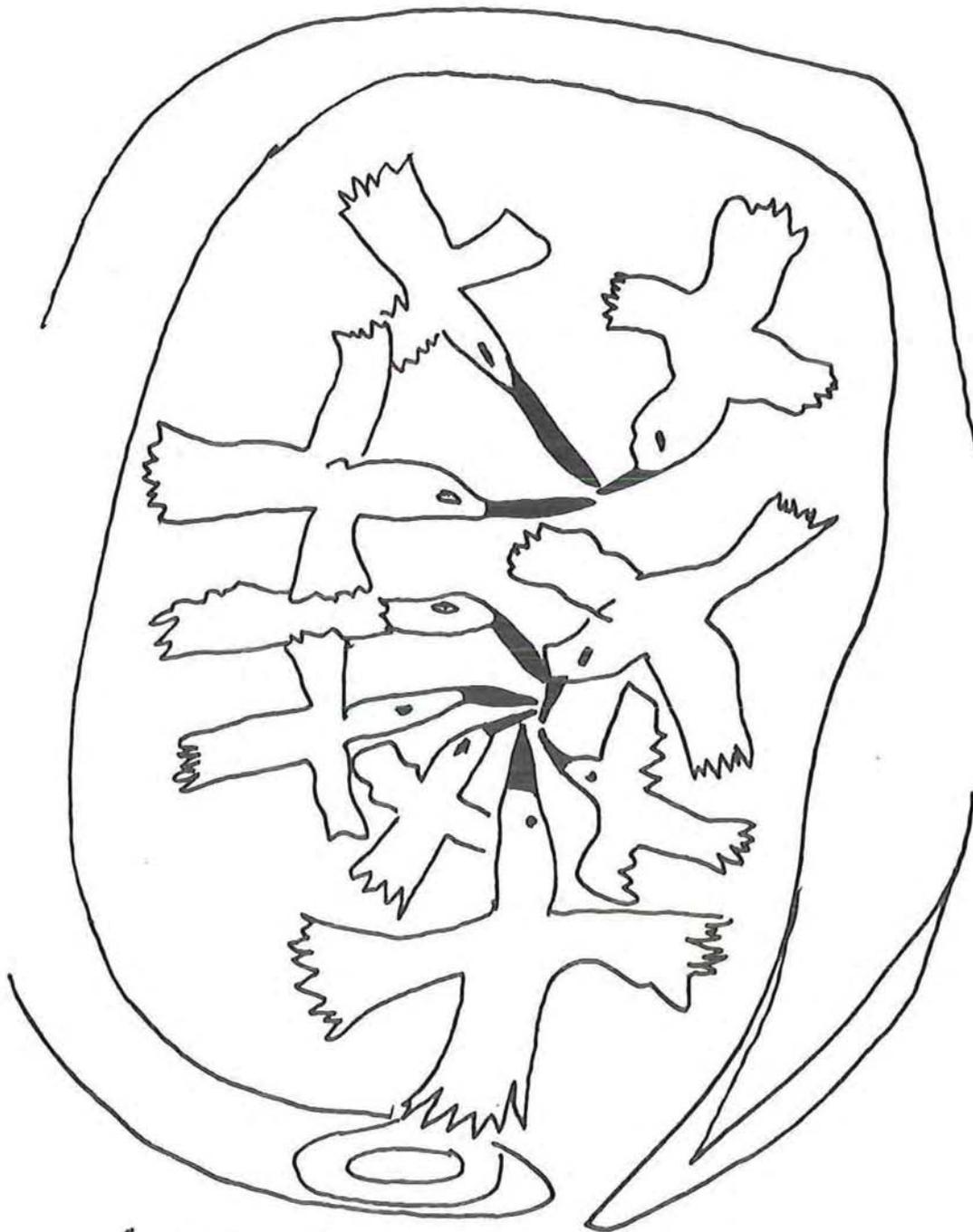


L'ÉDUCATION VEUT
LA PAIX



jean - pierre

L'ÉDUCATEUR

REVUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF
DE L'ÉCOLE MODERNE - PÉDAGOGIE FREINET



n° 12

15 mai 82

55^e année

5 numéros

+ 5 dossiers : 136 F

Etranger : 191 F

SOMMAIRE

n°12

Coordination du comité de rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar, 40400 Tartas.

Priorités

Alain FONTANEL
Ecole de Marminiac, 46250 Cazals.

Organisation de la classe

Philippe SASSATELLI
Rue Champs-Gris, St-Martin-des-Champs,
77320 La Ferté-Gaucher.

Fiches technologiques

Robert BESSE
Ecole d'Allas-les-Mines,
24220 Saint-Cyprien.

Pratiques et outils

Jacky QUERRY
Ecole Courtelevant, 90100 Delle

Problèmes généraux

Janou LEMERY
64 boulevard Berthelot,
63000 Clermont-Ferrand.

Ouvertures

Christian POSLANIEC
Neuvillalais, 72140 Conlie.

En sortant de l'école

Jacky CHASSANNE
36 rue des Villaines, 28000 Chartres.

Livres pour enfants

Claude CHARBONNIER
Collège F. Bouvier,
38440 Saint-Jean-de-Bournay.

Livres et revues et Panorama international

Roger UEBERSCHLAG
42 bis Grande Rue, 92310 Sèvres.

Photimage

Michel FOUCAULT
72210 Chemire-le-Gaudin.

Second degré

Fernande LANDA
110 rue Sadi Carnot, 93370 Bagnolet.

Editorial	
La faim, la guerre, l'injustice sociale, cela nous concerne	1
L'Ecole Moderne pour la paix	2
Ouvertures	
L'opinion mondiale, une arme contre les armes <i>Liselotte Waldheim-Natural</i>	6
L'éducation pour le désarmement et la justice sociale <i>Jaime Diaz</i>	7
Pratiques	
Après «Faire vivre un livre en classe» - <i>J.-C. Saporito</i>	8
Comment vit-on ailleurs ? - <i>Annie Carton</i>	9
Le racisme dans les livres d'histoire et de géographie de sixième	10
D'autres outils dans la lutte pour la paix	
Livres pour la paix	11
Actualités de L'Éducateur	13
Pratiques	
Flash sur une technique : la correspondance - <i>Marie-France Segalas</i>	21
Jusqu'aux chemins difficiles de l'autonomie	
Premier livre au C.P.	23
L'orthographe code social - <i>C. Cohen</i>	23
Document	24
En débat	
A propos des G.A.P.P. : «Il vaut mieux construire» <i>Jacques et Jacqueline CAUX</i>	27
Livres et revues	30
Courrier des lecteurs	31
Livres pour enfants	32

Photos et illustrations : Dessin Jean-Pierre en couverture - R. Ueberschlag : pp. 1, 28, 29 - Illustrations Mimi Chaix, Susie Morgenstern : pp. 8, 9 - Jean-Pierre Têtu : pp. 21, 22.



La faim, la guerre, l'injustice sociale, cela nous concerne...

Nos camarades du secteur «nucléaire - énergies renouvelables» se demandent si on a le droit de sensibiliser les enfants à des questions qu'ils ne se poseraient pas forcément. («*La part du maître peut être plus directe.*» *L'Éducateur* n° 11.) Un tel scrupule est normal chez des éducateurs opposés à tout endoctrinement. Mais **sensibiliser à des questions ne signifie pas conditionner à des types de réponses.** Donc nous en avons non seulement le droit mais encore le devoir.

L'éducation à la responsabilité ne saurait être un jouet pédagogique fonctionnant exclusivement en situations ludiques dans une école aseptisée. Elle est éducation de la responsabilité, en prise sur le monde réel.

La faim, la guerre, l'injustice sociale, la mise en coupe réglée de la planète, cela nous concerne, cela concerne les enfants qui nous sont confiés car dans le monde actuel on n'y échappe pas : **on est victime ou bénéficiaire.**

Une éducation coopérative ne peut sans se contredire laisser les enfants dans l'ignorance de la dimension planétaire du système économique qui les habille et les nourrit. Nos enfants doivent savoir que «*la division internationale du travail fait que quelques pays se consacrent à gagner, d'autres à perdre*», que «*plus on accepte de liberté dans les affaires, plus il faut bâtir de prisons pour ceux qu'elles défavorisent (1).*» Ils doivent savoir que l'on n'écarte pas la guerre et la famine par des prières ou des aumônes.

Cet aspect de notre responsabilité d'éducateurs implique cette sensibilisation des enfants.

Il implique notre choix de techniques pédagogiques, elles-mêmes en rupture avec l'élitisme et l'adaptation à la loi du plus fort.

Il implique aussi notre engagement dans l'action sociale et politique avec tous ceux qui luttent pour la paix, la liberté, la juste répartition des ressources, la sauvegarde de l'environnement. C'est le sens de l'appel de notre camarade Rinaldo Rizzi, de l'appel de nos camarades de Walldurn.

Et parce que c'est le sens de notre action quotidienne, nous devons en témoigner. A vos plumes...

Guy CHAMPAGNE

(1) Citations extraites du magnifique livre d'Eduardo Galeano : *Les veines ouvertes de l'Amérique Latine* (Plon), dont le titre est assez éloquent.



UNE R.I.D.E.F. POUR LA PAIX

Le thème de la paix occupe une place importante dans les réunions et les publications des mouvements d'Ecole Moderne. Nous en donnons ci-dessous quelques extraits qui expliquent pourquoi, à la R.I.D.E.F. de Turin, du 26 juillet au 5 août 1982, ce thème va donner lieu à des manifestations publiques importantes.

Italie

La paix dans l'éducation

Est-il possible d'exposer une pédagogie de libération de l'enfance sans le soutien d'une culture militant pour la défense de la vie ?

Je suis profondément convaincu que les deux aspects se présentent étroitement liés et sont inséparables. L'existence d'une véritable pédagogie de libération est impossible sans une conscience de la paix en matière d'éducation. Freinet était clairement conscient de cette question. Toute son œuvre s'est traduite à défendre, à rechercher et à occuper laquiemment une place idéale entre l'administration politique de la société et technocratique de l'école.

La valeur de notre mouvement qui est en expansion continue, consiste, je crois, à éviter qu'il se volatilise dans la nature de l'idéologie pure ou qu'il s'effondre et se renferme dans la neutralité technocratique.

Lutter en faveur de la défense de la paix signifie à l'école travailler contre la violence pédagogique dans les rapports avec les autres (enfants et adultes), et avoir une claire conscience des liens étroits existant entre la pratique scolaire et les valeurs éducatives de même qu'entre contenus et méthodes.

Le puissant mouvement qui est en voie de développement en Europe, au cours de ces mois, en faveur de la paix et contre l'escalade d'armements, aussi bien américaine que soviétique, est un nouveau signe de dignité et de valeurs existentielles, «vitalistes» émanant du peuple et non pas réduits à des minorités d'intellectuels. Il s'agit de l'expression d'une idée qui se traduit en conscience avec le besoin existentiel, individuel et collectif. En tant que mouvement de la pédagogie populaire et coopérative, nous devons l'adopter dans le domaine spécifique de l'éducation. Le fait de nous joindre à cette explosion de dignité et de vie, signifie une mise à jour, je crois, des enseignements de Freinet.

Choisir ce mouvement européen de la paix signifie, peut-être établir un nouvel éloignement du vieux continent à l'intérieur de la F.I.M.E.M., vis-à-vis du Tiers ou du Quart Monde ?

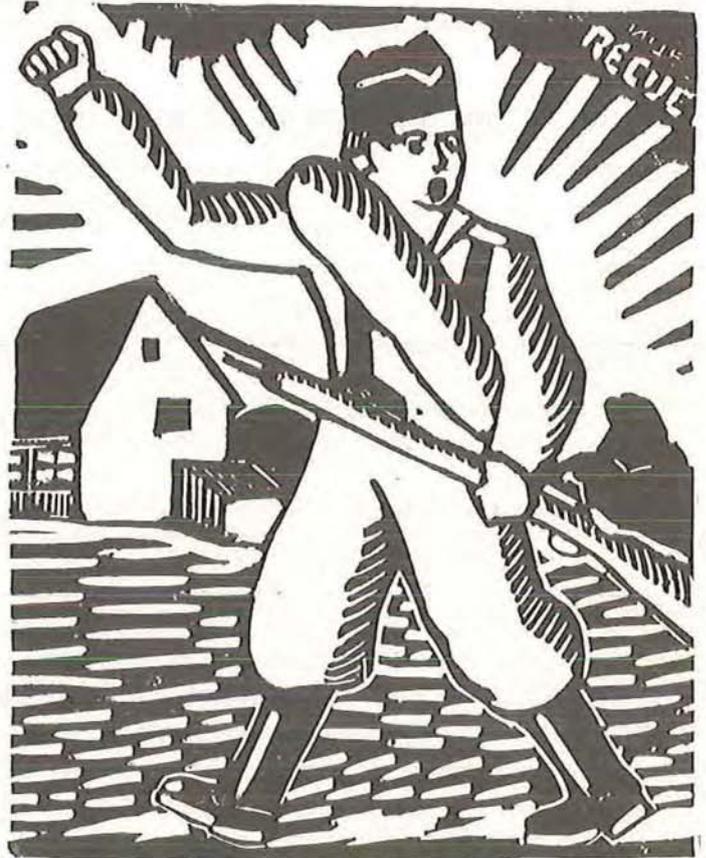
Je ne le crois pas. Je suis plutôt convaincu du contraire. Exprimer le désaccord européen envers la logique des grandes puissances, vers le bi-polarisme, dénoncer le réarmement en vue de la revendication des masses subalternes vers la coexistence bipolaire, née à Yalta, signifie faire participer l'Europe à la libération sociale et démocratique d'Amérique Latine, d'Afrique, d'Asie. Cela signifie aussi qu'on n'accepte pas d'être complices d'une politique de répartition impérialiste du monde et d'une culture de division sociale et internationale des rôles. Suivre de près les vœux des enfants n'est pas une option technique mais sociale. Et les options sociales ne sont pas des options de ghettos.

