

LES ESPACES DES LECTURES :

la lecture des espaces

Philippe Wuchner

«Tant que la lecture est pour nous l'initiatrice dont les clés magiques nous ouvrent au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions pas su pénétrer, son rôle dans notre vie est salutaire.»

Marcel PROUST (Sur la lecture).



ITINÉRAIRE : Description d'un voyage, cheminement... indique «Le Robert» de 1989.

«La vie est le voyage. L'idée est l'itinéraire.» (Hugo Victor, 1866), (1).

«La lecture, pourrait-on dire, n'existe pas. Mais des lectures. Mais des rencontres toujours instables, toujours différentes entre des textes, des lectures et des situations de lecture.

Considérer d'abord que la lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, un «corps de pratiques» ; tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif.» (Poulain Martine, 1988), (2).

Une vingtaine d'années, déjà, si l'on peut dire, où se mêlent des livres, des auteurs, des pratiques de lecture, des mises en situation, des réflexions, des remises en question, une écriture, des écritures. Si la lecture peut être considérée comme objet social, objet de tant de convoitise, elle est aussi un moyen de transversalité (ou de transport, si je me place dans la perspective d'un itinéraire) de temps sociaux. Sans vouloir simplifier,

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

le travail, la formation, les loisirs sont traversés par cette pratique. Mon vecteur sera donc celui-ci.

En quoi y-a-t-il eu des changements, des modifications, diverses orientations dans mes pratiques ? Ou plus généralement dans ma pratique ? Il n'est pas certain que les pratiques soient en effet différenciées dans des champs multiples. Elles recouvrent une visée commune, un projet qui s'affine au fur et à mesure.

Pour clarifier, je découperai mon itinéraire en trois itinéraires-bis.

* Le chemin de l'école

* Le chemin culturel

* Le chemin d'espaces

«Voyager ne sert pas beaucoup à comprendre, mais sert à réactiver pendant un instant l'usage des yeux : la lecture du Monde.» CALVINO

LE CHEMIN DE L'ÉCOLE...

C'est en 1974 qu'après avoir fait l'École normale d'Auteuil et un an en École d'Application dans le XIII^{ème} arrondissement j'arrive en École Expérimentale. École Maurice d'Ocagne dans le XIV^{ème} arrondissement à Paris.

Déception de départ. Rien ne permettait de justifier, hormis le nom, une quelconque transformation des pratiques à l'école. Des tentatives, des essais très ponctuels, mais pas vraiment d'engagements significatifs. En fait, tout était à faire.

J'effectue alors un stage à Chartres, rassemblement des écoles qui travaillent avec l'INRP sous la direction de Jean Foucambert. Ce stage va être déterminant pour trois raisons.

La première est la rencontre avec Jean Foucambert passionnée et passionnante.

La deuxième sera de l'ordre de la pédagogie ; ce sont alors les dures confrontations entre les pédagogies traditionnelle, de niveau, de soutien, et les autres... L'objet central étant l'échec scolaire et comment y faire face.

La troisième sera de l'ordre de la recherche ; au-delà des confrontations avec le CRESAS et l'INRP, c'est une rencontre tant sur les méthodes de mise en place d'une action-recherche que sur la théorisation des pratiques.

C'est au retour du stage, afin d'informer et de retransmettre aux collègues de l'école que «tout» a commencé. La nécessité de clarifier les choses par l'écriture m'oblige à lire : des textes produits par le département «transformations des pratiques à l'école élémentaire» qui eux-mêmes me poussent à la rencontre de livres sur les problèmes de la lecture, de l'apprentissage de la pédagogie en général.

Ainsi, Touyarot (3), Mialaret (4), Richaudeau (5), Plocki et Biemel (6), s'ajouteront à Thyne (7), Paquette (8), de Landsheere (9)... et les «traditionnels» ou «classiques» Claparède, Cousinet, Dewey, Freinet, Wallon, Rogers, Piaget...

Liste non exhaustive, au détour d'un rayon de bibliothèque, qui va me permettre de consolider tout à la fois l'écriture, le discours et la pratique.