Il n'est pas possible de séparer l'enfance et l'adolescence de l'humanité, l'enfant de l'homme, dans sa manifestation historique actuelle.

Notre problème spécifique est de savoir incorporer dans le domaine de l'éducation, de la recherche méthodologique et de l'invention, des techniques de pédagogie relative à cette option idéale.

Rinaldo RIZZI

La Multicarta de février 1982 (M.C.E.P., Calle Espiritu Santo 33, Madrid 10, Espagne) conclut, après avoir publié cet appel :



19 Juillet

Le 19 juillet 1936, la guerre éclata dans toute l'Espagne.

A Santander, pendant la matinée, un commandant républicain s'échappa de la garnison et s'en fut chez le gouverneur dire tout ce que les rebelles étaient en train de compléter.

Alors, tout de suite, le peuple prit les armes prêt à se défendre. Nos ouvriers prirent les vieux fusils de chasse et les revolvers. Ils n'avaient ni fusils de guerre, ni mitrailleuses, ni canons. Ils élevèrent des barricades dans tout le quartier.

Les nationalistes, qui étaient très peu courageux, se rendirent tout de suite et les soldats gouvernementaux s'unirent avec le peuple armé.

Dans les rues, les miliciens allaient, bien équipés, avec leurs courroies et leurs revolvers. Ils défilaient en disant à voix haute :

— UHP ! UHP !

Ce qui voulait dire : Union des Frères Proletariens.

Et des fenêtres les mères les applaudissaient, les larmes aux yeux, mais le cœur plein de courage. Dans les rues, nous, les petits enfants et les grands, nous les suivions, criant aussi :

— UHP ! UHP !

mêlant nos voix aux leurs.

Jusqu'aux petits enfants de un an qui criaient avec nous, levant leur petit poing au-dessus de leur tête.

* * *

«C'est la raison pour laquelle nous nous permettons de proposer que ce problème soit un sujet non secondaire de la R.I.D.E.F. 82 et nous invitons tous les groupes et mouvements Freinet à développer une initiative à l'école pour présenter à Turin du matériel pédagogique, des expériences en éducation, des analyses concernant l'éducation en faveur de la paix, en tant qu'une éducation vers la vie et vers l'autogestion de l'enfance.»

Allemagne Fédérale

L'appel de Walldürn

A l'issue d'un stage Freinet de 150 camarades qui s'est tenu à Walldürn, du 26 décembre au 1^{er} janvier, les présents ont rédigé et signé l'appel suivant qui a été diffusé à tous les groupes membres de la F.I.M.E.M.

Au cours du siècle présent, deux guerres mondiales, venues d'Allemagne, ont apporté à l'Europe et au monde, l'horreur et le deuil. Aujourd'hui, en Allemagne de l'Ouest comme en Allemagne de l'Est, des concentrations d'armes atomiques ont atteint un degré de densité inconnu ailleurs. L'Allemagne porte ainsi une responsabilité toute particulière dans les événements qui nous menacent. D'où cet appel :

Nous, qui sommes des enseignants engagés dans le mouvement de l'Ecole Moderne, nous n'avons pas, sauf rares exceptions, vécu la cruauté et la terreur de la dernière guerre. Nous appartenons à la génération de l'après-guerre qui a grandi à l'ombre de la menace constante d'une guerre atomique et qui s'y est habituée. Pourtant, maintenant, nous avons peur et cette peur est si forte que nous ne pouvons pas l'évacuer dans nos activités quotidiennes.

1. La course aux armements est au comble de la folie.

Alors que la famine place un demi-milliard d'êtres humains aux frontières de la mort et que leur approvisionnement diminue de jour en jour, les dépenses militaires mondiales, par an, atteignent maintenant 500 milliards de dollars soit plus de 100 millions de dollars par heure. Sur chaque individu, plane la menace de 4 tonnes d'explosifs en moyenne, soit le tiers de la puissance de la bombe d'Hiroshima.

Alors que l'opinion publique s'habitue à l'idée d'une guerre atomique limitée, des systèmes de plus en plus perfectionnés d'intervention sont installés en Europe. Leur mise en action, prévue ou accidentelle devient de plus en plus probable.

2. Et nous ?

La Charte de l'Ecole Moderne de 1968 dit textuellement :

«Nous nous appliquons à faire de nos élèves des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme.» (Article 2).

De jour en jour, d'heure en heure, le précipice se creuse entre nos communes résolutions et la réalité. Que pouvons-nous proposer à nos élèves, pour la construction d'un monde de paix, quand toutes les conditions préalables pour un tel monde sont réduites à néant ? Comment pouvons-nous éviter de les livrer à un monde atteint de déraison, sinon en refusant d'en être les complices ? Comment pouvons-nous espérer qu'ils pourront s'échapper de cet asile de fous, si nous n'avons pas nous-mêmes le courage d'en franchir les murs ?

3. Les raisons actuelles d'une résistance grandissante.

Le nouveau mouvement de paix en Europe a pour objectif principal de briser la chaîne des installations et approvisionnements

MAGDALENA PEREZ YUNCA (10 ans)

Crimes



La guerre commença en Espagne par des coups de bombe et de la mitraille. Des mois passèrent ainsi, on se battait. Des soldats s'en allaient à la guerre, les uns en chantant, les autres en pleurant. Les mères et les femmes pleu-

Extrait de *La Gerbe*, «Crimes», n° 94, décembre 1938.

de guerre, avant que celle-ci ne nous entraîne à l'abîme. Elle veut briser cette chaîne maintenant et ici, en Europe de l'Ouest, en Allemagne Fédérale, Belgique, Hollande, Grande-Bretagne, France, Italie. Et elle a de bonnes raisons pour cela.

Selon les rapports de l'O.T.A.N., il est prévu, de monter dans l'Europe occidentale 572 fusées américaines de moyenne portée, en cas d'échec des pourparlers entre superpuissances. L'extrême précision de ces fusées et leur durée de vol de cinq minutes en font des armes offensives de déclenchement donnant aux U.S.A. la possibilité de désarmer l'U.R.S.S. dans un combat qui n'affecterait pas les Etats-Unis mais qui équivaldrait à la disparition de notre vieux continent, immédiatement et sans appel.

Il n'est donc pas étonnant que de plus en plus de personnes se préoccupent de leur sécurité. Pas étonnant, non plus que ces personnes fassent pression sur leur gouvernement pour les amener à une vue lucide de la situation. La paix mondiale est une chose trop sérieuse pour la laisser aux mains des stratèges politiques et militaires, aux dénombreurs de fusées, aux «commissions de contrôle» qui ne contrôlent rien mais se préoccupent, comme l'expérience le prouve, d'obtenir un potentiel de destruction plus fort que celui du voisin.

4. La résistance, ce n'est pas seulement NOTRE affaire.

Nous nous adressons à vous, amis et collègues d'Allemagne et d'autres pays d'Europe. Nous vous demandons de vous mobiliser pour qu'avec les mouvements pacifistes nous puissions mettre fin à cette folie des armements. Avec deux millions de citoyens allemands, nous avons signé l'appel de Krefeld. A leur côté, Belges et Hollandais ont, par leurs protestations, fait reculer leur gouvernement qui s'apprêtaient à autoriser l'implantation de fusée U.S.A. En Italie, Belgique, Hollande et Allemagne, il s'agit de lutter contre l'installation des fusées de moyenne portée, en Espagne de lutter contre son entrée à l'O.T.A.N., en France de lutter contre le développement de l'arme atomique nationale (avec consternation, nous avons appris que le gouvernement Mitterrand envisageait de construire la bombe à neutrons et préparait un programme d'armement gigantesque).

5. Et après ?

Les rencontres internationales de l'Ecole Moderne nous ont permis de vivre une fraternité dépassant les frontières et de vérifier en réduction, par un tâtonnement expérimental, que les Européens et les autres étaient capables de vivre ensemble avec des sentiments pacifiques.

Plus que nous sous les feux de la rampe, les organisations pacifistes d'Europe réunissent dans la lutte anti-atomique des gens de toutes croyances et de toutes conditions. Nous demandons à nos camarades des mouvements d'Ecole Moderne de soutenir cette campagne qui doit fortifier notre propre pédagogie coopérative. Nous proclamons que seule une Europe démilitarisée, au niveau atomique, peut éviter un conflit laissé peut-être à la merci d'une fausse alarme due à une panne d'ordinateur ! Nous devons faire les premiers pas...

Ou nous supprimons l'arme atomique ou c'est elle qui nous supprimera. Notre «paix» actuellement n'est que l'absence de guerre mais cette absence est pleine de menaces et ne repose que sur la terreur réciproque.

Pour nous, la paix, c'est autre chose.

Liberté et dignité.

L'Est et l'Ouest réconciliés.

La famine supprimée.

L'homme respectant la nature.

Chaque fois que des éducateurs sont réunis, ils doivent chercher ensemble comment ils pourront assurer aux enfants qu'ils éduquent un monde libéré du danger de destruction.

1^{er} janvier 1982

Toutes propositions (questions, critiques, renforcements de l'argumentation) sont à adresser à Ute ANDRESEN, Dunanstr. 5, 8 Munchen 40 ou Martin ZÜLCH, Waterloostrasse 30, 28 Bremen.

Belgique

Deux outils dans la lutte pour la paix

Education populaire, le mensuel de l'Ecole Moderne Belge, fait une place importante à Amnesty International et aux activités pacifistes. Dans le numéro de janvier 82, on relève deux adresses intéressantes :

• **Le Groupe de Recherche et d'Information sur la Paix**, 14 chaussée Saint-Pierre, 1040 Bruxelles dont un récent dossier a pour titre «Pourquoi des missiles en Europe ?» (40 F belges).

Au sommaire : Quelles conséquences pour l'Europe ? Le rapport des forces : un débat controversé. La nouvelle stratégie nucléaire : un tournant dangereux. Les effets d'une explosion nucléaire sur Bruxelles, Anvers et Liège, etc.

• **L'Université de la Paix**, boulevard du Nord, 4 5000 Namur, tél. 081 - 226102 qui organise des sessions sur les thèmes suivants :

- 12 au 14 février 82 : Week-end : comment jouer... à la paix ?
- 27-2-82 : La Pologne dans l'évolution des dissidences de l'Est.
- 27-3-82 : La motivation du militant pacifiste.
- 3 et 4 avril 82 : Energies alternatives, un choix de société.

Roger UEBERSCHLAG

L'ÉDUCATION VEUT LA PAIX

En 1951, Freinet prenait la parole pour clôturer le congrès de l'Ecole Moderne qui se tenait à Montpellier et présentait la motion finale pour la paix. Ce texte garde toute sa force et son actualité.

L'éducation veut l'intercompréhension des peuples et la paix

Nous avons, au cours de toutes nos discussions, montré que nous avions à cœur non seulement l'amélioration technique de notre travail — et donc l'augmentation de son rendement — mais aussi l'orientation, l'esprit et les buts de notre activité pédagogique, orientation, esprit et buts qui sont la raison d'être de notre persévérance, de notre acharnement à défendre une cause, et aussi, et en conséquence, l'enthousiasme dans lequel se traduit notre permanente unité.

Nous l'avons dit bien des fois, cet enthousiasme et cette unité ne sont possibles que si chacun d'entre nous sent l'exaltante possibilité de s'exprimer librement et de se réaliser dans l'œuvre commune.

Nous avons voulu, cette année, axer plus particulièrement nos discussions sur la question de la paix.

A l'heure où la guerre nous menace si directement lorsqu'il est question d'organiser, pas loin d'ici, un dépôt de bombes atomiques, lorsque les appels à la guerre n'ont pas même la pudeur de se camoufler, nous ne pouvons pas nous désintéresser de perspectives qui risquent d'anéantir toute l'œuvre que, dans nos classes, nous édifions pied à pied, pensée par pensée, comme la mère qui, penchée sur le berceau de son enfant, ausculte et mesure le souffle de celui qui doit continuer la famille, continuer la vie.

Les éducateurs, comme les mamans, sont, par leur fonction même de formation des hommes, des partisans naturels de la paix. La guerre détruit leur œuvre, anéantit leurs espoirs,

supprime jusqu'à leur raison d'être. Educateurs et guerre sont deux mots qui jurent.

L'éducation veut la paix.

Je voudrais, en fin de ce beau congrès, en tenant compte de cet état d'esprit de la C.E.L. que je connais mieux que quiconque, en considérant les intéressantes discussions qui se sont poursuivies ici depuis quatre jours, apporter sur cette grave question de la paix une motion sur laquelle nous n'aurons même pas à discuter parce qu'elle sera l'expression même de nos sentiments communs, l'expression profonde de notre vie d'éducateur.

Extrait d'*Enfantines*, «Petit réfugié d'Espagne», n° 86, novembre 1937.



Motion sur la paix

• L'éducation ne peut se développer et s'épanouir que dans la paix. La préparation à la guerre, c'est le gaspillage, pour des œuvres de mort, des fonds dont l'école aurait tant besoin pour ses œuvres de vie. La guerre, c'est l'anéantissement monstrueux de l'œuvre des éducateurs.

Les éducateurs de l'Ecole Moderne sont farouchement et sans réserve pour la paix, contre la course aux armements et le réarmement allemand, contre toute préparation à la guerre, contre la guerre où qu'elle menace et se déclenche. Ils invitent les peuples à exiger de leur gouvernement l'ouverture de négociations permanentes en vue du désarmement général et l'affectation aux œuvres d'éducation des crédits ainsi récupérés.

• On ne lutte pas contre la guerre par des paroles, mais par l'action. Et cette action suppose qu'on connaît les raisons et les causes des guerres, car ce n'est qu'en faisant disparaître les causes de guerre que nous gagnerons la paix.

Les éducateurs de l'Ecole Moderne sont unanimes à reconnaître que la guerre n'est que la forme catastrophique de l'exploitation de l'homme par l'homme et qu'il faut, en conséquence, pour lutter contre la guerre, se dresser contre les régimes d'exploitation sous quelque forme qu'ils se présentent, et agir par tous les moyens pour que naisse et s'institue une société dans laquelle cette exploitation de l'homme par l'homme ne sera plus possible.

Les éducateurs de l'Ecole Moderne n'oublient aucun de leurs devoirs de citoyens et, hors de l'école, ils savent unanimement œuvrer de leur mieux pour écarter dans l'immédiat les dangereuses menaces de guerre, pour essayer de transformer une société qui, selon le mot de Jaurès, «*porte en elle la guerre comme la nuée porte l'orage*».

• Mais, dans leur devoir de citoyens défenseurs de la paix, les éducateurs de l'Ecole Moderne savent qu'ils ont une tâche aussi sacrée :

— empêcher que se poursuive l'œuvre d'abêtissement et de mensonge nécessaire pour toute préparation à la guerre ;

— œuvrer pratiquement et techniquement pour préparer en l'enfant l'homme de demain, qui saura bâtir la société d'où sera exclue toute exploitation de l'homme par l'homme.

• Les éducateurs de l'Ecole Moderne dénoncent toutes méthodes pédagogiques basées sur l'enseignement dogmatique, sur la pratique formelle de devoirs et de leçons qui préparent les esprits à accepter passivement et sans contrôle les informations tendancieuses des livres, des journaux, du cinéma et de la radio au service des exploiters du peuple et des fauteurs de guerre, toute discipline autoritaire qui est la conséquence d'une organisation scolaire dans laquelle — à

l'image de la société actuelle — l'éducateur est le maître et les enfants les sujets.

Ils demandent aux éducateurs et aux parents de s'orienter vers une éducation d'activité, de création et de vie qui, dans une atmosphère de collaboration démocratique, coopérative et humaine, prépare les enfants à remplir avec le maximum de sagesse et d'audace, tous leurs devoirs d'hommes et de citoyens.

• Les éducateurs de l'Ecole Moderne demandent aux organisations ouvrières, aux associations progressistes et laïques de faciliter par tous moyens la réalisation de cette Ecole Laïque Moderne d'où sortiront les bons ouvriers de la société pacifique de demain.

• Ils s'engagent à dénoncer aussi impitoyablement toutes les limitations matérielles, économiques, financières et sociales qui mettent obstacle à la réalisation pratique de cette école démocratique et de paix. Ce n'est pas avec des exhortations, des discours et des promesses qu'on réalise la grande Ecole Laïque, facteur de paix, mais avec des possibilités matérielles mises au service d'une conception moderne de la formation des enfants du peuple, telle que l'a demandé le projet Langevin-Wallon.

• Ils demandent que les jeunes instituteurs soient initiés dès l'Ecole Normale aux principes et aux pratiques de l'Ecole Moderne.

• L'éducation veut la clarté, la loyauté, la vérité et la justice. Les éducateurs de l'Ecole Moderne déclarent s'opposer à tout bourrage de crâne. Ils réclament, selon la tradition française, une école cartésienne de vérité, de justice et de fraternité dont ils s'engagent à être les plus dévoués des ouvriers.

• Ils réclament des relations culturelles suivies avec les pays étrangers, des échanges internationaux de travaux scolaires, d'élèves, de délégations d'enseignants.

Ils s'élèvent avec force contre toute entrave contraire aux principes de la démocratie et des progrès des sciences.

Ils veulent rester fidèles à leur tradition d'indépendance nationale et contribuer avec tous leurs moyens au développement de l'amitié entre tous les peuples.

• Les éducateurs de l'Ecole Moderne Française saluent toutes les organisations, toutes les personnalités qui, en France et dans le Monde, œuvrent pour ces mêmes buts ; ils souhaitent que des échanges pédagogiques réguliers puissent s'établir entre elles pour une meilleure coordination de toutes les recherches et de toutes les réalisations pédagogiques ; ils décident de rester unis au sein de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne pour continuer à remplir de leur mieux leur rôle d'éducateurs du peuple au service de la démocratie et de la paix.

Extrait d'*Enfantines*, «Petit réfugié d'Espagne», n° 86, novembre 1937.

Jadis

Je suis un garçon de 12 ans.

Je naquis à Santander.

Je vivais avec mes sept frères et la dernière de la famille était ma petite sœur Maria-Cruz. Je l'aimais plus que les autres. Elle était blonde avec de beaux yeux noirs et des joues fraîches.

Quand je revenais de l'école et que j'arrivais à la maison, elle m'appela : « Cholin ! Cholin ! » et elle riait...

Nous habitions une maison d'ouvriers dans la plus haute mansarde. Nous avions quatre pièces. Je dormais dans le même lit que mon frère Pierre.

Le soir, nous tardions beaucoup à nous endormir. Ma mère nous entendait et grondait.

Mon père pendant la nuit, n'était jamais à la maison. Il passait la nuit en mer, car il était machiniste sur un bateau. Le dimanche, il venait là avec nous et nous, alors, nous étions très contents, car mon père était très bon et pas une seule fois il ne nous a battus.

La vie était agréable.

Nous ne manquions de rien. Nous mangions tous à notre faim. Tous nous étions heureux, jusqu'au jour où arriva la guerre.



CELA NOUS CONCERNE

Les textes qui suivent sont extraits du numéro de septembre 80 du Courrier de l'U.N.E.S.C.O., numéro consacré à l'éducation pour le désarmement, à la signification de cette discipline nouvelle et «au défi qu'elle représente pour ceux qui travaillent dans l'enseignement et la communication».

Défi qu'il faut bien relever si notre action éducative garde pour nous un sens.

A l'heure où nous mettons en page ce numéro de L'Éducateur, nous apprenons que notre pays aurait décidé de se doter de la bombe «propre», celle qui détruit les hommes et laisse intacts les biens. Raison de plus...

L'opinion mondiale, une arme contre les armes

par Liselotte WALDHEIM-NATURAL

On admet aujourd'hui que la course aux armements est facilitée au moins en partie par des attitudes du public : idées fatalistes sur la guerre «inévitabile», fascination (où se mêlent le *machismo* et la science-fiction) de l'arsenal ultra-moderne, vieilles traditions qui confondent la force militaire avec le prestige national — le tout aboutissant à une profonde apathie. Mais cette apathie n'est pas universelle et, quand elle existe, elle n'est pas due à l'indifférence ; elle tient à l'obscurité des problèmes ; elle vient aussi de ce que les citoyens oublient la puissance de l'opinion publique.

Il n'est pas facile de s'instruire en matière de désarmement. Il n'est pas donné à tout le monde d'imaginer les épouvantables effets d'une guerre nucléaire, de s'initier aux complexités techniques des systèmes d'armement, de comprendre le jargon et même les concepts de la scolastique militaire qui président aux disputes de doctrines stratégiques.

Pour susciter l'intérêt, la question du désarmement manque d'attrait : elle est trop compliquée, trop technique, trop politique. Il y a d'autres thèmes plus séduisants, qui peuvent donner lieu à des campagnes mondiales dont le public presque tout entier entend parler (l'Année internationale de l'Enfant par exemple) ; mais quand on travaille à aménager, grâce au désarmement, un monde qui accueillerait les enfants dans la sécurité, l'écho est bien faible, et les collaborateurs bien rares.

Le désarmement demande de patients efforts. C'est une entreprise dont le succès dépendra de l'appui de tous les citoyens du monde, aujourd'hui et pendant des générations. Les gouvernements sont, bien sûr, les premiers concernés ; ce sont eux qui ont la responsabilité de réduire et éventuellement de supprimer les arsenaux de la planète. Cependant

chacun d'eux travaille dans un certain climat d'opinion publique qui peut imposer des limites à son action. L'éducation pour le désarmement servirait alors à former une opinion éclairée qui puisse et veuille proposer, encourager, soutenir des politiques destinées à construire la sécurité internationale par le désarmement.

Il est probable qu'aucun gouvernement ne considère que ses institutions militaires ont un impact sur la course aux armements, et qu'elles l'accélèrent et que l'on puisse leur attribuer des intentions «agressives». Bien au contraire, chaque gouvernement affirme et croit fermement que ses armées ne servent qu'à défendre la nation et qu'en raison de l'armement du pays A ou des ambitions supposées du pays B il a le devoir de gravir tel ou tel degré de surarmement ou d'occuper telle ou telle position stratégique. Pour vous et moi, la chose est sans équivoque : c'est un nouveau bond en avant dans la course aux armements. Mais pour les intéressés il faut parler d'«équilibre à maintenir», de «retards à combler» ou de «moyens de défense adéquats», et même dans certains cas, selon une vieille rengaine, d'une position de force dont il convient de s'assurer pour pouvoir négocier le désarmement.

La vérité nous échappe, elle fuit ou se cache derrière les excuses que les états présentent pour s'armer à outrance. Mais nous devons traquer la vérité, poursuivre les faits dans leur matérialité, et en même temps comprendre comment les perceptions que nous avons les uns des autres font naître les soupçons stéréotypés, les craintes exagérées et dangereuses. Afin de l'emporter, le plaidoyer des partisans du désarmement doit être suffisamment bien informé pour réfuter les arguments des experts militaires qui prennent part aux décisions et suffisamment ferme pour convaincre le vaste secteur du public qui en maints pays se

plie trop volontiers aux doctrines officielles, lesquelles prêchent de préférence le surarmement.

On rappellera aussi que plusieurs aspects de la question du désarmement peuvent trouver place dans les diverses disciplines des programmes scolaires : en biologie, les effets des radiations sur l'organisme ; en chimie, la réalité des armes chimiques ; en sciences naturelles, le cycle des combustibles nucléaires, les effets des armes atomiques, les dangers de prolifération ; en sociologie, les attitudes sociales à l'égard des concepts de désarmement et de force militaire ; en économie, les puissances industrielles et technocratiques qui tendent à perpétuer la course aux armements ; en géographie, les efforts régionaux qui se poursuivent afin d'instituer des zones exemptes d'armement nucléaire ; en histoire, la longue chronique des propositions et contre-propositions de désarmement et l'étude des causes de leur piètre succès ; même les cours de langues ou de sémantique pourraient scruter des expressions comme «impératifs de la défense nationale», «raisons de sécurité» ou «non-ingérence dans les affaires intérieures des autres états».

Reproduit du Courrier de l'U.N.E.S.C.O.,
septembre 1980



L'éducation pour le désarmement et la justice sociale

par Jaime DIAZ

Dans le débat sur le désarmement, le tiers monde a généralement été absent, car l'on croit, de façon erronée, que ce problème incombe uniquement aux superpuissances ou au club des pays détenteurs de l'arme atomique. C'est pour cette même raison que l'«éducation pour le désarmement» apparaît comme un thème hors de propos dans ces régions, et plus particulièrement en Amérique latine, que l'on a toujours considérée comme éloignée des conflits internationaux, si fréquents dans d'autres parties du monde.

Vus d'Amérique latine, la course aux armements, le désarmement et l'éducation pour le désarmement changent de sens. Dans les pays industrialisés, quand on parle d'armement, on se réfère aux armes matérielles (avec tout le développement technologique dont elles ont fait l'objet durant ce siècle) et à la guerre proprement dite. Ces armes, par le biais du commerce, parviennent à d'autres pays qui les utilisent pour faire la guerre, de sorte qu'on peut distinguer, d'une part, les producteurs-vendeurs et, d'autre part, les victimes, qui sont les usagers. On observe en même temps que les grandes puissances, au lieu de s'affronter directement, le font par l'intermédiaire de pays de moindre importance, qui sont en quelque sorte leurs symboles.