De même, la pédagogie se confronte à ce que l'on a appelé « la globalisation». Cela vaudra d'ailleurs un livre très polémique : «Le poisson rouge dans le Perrier» (10). Mais cette pratique globale, son analyse, nous entraînera inexorablement vers la pédagogie du projet. D'autres écoles y travaillent depuis plusieurs années. Que l'on songe à l'école Vitruve et l'on pense assez rapidement au projet du cirque qui a donné «*En sortant de l'école*» aux éditions Casterman. Je suis resté longtemps accroché à ces quelques phrases que Jean Foucambert a écrit dans la préface du livre :

- «Le projet est social en ce sens qu'il baigne dans le milieu social où il trouve à la fois son origine, son application et ses conditions de réalisation en même temps que l'ensemble des conflits internes et externes qu'il faut maîtriser pour agir.
- Le projet est de production car il vise à modifier certains aspects du milieu donc à produire pour lui : interventions sur le milieu en vue de le modifier soit en réaction à des aspects dont les enfants ressentent les effets apprenants ou pour aider le tissu social à se constituer ou à revêtir des aspects différents, soit pour pénétrer dans le monde du travail en y participant.»(Foucambert Jean, 1978), (11).

La pédagogie du Projet, si elle n'est pas une réponse à toutes les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire, est une tentative de réponse à une transformation du milieu éducatif. Elle implique une transformation des pratiques, une conception différente du système éducatif, un pouvoir des enseignants enclins à faire, à prendre des initiatives, à être imaginatifs, un pouvoir également aux enfants qui sont alors dans le faire «pour de vrai»...

Les pratiques pédagogiques, dans un sens large, sont soumises aux changements. Le projet engage sur une voie différente.

De cette époque, ô combien héroïque, plusieurs livres sortent. Ils vont bien évidemment soulever beaucoup d'encre, et beaucoup de conflits. Mais ces livres, ces revues, ces articles ont le mérite de poser le problème sans concession. Libre de donner suite ou de laisser...

Ces ouvrages sont pour beaucoup, issus de collectifs tels que le G.F.E.N., le Grain en Belgique, l'ICEM..., j'en oublie certainement.

Je citerai, parmi ceux qui m'ont sans doute plus influencé :

- «*L'échec scolaire. Doué ou non-doué*» du G.F.E.N.
- «*Le défi pédagogique*» par Le Grain.
- «*La pédagogie de niveau par ceux qui la pratiquent*»,
- «*La pédagogie de soutien par ceux qui la pratiquent*», deux revues écrites par les équipes d'écoles qui justement tentaient d'apporter des réponses.
- «*Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité*», ouvrage du CRESAS.
- «*Des écoles en rupture ; la Villeneuve de Grenoble*» aux éditions E3 chez Casterman...

Bref, on pourrait en citer bien d'autres.

Cinq ans dans cette école expérimentale. En même temps que sonne la fin officielle des écoles dites «expérimentales», je quitte Paris pour trouver un autre département ; l'Aisne.

En «débarquant» dans une école «normale», je mesure d'un seul coup tous les écarts entre une pratique d'une pédagogie traditionnelle et une pratique liée à des transformations devant être, chaque fois, justifiées, commentées, théorisées, etc...

Non que j'en veuille à une pratique traditionnelle (quoique), mais plutôt aux conséquences d'immobilisme qui la sous-tendent. (Cela renvoie à cet égard au livre d'Avanzini : «*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*», aux éditions Privat).

Mais, bien vite, des projets ont vu le jour. Dans l'école, certes, mais aussi dans les lieux de proximité tels que des villages, des villes. Le projet, la lecture ne pouvaient se limiter aux murs (ou aux grilles) de l'école.

«*Lire, c'est l'affaire de tous*». Collectif de l'Association Française pour la Lecture. Un livre qui tombe à point. D'autant que c'est également le moment où d'une part, le plan «Informatique Pour Tous» prend son

envol et d'autre part, E.L.M.O. (Entraînement à la Lecture sur Micro-Ordinateur) voit le jour. Qui plus est, le matériel informatique, support d'Elmo, est alors la S.M.T. dont le siège technique est à Saint-Gobain, dans le département de l'Aisne.

Parfois des conjonctures sont plus favorables que d'autres...

C'est en février 1984, à Soissons (02), que l'AFL organise les premières journées nationales ayant comme thème, en dehors d'ELMO, les Bibliothèques Centres de Documentation.

Le groupe de préparation, dont je fais partie, permet de dynamiser le département, et en tous les cas fait que la lecture, les BCD, les apprentissages, le projet... sont posés et que, même s'il n'y a pas de réponse immédiate, on en parle.

A peu près, dans le même moment, le Ministère lance le Plan de Rénovation des Collèges. La Picardie n'est pas, bien entendu, la dernière à s'y mettre. C'est ainsi que j'ai pu effectuer un certain nombre d'interventions ayant comme support la lecture et le projet.