«Les armes sont le symptôme d'un mal profond qu'il faut attaquer à la racine»

En Amérique latine, les armes les plus coûteuses sont importées, même si elles sont déjà désuètes dans les pays producteurs et, à cette fin, des sommes disproportionnées aux ressources des pays sont dépensées. Suivant l'exemple des pays industriellement puissants, nous commençons à produire du matériel militaire de fabrication simple, tandis que les premiers se réservent la grande production coûteuse et les activités les plus rentables. Les industries multinationales font des bénéfices ou bien en exportant directement, ou bien en accordant des licences de fabrication. La vente d'armes, qu'elle soit officielle ou clandestine, ne connaît pas de limites.

Pour les gouvernements, les armes sont destinées avant tout à réprimer la «subversion». Mais le terme de «subversion» a acquis une signification arbitraire qui sous-entend la condamnation sans équivoque de toute tentative de changement de l'ordre politique et économique existant.

Ainsi le concept de guerre change-t-il de sens : ce n'est pas tant la guerre déclarée ou directe que la guerre structurelle, qui fait progressivement d'innombrables victimes et qui, si elle est étrangère au fracas classique des armes sur les champs de bataille, est synonyme en revanche de

dénutrition, de maladie, de manque de travail et de qualification, mais aussi d'impuissance politique des victimes à changer le système.

Pour l'Amérique latine, le désarmement serait avant tout la suppression des causes profondes qui produisent la violence sociale et, partant, l'usage des armes. Les armes ne sont pas la cause mais l'effet : elles ne sont pas le problème mais le symptôme d'un mal profond qui doit être attaqué à la racine.

Dans ces conditions, la première impression qu'a un éducateur devant le panorama mondial et celui de sa propre région est que la tâche est quasiment impossible. Ce qui le frappe aussi, c'est la grave contradiction qui existe entre les institutions et les actions gouvernementales pour le désarmement, d'une part, et, de l'autre, les mécanismes gouvernementaux pour l'armement et le militarisme, accompagnés de toute l'idéologie grâce à laquelle ils cherchent en permanence à se justifier, en ayant recours à l'ensemble des moyens de communication et en se servant des mauvais souvenirs de la population ainsi que des stéréotypes culturels sur les pays ennemis.

Mais en dépit de l'immensité des obstacles, et précisément à cause d'eux, une action effective pour le désarmement, notamment dans le domaine de l'éducation, apparaît comme une tâche aussi urgente que vitale.

Elle n'aura pas seulement pour but l'arrêt ou la suppression de la course aux armements, mais aussi la recherche de solutions de rechange pacifiques et «non militaires» permettant de résoudre les problèmes entre les pays. Il ne s'agit pas, par conséquent, d'une éducation purement négative, dans le sens de l'élimination d'un fléau, mais d'une éducation positive dans la mesure où elle se doit de proposer et de promouvoir d'autres possibilités pour la coexistence humaine.

Ceci exige, de la part des pays du tiers monde, de repérer, dénoncer et critiquer dans la théorie et la pratique les «mythes» mondiaux du militarisme et de l'armement, largement renforcés par les moyens de communication de masse ; d'étudier à fond les causes profondes de la violence ; de connaître les structures de la guerre — directe ou indirecte — à l'échelon national et international ainsi que ses rapports avec les systèmes politiques et les intérêts économiques ; de dénoncer l'injustice à tous les niveaux ; de s'engager réellement et résolument dans la construction d'un monde fondé sur l'équité, et non sur la domination ou l'exploitation.

Le désarmement des Etats et des institutions doit aller de pair avec le désarmement des personnes, et le désarmement des personnes avec le désarmement des esprits. Les valeurs de la guerre et les valeurs de la paix s'opposent. L'éducation pour le désarmement implique donc une série de valeurs

différentes. En effet, nous sommes arrivés aujourd'hui à ce paradoxe qui consiste à justifier l'armement le plus sophistiqué et le plus coûteux précisément avec des arguments de paix ; mais cette paix est une guerre froide, fondée sur le mensonge officiel, et qui repose sur la peur, sur la méfiance, sur la soif de domination et de gain ainsi que sur des systèmes économiques et politiques violents, décidés à se maintenir même au détriment d'une grande partie de l'humanité.

La paix implique une cohérence fondamentale entre ce qui se dit et ce qui se fait, et donc un monde où la vérité soit la norme : un monde qui engendre des attitudes de sincère coopération, de confiance, d'ouverture à l'autre — justement dans la mesure où l'autre est différent et pas seulement quand il se réduit à notre propre univers culturel, économique, politique ou idéologique — des attitudes de respect vis-à-vis de l'auto-détermination authentique des peuples ; un monde où l'on ait conscience du fait que tant que les besoins élémentaires de tous ne seront pas satisfaits, nous serons en guerre, et où nous soyons convaincus que les conflits doivent être résolus de manière humaine, c'est-à-dire, non par la voie de la force physique, non par la loi du plus fort, mais en ayant recours au consensus, à la négociation et même à la pression morale légitime qui est fréquemment nécessaire pour que les causes justes soient reconnues.

La valeur fondamentale, reconnue dans sa transcendance en dépit des différences idéologiques et religieuses, est l'homme. Tout système doit être à son service ; non au service de quelques-uns, mais au service de tous ; non au service de quelques peuples, mais à celui de tous les peuples ; nous ne nous achèverons pas vers la paix, tant que dans la pratique, des multitudes d'hommes devront payer de leur travail et de leurs privations le bien-être, voire le gaspillage d'une minorité.

L'éducation doit faire naître des attitudes personnelles, développer des valeurs éthiques dans la théorie et la pratique, susciter des initiatives. Mais une approche structurelle du problème s'impose, qui permette de le comprendre et de l'affronter progressivement dans ses dimensions politiques et économiques. Ceci implique que nous apprenions à regarder et à évaluer le monde social à partir de la situation des autres, surtout quand les autres sont l'immense multitude des exclus.

L'éducation pour le désarmement telle que nous l'envisageons est plus une dimension de l'éducation sociale qu'un domaine à part ; plus un processus qu'une théorie ; plus une expérience du futur qu'une norme du passé.

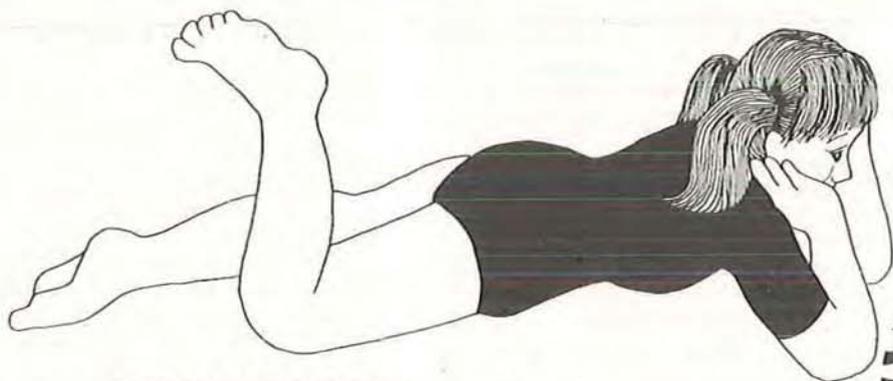
Après «Faire vivre un livre en classe»

(L'Éducateur n° 6, décembre 80) - Classe de J.-C. SAPORITO

Rappel

LE LIVRE

«MOI JE SERAI», publié par le Secours Populaire. Sur sa page de gauche, deux enfants jouent aux métiers (docteur, pêcheur, soldat, instituteur, etc.). Sur la page de droite, le même métier est resitué dans un pays du tiers monde. Sont ainsi évoqués la faim, les conditions sanitaires, le racisme, la répression politique, l'analphabétisme, la guerre...



RENCONTRE AVEC LES AUTEURS DU LIVRE

Extrait du numéro spécial d'Arc-en-ciel

Un jour, nous avons invité les auteurs du livre et nous avons discuté avec elles.

— Est-ce que vous avez visité le monde pour faire ce livre ?

— Non. Des gens sont allés sur place parce qu'on nous a dit : « Là-bas, il y a des enfants qui ont faim, qui n'ont pas d'école ou qui travaillent. » Ils nous ont raconté et nous avons écrit le livre.

— Est-ce que maintenant les noirs et les blancs sont côte à côte (1) ?

— Ce n'est pas encore tout à fait ça. Alors il faut continuer à le dire. C'est d'en parler comme ça dans vos classes qu'on habituera les gens à vivre, chacun avec sa couleur de peau, sa religion, ses croyances. Chacun a le droit d'être comme il est !

— Pourquoi ils emprisonnent des gens qui n'ont rien fait (2) ?

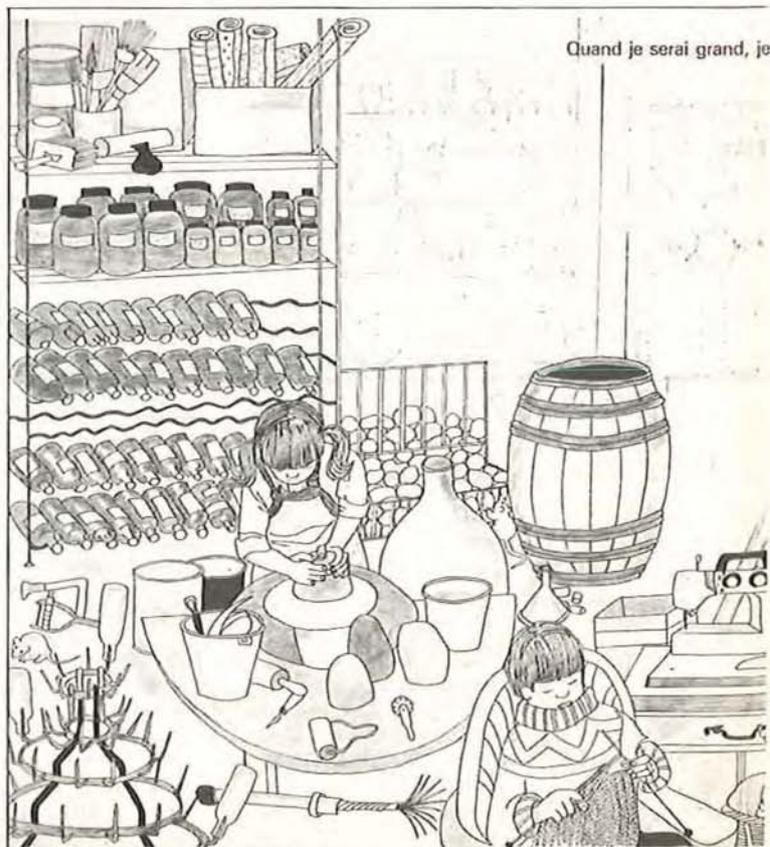
— Chacun a le droit d'avoir ses opinions. Il y a des pays où l'on n'a pas le droit de penser autrement que ce que dit le chef de l'Etat.

— Est-ce qu'au Cambodge il y a toujours la guerre ?

— La guerre petit à petit recule. En ce moment c'est l'espoir, c'est la vie qui revient.

On aide les gens à reprendre courage et à vivre normalement. On aide les enfants à travailler dans les écoles. On pensait qu'il n'y avait plus d'enfants au Cambodge...

Illustrations extraites de «Moi je serai».



Notes de J.-C. SAPORITO :

(1) Allusion à une page sur l'Afrique du Sud.

(2) Allusion au Chili.

En fait, ils étaient cachés dans la brousse ; maintenant ils reviennent. Il y a environ 800 000 enfants... mais il n'y a plus d'école ! Un cahier, un crayon pour peut-être cinquante enfants !

— On a décidé de faire comme nos correspondants de Rézé : vous donner des sous. Les sous de notre journal et des sous qu'on a apportés (pas de nos parents, mais les nôtres).

— Avec ces sous on leur envoie de la nourriture (des boîtes de lait), des affaires (2 000 paires de tongues), des cahiers, des crayons, des bicyclettes, des jeeps (il n'y a pas de routes comme ici mais des pistes. On a fait partir un gros avion.

— Ces petits enfants d'Afrique, du Cambodge, etc. ont faim tous les jours. Quand on leur apporte à manger, on leur apporte en plus un tas de choses : on leur apporte la force de rire, de jouer, de travailler comme vous.

Après les dames nous ont montré des diapositives sur les premiers secours au Cambodge. Elles sont revenues nous donner un livre à chacun et elles nous ont prêté des tapisseries du Chili. Elles étaient très gentilles.



COMMENT VIT-ON AILLEURS ?

A la rentrée 79-80, les enfants C.M.1-C.M.2 se sont intéressés à la vie d'autres enfants aux quatre coins du monde. Sensibilisée aux problèmes de racisme et du tiers monde, j'ai poussé dans ce sens et je les ai aidés à organiser leur travail, qui allait être long, pour qu'il ne se perde pas dans les sables : plans collectifs, individuels, gros apport de documents, insistance sur les aspects sociaux et culturels, etc.

C'est ainsi que pendant près d'un trimestre, par équipes, nous avons étudié plusieurs pays pris dans tous les continents, en faisant des comparaisons, en nous intéressant surtout aux aspirations des habitants (à quelles conditions pourraient-elles être satisfaites ?) à la découverte de leurs richesses artistiques autour desquelles nous organisons des sortes de petits « cabarets ». Cela nous a fait aussi répondre à certaines questions, ou mettre en pièces des idées reçues :

- la vérité sur les Indiens d'Amérique ;
- l'esclavage ;

- le racisme institutionnalisé mais aussi le racisme sournoisement entretenu et le racisme en chacun de nous ;
- injustice des rapports économiques entre pays riches et pays pauvres ;
- d'où vient ce que nous mangeons ?

Une discussion sur l'année internationale de l'enfant nous a fait chercher quels étaient les droits que nous voudrions avoir ou que nous jugeons indispensables pour nous et les autres enfants de partout : chacun les a écrits (sans connaître les chartes existantes) et nous avons fait une déclaration qui les résume.

Tout cela a provoqué de nombreuses réflexions que je regrette de n'avoir pas eu le temps de noter : depuis les réactions sentimentales devant la souffrance des autres et l'injustice : « Oh ! les pauvres, c'est pas juste ! Moi, je leur donnerai des sous ! Qu'ils sont méchants, les riches. Y a qu'à les obliger à partager. »

Plus « engageant » : « Si je gagne au loto, je fonderai une entreprise pour secourir ceux qui sont malheureux. J'y ai réfléchi hier soir ! »

Les économistes :

« Les pays pauvres n'ont qu'à refuser de vendre à des prix si bas. Ils n'ont qu'à produire eux-mêmes tout ce qu'il leur faut. Les autres seraient bien feintés ! » — « Mais réfléchis un peu ; c'est pas possible. Aujourd'hui, aucun pays ne peut se suffire à lui-même. »

Les émerveillés :

« Mais alors, ils sont intelligents ! (les Arabes qui ont fait des découvertes en math et en astronomie).

« Je ne pensais pas que ces gens aussi misérables et pas instruits pouvaient faire des choses aussi belles. » (devant des tissages sud-américains et du batik indien).

Les philosophes :

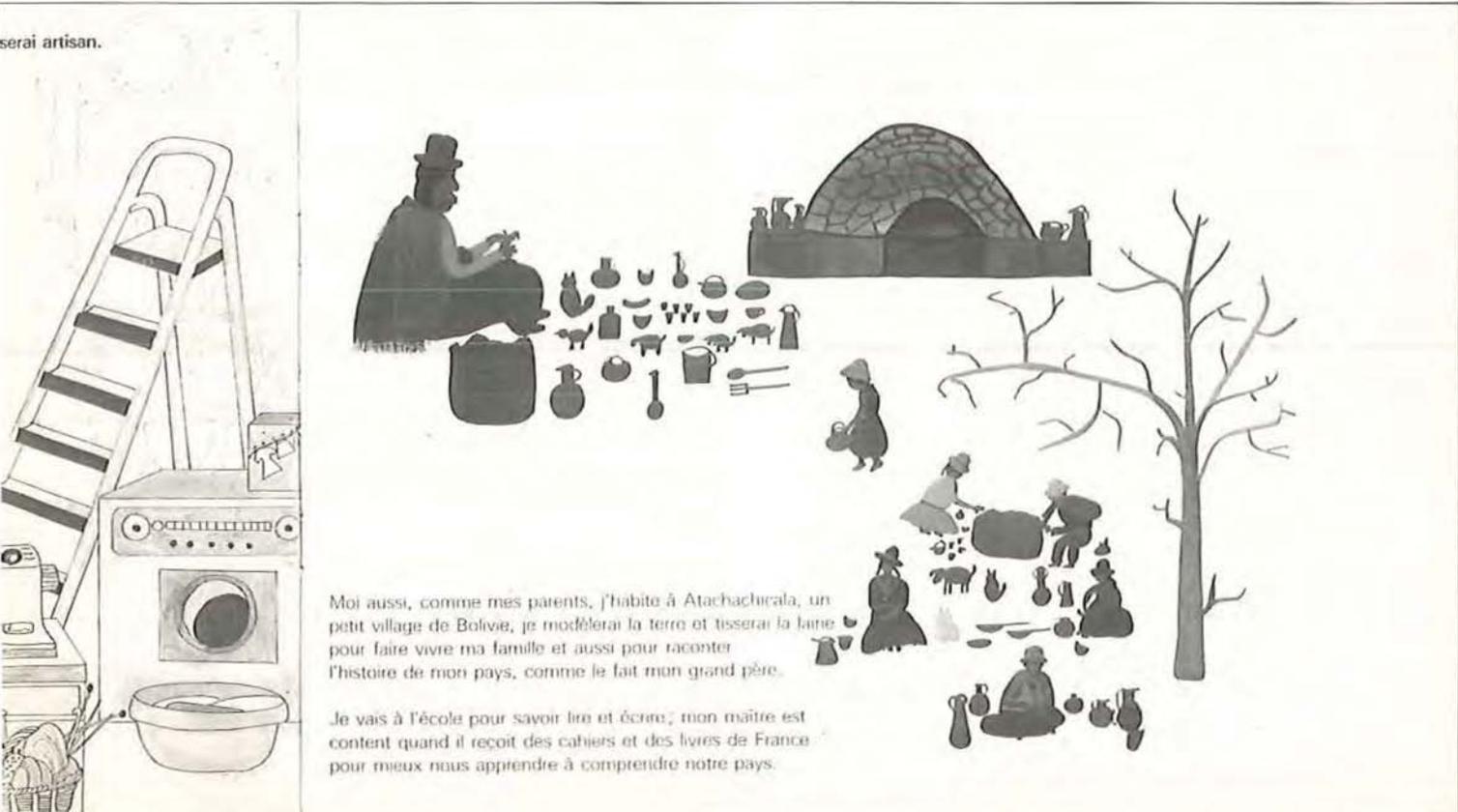
« Evidemment des fêtes pareilles c'est du gaspillage. Mais quand on est si malheureux, on se saoule pour plus y penser ! »

« Faut voir : nous, on peut même pas se passer de télé !... »

J'ai eu le souci de pousser un peu pour que l'on ne critique pas les autres sans chercher les raisons pour lesquelles ils réagissent ainsi et sans voir nos propres réactions.

Loin d'en oublier les richesses de leur propre culture, les enfants ont un peu découvert que chaque civilisation a un apport original à offrir à l'humanité.

Classe d'Annie CARTON



Cette analyse de manuels scolaires est également tirée du dossier M.R.A.P. réalisé par nos camarades de Nice. D'autres ouvrages sont analysés dans le même dossier.

Gisèle RAINELLI

Le racisme dans les livres d'histoire et de géographie de 6^e

En guise d'introduction, il est assez navrant de lire, à propos des habitants du milieu méditerranéen : «*Gais et vifs, on les dit plus disposés aux efforts violents et courts qu'aux longs travaux. Mais ils savent aussi se montrer opiniâtres.*» Cliché mille fois rebattu ! (Ed. Delagrave).

Cela dit, exception faite de deux volumes (celui des Editions Hatier et, chez Larousse, *Milieus, hommes et civilisations*), tous les ouvrages étudiés présentent — dans l'ensemble — les mêmes défauts. De la simple lacune à la vision assez inexacte de certaines questions.

- Le milieu méditerranéen est donc un lieu idyllique : «*Le soleil source de richesse. Le beau temps et la mer attirent des millions de touristes. Ces pays offrent des paysages incomparables, on y voit les ruines de multiples civilisations.*» (Ed. A. Colin). De même chez Belin : «*climats, paysages, ruines attirent le touriste des pays riches.*» Tout cela est exact, mais on aimerait découvrir étonnement et regret devant tout ce tourisme qui n'est qu'une «rencontre manquée» selon le titre du numéro de février 1981 du *Courrier de l'U.N.E.S.C.O.* Pas une ligne pour attirer l'attention des enfants sur le fait que l'être humain devrait être le centre d'intérêt au milieu du paysage si beau soit-il. Nous avons l'impression de lire un dépliant touristique.

- Les Esquimaux : «*La venue des autres peuples a bouleversé leur façon de vivre, leur alimentation s'est enrichie de nouveaux produits, beaucoup de familles se sont regroupées dans des villages.*» Que de «bienfaits» ! Or tout n'est pas si simple, aucun problème n'est évoqué : surtout pas le pillage du sous-sol auquel se livreraient volontiers les grandes puissances industrielles (cf. *En Alaska*, Ed. Hachette). Dans l'édition Delagrave également on oublie les difficultés. Le point de vue des Esquimaux eux-mêmes n'est jamais pris en considération. «*Une ville est née, comme d'un coup de baguette magique de la technique américaine. Ville américaine, avec tout le confort que savent apporter avec eux les citoyens des U.S.A.*» Si on s'arrête là, tout est donc pour le mieux dans le meilleur des mondes. «*On commence à exploiter les ressources du sous-sol.*» (Ed. Belin) : oui, mais dans quelles conditions pour les autochtones ?

- L'Afrique ou les pays d'Amérique latine ne sont pas mieux expliqués aux enfants. On lit (Ed. Bordas) que «*les nomades du désert cherchent, aujourd'hui, à se fixer*», que «*leurs enfants préfèrent travailler sur les nouveaux chantiers*», ce qui reste à prouver... L'élève n'apprendra pas pourquoi, après des siècles de colonisation, il y a autant de misère sur le continent africain, ni pourquoi il reste si peu d'Indiens sur le continent américain.

- Les Hébreux : Les leçons semblent assez bien développées, avec plus ou moins de finesse selon les éditions. Toutefois, on peut se demander s'il était indispensable de terminer ce chapitre par l'histoire de Jésus (Ed. Belin). On sait l'utilisation qu'en font certains esprits.

- La conquête arabe du VII^e siècle est, le plus souvent, présentée uniquement comme «*une menace*», «*un danger*» (tout particulièrement chez Nathan). Les Arabes ont d'une part détruit énormément, d'autre part imposé leur religion. De toute manière, toute invasion n'est-elle pas destructrice ? Rien n'est dit sur la culture arabe en elle-même, ni sur les apports de cette culture en territoire conquis. Même chose chez Hachette. Toutefois

deux points positifs (seulement...) chez Delagrave : «*Les Arabes furent tolérants.*» et Bordas : «*Les savants, les médecins et les mathématiciens musulmans... les poètes... de nombreux livres écrits sur le papier qui vient d'être découvert.*»

Ainsi «grâce à ces livres», on peut croire que tout ce qui a été fait, et tout ce qui se fait encore à notre époque pour ces peuples «différents» touche à la perfection. Les problèmes sont benoîtement passés sous silence, on ne fait nullement appel à la réflexion des enfants, réflexion indispensable pour permettre une vue plus juste du monde. Une fois de plus on réalise combien est primordial le rôle de l'enseignant. Car, effectivement, si tous ces textes ne sont pas rectifiés par une pédagogie très ouverte, dans l'esprit des enfants, vont se développer ce mépris pour des gens qui ne paraissent pas savoir se «débrouiller» seuls — parce qu'ils seraient noirs ou jaunes... — et cette satisfaction d'appartenir à «la race blanche» qui fait tant pour les autres !

Les auteurs chez Hatier ont su être plus objectifs. Ils évoquent les difficultés auxquelles l'historien est parfois confronté (ex. : la lecture de textes symboliques de la Bible). L'Islam, à travers ses conquêtes, a permis le développement d'une importante civilisation urbaine et une intense activité marchande.

- La colonisation est présentée en tant que telle : une force, une violence dont le résultat premier est une immense inégalité d'où découle la misère. «*Ainsi tous ces pays du tiers monde sont demeurés longtemps des colonies de l'Europe occidentale qui a exploité leurs matières premières, mais a peu contribué à les moderniser... Le retard est grand, la modernisation incomplète et très localisée.*» Cette idée revient chaque fois que c'est nécessaire : Andes, Afrique, régions arctiques. On voit bien que les grandes puissances n'apportent des modifications que dans leur intérêt propre. Face à cet état de déséquilibre, les civilisations de ces pays — ou parfois ce qu'il en reste — ne sont pas niées, que ce soit «*des paysans qui ne sont pas figés dans leurs traditions*» ou «*qui sauvegardent d'indispensables cultures vivrières.*»

Milieus, hommes et civilisations, chez Larousse, présente un intérêt égal. Dès la préface, les auteurs insistent sur l'aspect constructif de l'enseignement de l'histoire-géographie : «*capable de favoriser chez l'élève la compréhension du passé et celle du monde où il vit.*» (Ce dernier aspect est souvent escamoté dans beaucoup d'ouvrages.) On parle des aspects positifs et des aspects négatifs de chaque sujet, et surtout on est loin de tout folklore. On y décrit de manière sensible les types humains. L'enfant peut saisir le passage de l'esclavage aux colonies.