«Lire, est une activité dans un projet».

Ces interventions, toutes passionnantes, m'ont permis, en dehors d'une satisfaction personnelle, de clarifier un certain nombre d'effets.

Tout d'abord, l'humilité. L'intervention fonctionne quand on comprend le public à qui l'on s'adresse. Autrement dit, des écarts trop importants entre une réalité de terrain et des théories ne permettent pas un travail fructueux et suscitent même une réserve quant au devenir. Bien sûr, ce n'est pas nouveau, mais il me semble que même en le sachant on est parfois à mille lieues du retour escompté.

Ensuite, plus j'intervenais, moins j'avais l'impression de savoir ou plus je voulais en savoir. Donner, partager ne suffisaient plus.

C'est ainsi que je prends la décision de m'inscrire à l'Université de Paris V en Sciences de l'Éducation. Mon souci majeur est davantage d'organiser, d'apprendre que d'obtenir des diplômes. Ce cursus universitaire que je choisis dans mon projet personnel va répondre bien au-delà de mes espérances. Non seulement, une organisation tant méthodologique que de contenus s'élabore mais des secteurs de recherche s'ouvrent, s'interfèrent, s'entrechoquent...

C'est ainsi, par exemple, qu'avec l'aide de Madame Isambert-Jamati, je ferai une enquête sur les BCD dans l'Aisne, «commande» de l'Inspection Académique de ce département.

A ce jour, revenu dans le Val d'Oise (95), en Zone d'Éducation Prioritaire, suite à des lectures, des recherches, des colloques, je poursuis l'action tant sur les problèmes de lecture/écriture que sur ceux du projet.

Cependant, ma pratique est plus restreinte. Elle reste attachée à un terrain, sur un plan local. Avec des enseignants, des familles, des enfants, des élus locaux.

«On voit tout l'intérêt des démarches qui visent la reconnaissance réciproque des intervenants et qui cherchent à établir un minimum de consensus entre eux. Insister sur des notions comme celles d'acceptation, adhésion, communication, accord... C'est souligner que la réussite scolaire passe par l'élaboration d'un contrat social entre les différents acteurs du champ scolaire et éducatif.» (Chauveau Gérard, 1988), (12).

... «Comprendre ce qui est en jeu dans la lecture, ce serait peut-être aussi reconstituer les mémoires historiques à l'oeuvre aux divers moments de l'histoire culturelle.» Georges PEREC

LE CHEMIN CULTUREL...

Les loisirs appartiennent au champ culturel. Action comparable à celle de l'école. Faire de l'animation, c'est intervenir dans un champ social.

Faire de l'animation, c'est aussi comprendre une réalité, poursuivre les transformations sociales à travers ce champ culturel.

Formateur, successivement à l'UFCV (Union Française des Centres de Vacances), à la Fédération Léo Lagrange et enfin, pour le moment, à la F.O.L. (Fédération des Oeuvres Laïques), je me suis aperçu, peut-être sans doute plus qu'à travers l'Éducation nationale, que dans le domaine du loisir des jeunes et des adultes, les résistances à l'innovation, au changement, à l'acceptation de nouvelles technologies et de nouvelles formes de loisirs sont, sinon plus, en tous cas très nombreuses.

Sans doute, parce qu'un certain nombre d'acteurs, animateurs, directeurs, formateurs... sont eux-mêmes des enseignants... (ce n'est pas parce qu'on change d'espace que l'on transforme son action, son projet...), et aussi parce que l'animation est à la croisée à la fois d'utilisateurs comme des familles, des municipalités, des comités d'entreprise... et des prestataires tels que des associations, des entreprises de loisirs et de rêves, des mouvements, etc...

Depuis une vingtaine d'années, une mutation s'est opérée tranquillement dans le public des «aspirants» à l'animation.

Une date à retenir, 1974. Moment où la réglementation des personnels d'encadrement se modifie.

D'abord au niveau du langage : On ne dit plus colonies, mais centres ; les moniteurs deviennent des animateurs ; les centres aérés sont des centres de loisirs sans hébergement ; les instructeurs passent pour des formateurs... Langage actualisé mais les mentalités résistent encore en 1992. Il n'est pas rare d'entendre : «Alors tu vas faire une colo...» !

Ensuite, et c'est sans doute là, le plus important, le public stagiaire change. L'âge se modifie. L'accueil se fait plus tôt ; 17 ans pour les animateurs, 21 ans pour les directeurs. Mais il se fait aussi beaucoup plus tard. En effet, il n'est pas rare de voir des personnes âgées d'une trentaine d'années (voir plus) commencer leur diplôme d'animateur.

Ainsi, les niveaux scolaires, professionnels, universitaires sont aussi très diversifiés. Bien plus qu'il y a 10 ou 15 ans. L'animation rentre dans la possibilité de trouver un travail. Il est parfois considéré comme un pis-aller face à un manque d'emploi.

Autrement dit, aussi, l'animation oscille entre un véritable travail et une forme de loisir mais conserve, par ailleurs, les caractéristiques de convivialité d'une occupation saisonnière, d'un passage entre l'adolescence et le monde adulte avec ses responsabilités, ses engagements, etc...

Ainsi, les stages deviennent de plus en plus hétérogènes. De plus, l'animation en tant que telle, change. Elle est prise entre un domaine associatif et un autre de type «compétitif-économique». On s'aperçoit que l'animateur, dans ce système est un élément important sur l'action, l'analyse de situations, les forces de propositions. La formation est donc, mais on le savait déjà, d'une importance capitale.

Jean Houssaye écrit en 1977 :

«Il faut bien avouer que les colonies de vacances n'ont guère été jusqu'ici un lieu privilégié d'innovation. Elles se sont contentées de suivre les modes pédagogiques qui touchaient le monde scolaire, compensant éventuellement ce dernier tout en voulant s'en démarquer.

Ce que les colonies de vacances pourraient faire cependant, c'est servir de relais et d'amplificateur aux innovations pédagogiques qui émanent du milieu scolaire mais ne s'y répandent guère. Le circuit serait alors le suivant :

L'innovation naît de la réalité scolaire et s'y plante dans quelques lieux privilégiés, puis elle est reprise par les différentes structures de loisir où elle fait tâche d'huile beaucoup plus rapidement pour enfin revenir avec une force accrue dans l'univers de l'école.

Cette démarche peut certes paraître curieuse mais n'oublions pas que toutes les références pédagogiques des colonies de vacances (méthodes actives, non-directives, méthode Freinet, Summerhill, pédagogie par objectifs, etc...), à l'exception peut-être des terrains pour l'aventure, ont été empruntées à l'école.» (p. 154 - 155), (13).

La pédagogie du projet, la lecture, l'écriture interfèrent à la fois dans la formation et dans l'animation.

Des raisons ? oui, bien évidemment.

Si la lecture est un acte social et qu'elle permet à celui ou à celle qui la maîtrise d'agir, de faire des choses, d'avoir un pouvoir, on s'aperçoit que dans la réalité les animateurs, les directeurs, voire les formateurs sont des personnes qui sans qu'on puisse dire qu'ils ne lisent pas, lisent très peu ; des textes réglementaires, sans doute, des livres, des revues propres à l'animation ou ce qui lui est proche, très peu. (Ceci rejoint, en quelque sorte, les résultats de l'enquête menée par J. Hassenforder et C. Etévé sur les enseignants lecteurs.)

Si l'on souhaite que les jeunes (et moins jeunes) puissent appréhender la lecture, ailleurs qu'à l'école, il me semble que la multiplication des lieux sociaux où l'on fréquente l'écrit pour jouer, réfléchir, rêver, agir, faire des choix,... est indispensable pour l'accès à une vie démocratique. Les Animateurs en sont des vecteurs essentiels.

Faire des projets ? La vie en est pleine dit-on ! Curieusement, institutionnellement, il n'y en a pas autant qu'on le pense. Jean-Pierre Mouveaux écrit : «Le projet consiste à donner une forme à l'avenir proche ou éloigné, à imaginer une situation dont on est acteur. Il nécessite un choix mais se différencie d'un simple choix par le fait que le but n'est pas immédiat mais à conquérir et nécessite par conséquent l'élaboration d'une stratégie incluant des savoirs et des actions adaptées au but que l'on se fixe. Le projet se différencie du rêve et de l'idéalisme par le fait qu'il s'appuie sur la réalité concrète et envisage sa transformation concrète.» («*La pédagogie de projet*», 1982).

Et Michel Huber d'ajouter : «La pratique d'une pédagogie de projet porte la réflexion sur un monde en mouvement, monde qui en même temps, accepte mal l'innovation, la transformation. Autrement dit, un monde qui est acceptation de modifications et porteur de traditions et de croyances.» («*La pédagogie de projet*», 1982.), (14).

Pour moi, les problématiques «lecture» et «projet» viennent alimenter à la fois le milieu scolaire et celui du loisir...