On trouve, au hasard des leçons : «*Les Européens modernisent leurs colonies pour les rendre profitables au maximum, uniquement pour approvisionner l'Europe.*» «*La mutation imposée par des civilisations techniquement plus avancées a provoqué une cassure dans les habitudes de vie des populations de l'Afrique noire.*»

«*Sans attendre l'arrivée de l'Européen, l'homme avait su, au prix d'un travail énorme, faire produire la terre, modifier le paysage pour y vivre.*»

«*Le partage égal des tâches, indispensable dans le village africain, est un genre de vie absolument différent de celui des sociétés occidentales.*»

Ce ne sont là que des exemples, mais tout l'ouvrage est fait de cette manière. L'enfant est confronté non seulement à «notre» point de vue, mais à celui des «autres». Des questions lui sont posées à propos de la faim dans le monde.

Chaque leçon s'ouvre sur une possibilité d'enquête demandant un effort à l'élève : effort de recherche, de réflexion.

Quelques exemples : «*Rôle du colonialisme dans la répartition des quartiers dans les villes de Dakar, Djakarta et Rio de Janeiro.*»

«*Etablir une comparaison entre les calendriers juif, arabe et chrétien.*»

«*Pourquoi la rencontre des Esquimaux avec notre civilisation très technique n'est-elle pas toujours réussie ?*»

Mais il faudrait, en quelque sorte, citer tout ce livre ! C'est un livre qui peut favoriser, chez l'élève de sixième, le développement du sentiment qu'il fait partie de la grande famille humaine, humanité dont aucun ne peut se voir exclu.

Ces deux derniers livres, sont, en quelque sorte, une consolation !

D'autres outils dans la lutte pour la paix

Nous relevons dans Chantiers pédagogiques de l'Est une liste de documents qui peuvent prendre place dans nos bibliothèques :

LIVRES POUR LA PAIX

• La guerre ou la paix ?

C'est le titre d'un livre qui fait suite aux Assises pour la Paix organisées en 1979 par l'U.N.E.S.C.O. et le Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines. Trois grands thèmes :

- la paix et la solution des conflits ;
- construire la paix ;
- la paix dans l'esprit des hommes.

Et des témoignages sur l'éducation pour la paix :

«Au Costa Rica nous avons essayé de changer petit à petit la mentalité de nos enfants, grâce à une éducation qui les poussait à une plus grande créativité... La paix est possible, comme un changement dans l'attitude des hommes est possible... Nous avons fait des comptes minutieux, comparant nos investissements à ceux de pays ayant une armée et un budget militaire. Nous avons étudié la différence et nous savons que, si le tiers monde jouissait de la paix, il serait possible de nourrir, de soigner et d'éduquer les cent cinquante millions d'enfants de l'Amérique Latine et des Caraïbes.»

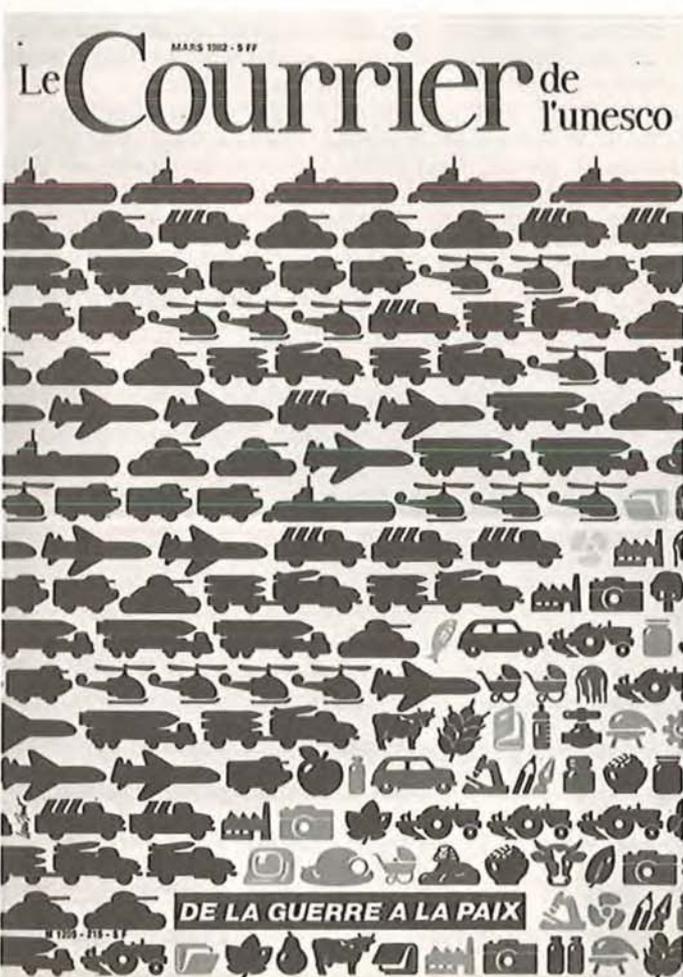
Ce chapitre est signé Daniel Oduber, président de 1974 à 1978 de la République du Costa Rica, pays sans armée depuis trente ans !

L'U.N.E.S.C.O. publie bien d'autres ouvrages de référence, entre autres : *Le consensus et la paix, L'éducation constructive des enfants, L'enseignement des droits de l'homme, La violence et ses causes, Paix sur la terre* (anthologie de la paix). Ecrire à la Librairie de l'U.N.E.S.C.O., 7 place de Fontenoy, 75700 Paris.

«Il était une fois une petite fille : Marie. Elle vivait au bord d'une rivière entre deux villages : Village Bleu et Vert Village. Les enfants des deux villages ne s'entendaient pas. Marie se sentait très seule entre les deux groupes si bien qu'un jour ses larmes l'effacèrent, elle devint invisible. Cela lui servit par la suite pour faire disparaître la discrimination raciale entre les enfants des deux villages.»

C'est le thème d'un des dix albums qui illustrent les dix principes des droits de l'enfant de l'O.N.U. (1979) édités chez Dupuis, 8 rue Bellini, 75782 Paris Cedex 16.

«Les enfants qui avaient perdu leur héros, Les enfants qui n'étaient pas des enfants, La petite fille sans nom, L'enfant pleurnichard, L'enfant qui avait deux yeux, L'enfant et le robot, Les enfants qui n'avaient pas d'école, Le village qui se trouvait sans enfants. L'enfant géant. La petite fille invisible : livres signalés par Martine Dubail.



• Un intéressant dossier, réalisé par le Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples (M.R.A.P.) de Nice, est consacré au problème de l'accueil dans nos écoles des enfants d'immigrés et à l'éducation antiraciste. Plusieurs de nos camarades de l'I.C.E.M. ont participé à sa réalisation et la revue *Chantiers* compte en diffuser une version enrichie à la rentrée 82.

Ce dossier se présente sous forme de fiches facilement utilisables fournissant une information simple, quelques sujets de réflexion, des outils pédagogiques, des exemples de travaux menés en classe, des critiques de manuels scolaires, une bibliographie. Nous en publions ici quelques extraits. Actuellement il peut être commandé à l'adresse suivante : M.R.A.P., B.P. 623, 06012 Nice Cedex et coûte 15 F (frais d'envoi inclus).

• La revue *Chantiers*, du secteur enseignement spécialisé de l'I.C.E.M. (A.E.M.T.E.S.) a publié un album bilingue franco-arabe, *Chez Nous*, réalisé par la classe de Jean-Claude Saporito. On peut relire (ou lire) dans *L'Éducateur* n° 1 de cette année le témoignage de Th. Tajan qui montre l'utilité et l'impact de telles réalisations.

Pour se le procurer, envoyer un chèque de 10 F, au nom de A.E.M.T.E.S., à B. MISLIN, 14 rue du Rhin, 68490 Ottmarsheim.

• Des albums bilingues ont été publiés aussi par le secteur espéranto de l'I.C.E.M. qui poursuit son action pour mettre en relation des enfants, des classes, des enseignants de divers pays. Renseignements : Jean-Claude BOURGEAT, Saint-Puy, 32210 Valence-sur-Baïse.

• De nombreuses brochures de nos collections B.T. traitent plus ou moins directement des problèmes de la faim, de la guerre, du racisme, de la défense de l'environnement.

- B.T.2 :**
 N° 16 : *Combien d'Hiroshimas ?*
 N° 20 : *Pourquoi la guerre 14-18 ?*
 N° 32 : Bertold Brecht contre l'hitlérisme.
 N° 41 : *La seconde guerre mondiale commence en Espagne.*
 N° 53 : *Bilan de la grande guerre.*
 N° 63 : *1917 : la guerre mise en question.*
 N° 77 : *La fleur au fusil.*
 N° 105 et 106 : *La guerre de 39-45.*

- B.T.Son (audiovisuel) :**
 N° 812 : *1940-44 : la Résistance.*
 N° 813 : *1940-44 : la Résistance.*
 N° 880 : *Soldats de la guerre 14-18*
 N° 882 : *La faim dans le monde*
 N° 883 : *Le sous-développement et l'économie mondiale.*

- Documents sonores de la B.T. (disques) :**
 N° 34 : *Guerre 14-18 : témoignages*
 N° 38 : *1940-45 : les civils et la guerre.*

- B.T. :**
 N° 804 : *Les misères de la guerre de Trente Ans*
 N° 857 : *G. Nicolle, soldat de l'an II*
 N° 773 : *Correspondance de la guerre de 14*
 N° 876 : *Des jeunes parlent avec un déporté*

- S.B.T. :**
 N° 437 : *Quand tonnent les canons*

- B.T.J. :**
 142 : *La guerre de 1939-45 vécue par une femme*

DES ADRESSES UTILES

- *Amnesty International*, œuvre en faveur des prisonniers d'opinion. «Prisonnier d'opinion est le nom donné par les fondateurs d'Amnesty International aux personnes qui, partout dans le monde, sont emprisonnées, détenues ou subissent des contraintes physiques du fait de leurs convictions, de leur couleur, sexe, origine ethnique, langue ou religion, à condition qu'elles n'aient pas usé de violence ni préconisé son usage.»

Amnesty international publie une revue mensuelle : *Chronique*. Abonnement : 70 F. S'adresser à Amnesty International, 18 rue Théodore-Deck, 75015 Paris.

- **Le Secours Populaire Français**, outre son action en France, est intervenu en 81 dans quinze pays pour combattre la malnutrition, l'analphabétisme. «Cette action est menée sans intermédiaires, en contact direct avec les populations. Les objectifs sont déterminés par les villageois eux-mêmes. Les projets sont élaborés de manière à ne pas faire de ceux qui reçoivent des assistés et visent à leur donner les moyens de prendre leur avenir en main.»

En février 82, le *Secours Populaire Français* a invité les jeunes à multiplier les actions de solidarité. Certaines ont eu lieu dans le cadre des P.A.E.

Il édite le mensuel *Convergences*. Abonnement : 30 F par an (ou plus pour soutien). 58 rue Guy Moquet, 94500 Champigny.

Sa fédération du Bas-Rhin vient d'éditer un album pour enfants : *Enfants du Sahel*.

Ce livre raconte, au travers de leur correspondance avec la classe d'une petite école française, l'histoire émouvante des enfants d'un village de Haute-Volta.

Les dessins sont de Leïla de Tapia et les textes de Perrine Jay. On peut se le procurer en écrivant au Secours Populaire Français, 58 rue Guy-Moquet, Champigny (joindre un chèque de 33 F : soit 24 F plus les frais de port).

- Les dossiers *Faim-développement* sont édités par le Comité Catholique contre la Faim et pour le Développement, 4 rue Jean-Lantier, 75001 Paris. Cette association est confessionnelle et il appartient à chacun de se situer par rapport à cet aspect. Mais nous tenons à vous signaler ces dossiers qui sont des documents d'un grand intérêt, comme l'action de cet organisme.

- La *Fédération Internationale des Droits de l'Homme*, 27 rue Jean-Dolent, 75014 Paris, publie sa revue : *Le cri des hommes* dont nous avons récemment extrait un de nos billets du jour. On peut s'abonner pour 50 F par an (abonnement de soutien : 100 F).

- Le *Comité Français contre la Faim*, 42 rue Cambronne, 75740 Paris Cedex 15 est une association reconnue d'utilité publique, sans appartenance politique, philosophique ou religieuse. Son action de sensibilisation en France complète un travail d'aide ponctuelle au développement dans le tiers monde. Il ne s'agit pas de distribuer de la nourriture mais d'aider les populations à produire elles-mêmes leurs aliments.

- Le numéro de mars 1982 du *Courrier de l'U.N.E.S.C.O.* est consacré entièrement au thème «De la guerre à la paix». Il contient essentiellement une analyse du désarmement dans son rapport au développement et à la création d'un nouvel ordre économique international, un examen des ressources matérielles et humaines utilisées aujourd'hui à des fins militaires, et une étude des problèmes que pose la conversion de ces ressources pour produire des biens et des services pouvant contribuer au développement. Ce numéro constitue une mine de précieux documents qui par des données concrètes et des arguments solidement étayés, permettent de lutter contre nombre d'idées reçues.