L'évaluation, l'activité, la connaissance de la vie de groupe, m'ont également permis la rencontre d'autres écrits, d'autres recherches sur des champs tout aussi différents : psychologique, cognitif, didactique, psychanalytique...

Une année avec Messieurs Besnard et Hermine, professeurs à Paris V, ont facilité l'introduction de nouveaux concepts et de contenus dans la formation. Le concept d'animation, celui de la systémique, permettent de mieux comprendre le terrain, l'action possible, et de le vivre aussi. Cela m'a permis de rentrer dans le monde de «La théorie des systèmes» (15), celui de Crozier (16) et celui d'Edgar Morin (17).

«Le problème n'est pas d'inventer l'espace, encore moins de le ré-inventer mais de l'interroger ou plus simplement encore de le lire.» Georges PEREC

LE CHEMIN D'ESPACES...

Pourquoi un tel titre pour ce chapitre ? Au-delà des contenus «scolaires et loisirs», il est des parcours qui ne se mettent ni dans l'un, ni dans l'autre ou dans les deux à la fois.

Ils sont des moments privilégiés ;

- Ils prennent du temps, beaucoup de temps ;
- Ils sont source d'énergie, de besoins nouveaux ;
- Ils donnent parfois, et même souvent, un sens à ce que l'on fait ici ou là. Ils deviennent des lieux nécessaires de passages obligés.

Mon parcours, à ce sujet, est pluriel. Il est en quelque sorte un accompagnement pour un certain moment, au sujet de rencontres d'intérêts similaires, ou proches à travers lesquelles, en tous les cas, l'un comme l'autre trouve des éléments de réponses.

Dans ces parcours, il y a des personnes, des groupes, des mouvements dont il faut bien souligner, d'abord l'importance qu'à mes yeux ils ont, ensuite que l'action commune permet de renforcer (dans un sens ou dans un autre) ses propres convictions, ses propres choix, en quelque sorte sa trajectoire, son devenir...

C'est d'abord l'Association française pour la lecture qui m'obligera à l'approche «plurielle» des problèmes de lecture. Apprentissages cognitifs sociaux, etc...(18).

C'est ensuite Robert Gloton et Michel Huber qui pousseront à l'investigation de la Pédagogie du projet. (19).

C'est encore la fédération Léo Lagrange qui m'amènera à l'écriture de «*La formation dont vous êtes le héros*». (20).

C'est aussi Robert Caron du Centre national des classes lecture qui favorise une synthèse entre lecture/écriture et projet. Cela se concrétisera par la mise en place de journal dans la formation, de journaux et de monographies sur le terrain scolaire...

...«Les paysages coutumiers, les personnages que l'on côtoie chaque jour deviennent translucides. Cela ne veut pas dire qu'ils perdent toute importance. A force de les avoir sous les yeux on ne les regarde plus. Ils font partie de notre fond de vie.

Le propos, à travers ces monographies, est de redonner un coup de neuf et un coup de large à notre tous les jours. La plus forte densité des héros véritables est à chercher dans le quotidien - Qui dit héros, dit aussi dose de lâchetés et de contradictions - A chacun de se les traiter !

Attention ! Il ne s'agit pas de regarder pour contempler naïvement, ni de vanter l'exclusivité du beau et du bon, sans le Dubonnet... Mais plutôt de tenter l'écriture qui fait ressurgir ce que l'habitude avait ensablé, qui souffle une compréhension du monde telle qu'elle peut inciter à l'action collective. Chaque cas très particulier porte en son sous-sol des traces, des compositions qui appartiennent à tous.

Le but n'est pas d'enjoliver une réalité personnelle mais de faire état d'un éclairage singulier et curieux qui débusque une similitude chez le lecteur et ainsi le mêle à d'autres.» (4ème page de couverture), (21).

Ces monographies, les rencontres avec des livres comme ceux d'Erving Goffmann, Harold Garfinkel, Michel de Certeau, Michel Pironi, Michaël Huberman... contribuent à l'apport de visions du monde qui ne peuvent qu'enrichir la mienne.

Il est évident qu'on ne peut être entièrement satisfait d'une écriture de trajectoire comme celle-ci, à moins de tomber dans l'ouvrage biographique.

Par conséquent, il y a forcément des auteurs, des livres, des revues... qui n'apparaissent pas ici et qui, pourtant, conservent leur importance. Que ces auteurs, ou personnes, soient sociologues, philosophes, historiens, poètes, romanciers...