Bien sûr, cette liste est très incomplète. Il nous appartient à tous de la compléter ensemble. Signalez-nous les revues, documents, actions, organismes que vous connaissez et qu'il peut être utile de connaître. Signalez-nous vos actions.

L'ÉDUCATEUR



ACTUALITES

de L'Éducateur

Billet du jour

En ce moment

Soit l'énoncé suivant :

« Dans cinq ans, un père aura le double de l'âge de son fils. Ils ont ensemble 71 ans. Quel est leur âge respectif ? »

Aussitôt, je m'embarque. Il s'agit de mettre au point une équation. Le père, mettons x , le fils c'est $x : 2$ et j'écris : $x + 5 + x : 2 + 5 = 71$.

Mais je m'aperçois que je me gourre. Quel idiot ! C'est pas maintenant qu'il a le double, le père, c'est dans cinq ans. Il faut écrire : $(2x - 5) + (x - 5) = 71$.

Ça y est, c'est bien ça. Aussitôt, ça se déclenche, ça se met à fonctionner automatiquement. C'est que je connais le truc : trac, tric, trac, troc, les inconnues se mettent à gauche ; troc, tric, trac, trac, je fais passer les nombres à droite en appuyant sur la manette-tout-terme-qui-change...

Et j'ai la réponse 81 : 3 donc $27 - 5 = 22$ pour le fils et $54 - 5 = 49$ pour le père. Vérification : $49 + 22 = 71$.

Ce qu'il faut savoir dans cette affaire, c'est qu'il y a un moment stratégique lors de la mise en équation et un moment programmatique lors du traitement de l'équation. Or, dit Edgar Morin (*La vie de la vie*, Seuil) :

« Dans un sens ces deux moments s'excluent absolument l'un l'autre. Mais dans un autre sens, ils se succèdent, se combinent, se complètent l'un l'autre. Tout processus vivant constitue en fait un mixte de stratégie et de programme. »

Tout processus vivant, voilà qui nous concerne, nous les fils de Freinet.

Ouais, mais les enseignants ont été programmés à programmer l'enfant. Et on nous a même programmé nos stratégies. On nous donnait des énoncés artificiels et on nous inculquait des stratégies pour résoudre les problèmes de robinets, de courrier, d'intervalles, d'allées... Evidemment, ça ne nous a pas été inutile. Mais :

« Nous sommes à un moment de l'histoire où, partout, nous devons choisir entre stratégies (voies nouvelles) et programmes (solutions prédéterminées). »

C'est vrai, partout : économie, écologie, éducation, politique, médias... il y a des choix réels et vivants à faire. Et ça ne fait que commencer. Alors maintenant, est-ce qu'il n'est pas urgent de former principalement les enfants, les adolescents et, pour commencer, nous-mêmes, à la stratégie ?

Certains enseignants en ont déjà conscience : ils proposent de nombreuses situations de jeu. Mais il y a une scolastique du jeu avec des situations de départ parachutées sans que jamais on se place dans une continuité de vie, dans une invention de règles, une transformation constante, une succession buissonnante avec des temps de systématisation puis des redéparts dans l'aléatoire, bref, selon un processus vivant, naturel.

« La stratégie est ouverte, évolutive ; elle affronte l'imprévu, le nouveau. Le programme n'improvise, ni n'innove. La stratégie improvisée, elle se déploie dans les situations aléatoires, utilise l'aléa, l'obstacle, l'adversité pour atteindre ses fins. »

Oui, il nous faut faire un choix : restaurer partout en math, en connaissance, en écrit, en corporel... la méthode naturelle.

Paul LE BOHEC

STAGE B.T./DOC.

POUR VOTRE CLASSE EN 82-83, quelle

DOCUMENTATION

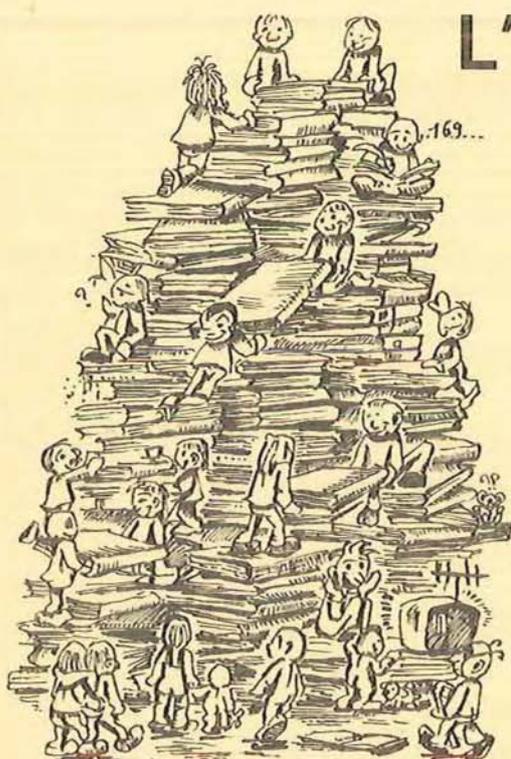
L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE Pédagogie FREINET

vous propose du 21 au 27 août 82
dans le Sud-Est un lieu d'initiation
active à l'utilisation et à l'élaboration
de la DOCUMENTATION :

Maison familiale SIDEVAR

La Grande Bastide

83560 RIANNS



- **On approche** la documentation, celle du mouvement Freinet, les autres.
- **On approfondit** pour qui ? pour quoi ? laquelle ?
- **On produit** pour le mouvement, pour se former.
- **On emporte...**

*Si vous êtes intéressé, demandez une fiche d'inscription
et inscrivez-vous avant le 25 juillet*

à Pierrette GUIBOURDENCHE, 17 avenue Jean-Perrot, 38100 Grenoble

A la recherche de critères pour la réalisation des B.T.

B.T. trop difficiles !

B.T. trop fermées !

B.T. encyclopédiques, ne correspondant pas à notre pédagogie...

Les critiques sont importantes vis-à-vis de notre production et notre réflexion avance lentement. Nous savons bien ce que nous ne voulons pas mais il est difficile de définir précisément ce que nous aimerions que soit une B.T., en donnant des critères concrets de réalisation.

En effet, chaque sujet abordé de nos jours demande un traitement différent de celui des B.T. anciennes.

L'étude statique autrefois était suffisante mais, aujourd'hui, chaque thème est dynamique, relié à de multiples recherches, à de nombreuses analyses : les interférences, les interactions entre le biologique, l'économique, le social, le psychologique sont nécessaires et nous entraînent vers une appréhension globale des choses, nous font poser de nombreuses questions, ceci étant d'ailleurs conforme aux buts poursuivis par notre pédagogie.

Mais comment faire pour que tout ça rentre dans une B.T. !

• Une B.T. «ouverte», qu'est-ce que c'est ?

Une B.T. a à répondre à un besoin, à une curiosité. Elle a aussi à éveiller la curiosité.

B.T., outil Freinet, doit permettre à l'enfant, à l'ado, de se situer.

Les jeunes de 4^e et de 3^e, lecteurs de B.T., ont plutôt tendance à demander non pas *Les menhirs, Les éclipses, Le vigneron...* mais des sujets plutôt traités en B.T.2 : *La mort, Le racisme, Les délégués, leur rôle...*

Ne pourrait-on reprendre en B.T. certains sujets de B.T.2 ?

• Les sujets apparus comme «explosifs» sont-ils à rejeter ?

La critique violente de quelques camarades de l'I.C.E.M. vis-à-vis de projets sur le caviar, le football professionnel à travers un joueur, a fait rejeter ces sujets.

La critique, en tout cas, a besoin d'être positive et exprimée autant que possible par tout un groupe de camarades.

Un sujet sur le football peut être abordé comme l'est la mort en B.T.2 : il y a de nombreuses exigences à respecter, se fonder sur une information abondante et tous azimuts, obtenir une information qui n'engage pas personnellement celui auprès de qui on va la chercher (à moins qu'il accepte que son opinion soit publiée), pratiquer une idéologie ouverte cherchant à établir la vérité, à faire part de toutes choses, suivre un plan démonstratif et dans la logique du but qu'on s'est fixé.

De tels sujets peuvent rarement sortir spontanément d'une classe ou alors ce sera un travail bien étayé par le maître. La part du maître, importante dans la réalisation, l'est aussi dans la critique d'un tel projet : il y a la critique des enfants, première réaction à utiliser pleinement, mais aussi la critique adulte qui doit permettre d'éviter une orientation trop sectaire des sujets aussi bien que leur traitement fade et insipide.

• Les enquêtes, les visites, les voyages réalisés par les classes et proposés en B.T., aussi bien que le document examiné sous toutes ses coutures, peuvent rarement, tels quels, faire une bonne B.T. : la classe a fait une démarche intéressante pour elle, ça ne peut que rarement intéresser les lecteurs de B.T.

Alors, ces enquêtes, ou bien englobent une information courte et utile et peuvent être insérées dans B.T. magazine, ou bien doivent être utilisées différemment.

L'auteur de la B.T. ou la classe auteur doivent s'orienter vers un sujet «transversal» qui puisse être une ouverture pour le lecteur vers des questions techniques, économiques, sociales... que peuvent lui poser son environnement, les discussions en classe, en famille, etc.

Par exemple, un sujet technique (une visite d'usine) ne peut guère intéresser le lecteur par la description de machines outils ou les détails de fabrication de A jusqu'à Z mais on peut relier :

- technique et utilisation de matières premières locales (et leur place dans l'économie actuelle) ;
- technique et perfectionnement de la machine : invention et travail de l'ouvrier, productivité et recherche du profit ;
- technique et emploi, impact régional, national, international ;
- technique et évolution d'une petite ville industrielle ou d'une entreprise ;
- technique, conditions de travail, sécurité...

Une B.T. s'organise alors autour du thème qui semble le mieux convenir à l'enquête faite ou à faire (enquête avec point de départ ou recherche précise).

On peut aussi envisager de faire une B.T., ou des B.T., offrant une grille incitatrice pour différents types d'enquêtes.

Mais est-ce utile ? Et ne risque-t-on pas d'enfermer dans une démarche ?

• Il semble que nos B.T., quoique bien illustrées, négligent le rôle de l'image pourtant omniprésent à notre époque.

Ne peut-on envisager des B.T. réalisées à partir de l'image et ne considérant pas celle-ci comme simple illustration du texte ?

L'image, accompagnée d'un commentaire et d'une incitation à la lecture de l'image pourrait au moins être considérée comme un premier niveau de lecture, le texte fournissant les informations complémentaires.

Il nous faut penser sérieusement à cette formule, même si le contrôle de B.T. à base de photos pose des problèmes techniques et financiers (envisager alors une équipe de contrôle dans le même département pour utiliser un seul lot de photos complet).

• Dans les aspects plus techniques de la réalisation d'une B.T., la recherche là aussi est ouverte pour récapituler les moyens d'incitation à la réflexion.

Les questions en bas des pages peuvent inciter à la recherche, à une lecture ouverte. Elles ne sont pas forcément utiles ou bienvenues — et quelquefois aussi obscures que celles des manuels !

Une fiche d'utilisation et de réflexion peut aussi être jointe dans la B.T. par l'auteur : en fait, c'est encore mieux que ce soit le texte de la B.T. elle-même qui ouvre la curiosité, il est possible aussi pour certains sujets d'introduire des jeux avec réflexion, des réalisations manuelles...

• Les auteurs, sans avoir à connaître la technique spécialisée du maquettiste, devraient poser certaines exigences pour rendre leur texte clair, attrayant, frappant même si nécessaire : grosseur des caractères, fond de couleur, mise en page, aération du texte...

Le chantier B.T. pourrait-il fournir quelques fiches techniques à réaliser avec les techniciens de Cannes ?

Ce texte ne jette que quelques idées et voudrait provoquer des envies d'écrire. Les utilisateurs de B.T. ont certainement des suggestions concrètes à faire sur les moyens de faire des B.T. de véritables instruments de réflexion et de travail.

Un document parmi d'autres, certes, mais un document qui entraîne et qui se manie dans tous les sens.

Pierrette GUIBOURDENCHE

Quels critères pour la B.T.⁽¹⁾ ?

Un exemple : les B.T. sur l'art

(discussion au C.A. du 23 janvier 1982)

QUELQUES QUESTIONS

Le contenu d'une B.T. ART doit-il être un interview de l'auteur (donc discours sur l'art) ou un travail sur l'étude de l'œuvre ?

Pourquoi choisir l'un ou l'autre ? L'essentiel est de bien savoir quelle direction prendre et s'y tenir sans oublier à qui on s'adresse.

Monographies ou pas ? et si oui, combien ?

Quel contact l'enfant qui lit la B.T. a-t-il avec l'œuvre ? Donc, en dessous de quel nombre ne pas descendre si dans une classe (et dans l'environnement de l'enfant) il n'y a que ça.