Ce qui m'a animé tout au long de cette trajectoire, c'est d'une part la mise en réseau, comme on dit maintenant, et d'autre part la certitude de penser que l'ensemble de ces effets, de lecture, de théorie, de recherche, de pratique..., contribue davantage à un effet de promotion collective

bien plus qu'une promotion individuelle. La chance est peut-être dans ces rencontres. Mais, peut-on parler de chance dans une élaboration de projet ou dans celle d'une trajectoire de vie ?

«On rencontre la promotion collective toutes les fois que des individus sont, par rapport à ce qu'ils vivent, dans une situation de pouvoir qui les conduit, dans une prise de conscience de la nécessité, à construire les moyens de la transformer, donc à produire du Savoir.» (Foucambert Jean, 1989), (22).

Philippe WUCHNER

Directeur d'Ecole à Garges-lès Gonesse

Etudiant de 3ème cycle à PARIS V

Sciences de l'Éducation

«Avant qu'il y ait du langage, il y avait du corps, et dans ce corps un magasin de mémoires...» Bernard NOEL

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) HUGO Victor - Les travailleurs de la mer, III - 1866.
- (2) Sous la direction de POULAIN Martine - *Pour une sociologie de la lecture* - Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1988, p.9.
- (3) TOUYAROT - *Lecture et conquête de la langue* - Paris : Nathan, 1971.
- (4) MIALARET - *L'apprentissage de la lecture* - Paris : P.U.F., 1966.
- (5) RICHAUDEAU - *La lisibilité* - Paris : Retz, 1969.
Le langage efficace - Paris : Retz, 1973.
- (6) PLOCKI E. et BIEMEL R. - *Initiation à la lecture au CP* - Paris : OCDL, 1971.
- (7) PAQUETTE C. - *Vers une pratique de la pédagogie ouverte* - Ottawa : N.H.P., 1976.
- (8) THYNE - *Psychologie de l'apprentissage et technique d'enseignement* - Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1974.
- (9) De LANDSHEERE G. - *Le test de closure* - Paris : Nathan, 1973.
- (10) DESPIN et BARTHOLY - *Le poisson rouge dans le Perrier* - Limoges : Critérium, 1984.
- (11) Projet réalisé par des enfants de la rue Vitruve - *En sortant de l'école...* - Tournai : Casterman, 1978, p.30.
- (12) G.P.L.I. - *Pour une meilleure Réussite Scolaire* - Hors série N°8, 1988, p.20.

- (13) HOUSSAYE Jean - *Un avenir pour les colonies de vacances* - Paris : Les éditions ouvrières, 1977, p.154 - 155.
A signaler, son dernier livre sur ce sujet : *Le livre des colos. Histoire et évolution des Centres de vacances pour enfants* - Paris : La Documentation Française, 1989. Cet ouvrage a par ailleurs fait l'objet d'un compte-rendu dans la *Revue Française de Pédagogie* N° 93, 1990 par Louis RAILLON, p.118 - 119.
- (14) Sous la direction de WUCHNER Ph., PAYEN F., HUBER M. - *Agir ensemble à l'école ; Aujourd'hui, la Pédagogie du Projet* - Tournai : Casterman, 1982, p.110 - 176.
A noter, une sorte de réponse et de prospective à cet essai et à d'autres équipes qui ont travaillé sur le Projet ; Sous la direction de BRU M. et NOT L. - *Où va la Pédagogie du projet ?* - Toulouse - Le Mirail : Ed. Universitaires du Sud, 1987.
- (15) Von BERTALANFFY Ludwig - *General System Theory* - New-York : George Braziller, 1968.
- (16) CROZIER M. et ERHARD F. - *L'acteur et le système* - Paris : Ed. du Seuil, 1977.
- (17) MORIN Edgar - *La méthode ; 1. La Nature de la nature ; 2. La vie de la Vie* - Paris : Ed. du Seuil, 1977 et 1980.
- (18) FOUCAULT A. et WUCHNER Ph. - *Si lire m'était permis* - Tournai : Casterman, 1984.
- (19) Sous la direction de WUCHNER Ph., PAYEN F., HUBER M. - *Agir ensemble à l'école ; Aujourd'hui, la Pédagogie du Projet* - Op. cité.
- (20) Sous la direction de WUCHNER Ph. - *La formation dont vous êtes le héros* - Cachan : Document interne, 1987.
- (21) Collectif AFL/CNCL - *Monographies...* - Bessèges.
- (22) FOUCAMBERT Jean - *Question de lecture* - Paris : Retz/AFL, 1989, p.138.