On peut traiter une monographie de diverses façons :

- faire ressortir des faits saillants de la vie de l'auteur ;
- apprendre à lire les œuvres aux enfants ;
- leur faire prendre conscience du regard des contemporains sur l'œuvre ;
- partir d'une œuvre pour leur faire prendre conscience de ce qu'est la création dans une vie et donner envie de créer.

COMMENT RÉPONDRE

Il faudrait oser des programmations, dresser l'inventaire des besoins et des possibles, à partir duquel on chercherait des projets, on passerait au crible ceux proposés.

Il faudrait se donner une grille :

- A partir d'un constat : quel est le contact des enfants avec l'art ? Il y en a un, méconnu ou pas : en faire l'inventaire (ex. pub., B.D...).
- A partir de ce qui est connu d'essentiel dans le domaine de l'art (techniques, historique, etc.).
- A partir des thèmes.

Sans oublier d'utiliser toutes les occasions de faire surgir l'art dans la B.T. en général.

Il faudrait demander à ceux qui se lancent dans une B.T. ART de préciser exactement leurs motivations, ce qu'ils veulent prouver :

- Souvent, l'un prime l'intérêt historique alors que l'approche individuelle est différente : elle est sensible. Mais dans ce domaine, on a beaucoup de blocages. Comment les surmonter ? Quelles clés la B.T. donnera-t-elle ?
- Par ailleurs, dans cette approche, l'œuvre prime : la démarche de l'auteur n'intéresse qu'après, alors qu'actuellement tout un courant privilégie celle-ci.
- D'autre part, comment tenir compte de certains aspects actuels : les œuvres éphémères, les happening, ceux qui détruisent leur œuvre ?

Comment définir «œuvre» ? Peut-on dire qu'elle est l'expression de gens qui l'ont utilisée pour communiquer leur «folie» ?

Comment rendre relative la notion de «scandale» en création ?

LA B.T. DANS SON ENSEMBLE

L'analyse des B.T. ART nous amène à un problème très général : la B.T. peut donner des clefs : il est difficile de dresser la liste de toutes les clefs, mais on peut faire prendre conscience qu'on a quelques clefs.

En bref, une B.T. = une ou plusieurs clefs.

Il ne faut pas se lancer dans une B.T. qui n'en a pas mais il ne faut pas non plus en faire une qui présente un trousseau !...

A partir des deux points principaux, programmation et motivations, quelle démarche adopter pour aider à démarrer un projet.

L'envoi des fiches *Je me propose* aux comités de rédaction, suivi d'un retour vers l'auteur des réactions de ces mêmes comités, suffit-il ?

Propositions d'Henri GO : Envoyer directement un recueil de documents (pas encore organisés en B.T.) dans des classes lectrices pour examen-critique-élaboration.

Cette démarche privilégie les documents sur l'articulation de ceux-ci prévue par l'auteur ; que deviennent alors les motivations ?

Autres idées de solution :

- Faire comprendre que le projet est remaniable.
- Exiger plus au niveau du plan détaillé.
- Faire comprendre l'intérêt de l'intervention adulte dans le projet.
- Inciter l'auteur à franchir cette étape au sein d'une équipe (concertation orale).
- Discuter des documents utilisés dans une B.T. : le langage spontané passe difficilement.
- Se créer des réseaux d'information autour des comités de rédaction.

Bref, revaloriser le travail des comités de rédaction :

- Qu'ils apportent plus d'aide.
- Qu'ils soient plus exigeants.
- Qu'ils soient mieux connus du mouvement.

Utiliser les pages roses de *L'Éducateur* : appels, comptes rendus, leur fonctionnement.

(1) B.T. est pris dans le sens : collection B.T., c'est-à-dire B.T., B.T.J., B.T.2.

RELANCE DU DÉBAT SUR LES B.T. «ART»

A propos du projet de B.T. *Robert Tatin*, le comité de rédaction, sous la plume de Michel PELLISSIER, avait adressé ses réactions à Jacques CAUX qui avait pris en charge ce projet de Guy GOUPIL.

Jacques CAUX, dans une lettre à Michel PELLISSIER du 15 janvier 1981 répond :

«Je viens de recevoir les réponses pour le projet sur R. TATIN ainsi que la tienne.

Toutes vos réponses contiennent un point commun que je tiens à élucider avec vous.

Il s'agit, en effet, d'un des axes d'orientation des B.T. ART : «Je ne connais absolument pas cet artiste», d'où les arguments :

- Quel intérêt peut avoir un tel reportage ?
- Fera-t-on une B.T. sur chaque inconnu se disant artiste ?
- Prendre l'exemple de l'artiste pour parler de l'art actuel, etc.
- Comment estimer l'importance et la place de ce peintre dans l'art d'aujourd'hui ?

Voilà ce que je pense :

• Parmi toutes les facettes que peuvent présenter les B.T. ART, je pense maintenant qu'une des plus importantes est de privilégier le dialogue

enfants - artistes vivants, soit directement, un groupe d'enfants parle avec un artiste, soit indirectement, lecture du reportage B.T.

• Le problème de l'artiste célèbre est un faux problème. Je crois qu'à la limite la parole de l'artiste non connu est plus authentique car il a moins de chances d'être enfermé dans un personnage. Je mesure à présent combien les brochures sur des artistes célèbres (y compris la mienne sur Picasso) sont fausses et sont tombées dans le piège des idées reçues. Bien sûr, j'avais tenté de rencontrer Picasso, mais je n'avais pas pu. Et même ! comment lui et moi aurions-nous pu sortir de sa légende ?

• Je voudrais, au contraire, beaucoup de B.T. sur des artistes vivants. Ils diront forcément des choses contradictoires et c'est par le choc de ces contradictions (laissées telles quelles, authentiques) que les enfants pourront réfléchir, critiquer, se faire leur idée de l'art.

... Si l'on veut une approche sensible de l'art et de l'artiste par les enfants, c'est une des voies royales : le dialogue simple entre des enfants et un artiste dans son milieu de vie habituel, parmi ses productions et ses outils.

• Je conçois très bien que le flou de la fiche gêne, mais comme il s'agit d'une rencontre avec tout ce qu'elle comporte de fortuit — donc

de promesses et de ratages — on ne peut que faire confiance, quitte à refuser ensuite...

• Dans le marasme actuel du monde artistique, que ce soit sur le plan des productions, de leur commercialisation, des idées véhiculées, on ne peut absolument pas se raccrocher à des valeurs telles que la célébrité ou la cote des œuvres.

Il y a toute une perturbation — je dirais une perversion — des goûts qui ne peut que dérouter tout le monde y compris les enfants. Et ce n'est pas nous qui jetterons les bases d'une nouvelle esthétique mais bien ces enfants-là lorsqu'ils seront adultes.

Privilégier les rencontres avec les artistes est un moyen, lire les B.T. en est un autre, inciter à produire un autre, etc.

• Le projet de Daniel CARRÉ sur Marcel Poulet — qui va paraître — me paraît tout à fait dans cet axe.

• Ma B.T.2 sur SIRE n'était pas encore au point quant à la clarté de cette position (néanmoins, j'ai respecté la parole du peintre. Il y dit pourtant des choses qui vont à l'encontre de ce qu'on pense généralement. Il dit aussi des choses contestables. S'il n'y a qu'une B.T.2 ainsi, l'esprit critique ne pourra agir, il en faudrait plusieurs).

• J'ai un projet : une autre B.T.2 sur un autre artiste vivant. Connue ? pas connue ? Peu connue en France mais bien connue à l'étranger. Alors ? Qui a voué sa vie à l'art et qui a pendant trente ans ouvert une galerie d'art gratuite pour les jeunes, moins jeunes et célèbres.

Je voudrais appeler cette brochure «l'homme multiple» et simplement montrer toutes les richesses des nombreuses facettes d'un homme. Le laisser aborder tous sujets avec des enfants.

Un jour que j'y emmenais des enfants, ceux-ci ont été très émus parce qu'il leur a lu un poème de lui. Ils ont ressenti cela comme un don. Comme un paysan aurait donné une pomme.

Ce n'est pas le contenu qui importe — ni la qualité de la pomme — mais le geste.

• Avec Daniel, nous réalisons en ce moment un autre projet : encore une fois des enfants et un artiste. Avec en filigrane cette question : qui peut bien être un artiste ?

Les enfants sont avides. Ils savent bien que derrière un nom se cache une personne, c'est elle qui les intéresse.

Comme pour cet autre projet que je prépare : qui peut bien être un philosophe ?

• On n'en est pas à des brochures sur tous les illustres inconnus. Sur 1 000 brochures, combien y en a-t-il ? Mais on sait quand même que ce sont les paysans et les ouvriers qui ont cimenté notre culture et nos façons de vivre. Ce sont peut-être aussi les artistes inconnus qui ont infléchi notre goût.

On ne parle guère des peintres de l'atelier de MICHEL-ANGE ou d'autres, pourtant ils existaient et ils n'étaient ni muets ni manchots.

Ceci dit, je sais tout l'impondérable de ces projets, tout l'imprévisible. C'est inévitable.

• Enfin, même si l'artiste est médiocre dans ses productions, cela ne me gêne pas.

Il n'empêche qu'il a une sensibilité, une approche du monde différents, parce qu'il a su résister à certaines pressions, parce qu'il perçoit la valeur de l'«inutile».

Pour ces rencontres, la définition de l'artiste est très large. Ce pourrait être même des rencontres avec des artistes qui ne vivent pas de leur art, mais qui le placent au-delà de leur nécessité vitale.

Et il est extrêmement important que les enfants d'aujourd'hui soient confrontés avec des hommes, des femmes qui placent très haut le fait d'inventer totalement avec leur tête et avec leurs mains des productions apparemment «inutiles».

C'est leur faire toucher du doigt tout ce que peut avoir de factice, de non vivant la production industrielle.

Dans toutes les régions, il y a ainsi de ces gens vivant en marge et s'étant fait un mode de vie avec des valeurs que, justement, dans nos classes, nous essayons de préserver pour les enfants.

J'aimerais savoir ce que vous pensez de tout ça. »

Jacques CAUX

Pierrette GUIBOURDENCHE répond :

«La lettre de Jacques CAUX à Michel PELLISSIER devrait conduire à une discussion que personne jusqu'à présent n'a entamée.

Personnellement, cette lettre me fait poser des questions qui vont peut-être permettre de lancer le débat :

• Le contact artiste-enfant est effectivement une «voie royale» pour l'approche de l'art. Mais doit-on faire plusieurs B.T. pour exposer les multiples contacts pris et avoir des positions contradictoires, les contradictions faisant choc ainsi que le dit Jacques ?

Si on peut faire le choix de quelques B.T. montrant chacune une contradiction par rapport à l'autre, il ne sera pas nécessaire de continuer : notre but n'est-il pas, en fait, de susciter chez d'autres enfants l'envie d'aller voir un artiste de leur localité ou de leur région ?

• Comment exprimerons-nous dans une B.T. ce contact avec l'artiste (professionnel ou non) ? Difficulté de saisir l'évolution de ce dernier sans être au milieu de ses œuvres, difficulté d'assimiler les mots exprimant la sensibilité, les rencontres psychologiques de l'artiste (ex. le manuscrit sur Tatin).

• Ne peut-on aussi demander aux artistes pourquoi ils acceptent de rencontrer les enfants, ce qu'ils attendent de ces rencontres, comment pensent-ils faire et que font-ils pour aider la création chez les enfants, et comment va-t-on exprimer tout cela dans une B.T. ?

Le peintre donne un poème... l'homme multiple, dit Jacques, oui, et en même temps l'homme que tel ou tel enfant, ou que tous pourraient devenir...

• Nous devons faire attention aussi à ce que nous avançons. Lorsque Jacques parle du marasme actuel du monde artistique, de la perturbation, de la perversion du goût, c'est un jugement que, pour ma part, je n'accepte pas.

C'est de toutes les œuvres que naît chaque jour une nouvelle esthétique que nous, nous ne sommes pas capables peut-être d'apprécier ou de reconnaître maintenant.

C'est l'ouverture qui doit naître de nos B.T. sur l'art.

Les questions qu'on peut se poser finalement pourraient être les suivantes :

— Quels artistes (pas forcément célèbres évidemment) va-t-on choisir pour nos B.T. ?

— Combien de B.T. va-t-on faire en fonction des différentes contradictions et intérêts trouvés ?

— Comment va-t-on s'exprimer dans ces B.T. ? Que va-t-on y mettre ? Privilégier les images ou le texte ?

— Comment va-t-on, à partir de là, ouvrir les enfants sur toutes les formes de l'art : les rendre réceptifs et capables de juger (quand même) en dehors des normes ?

— Comment faire pour que les enfants soient créatifs, qu'ils n'aient pas à attendre dans leur vie l'événement extraordinaire qui va les mettre sur la voie de la création ? Création qui sera plus tard un moyen de dépassement, même si ce n'est «que» de l'artisanat ou un travail manuel.

Envoyez-moi vos idées et vos réflexions sur ce sujet. » (Adresse p. 14.)

A PROPOS DES B.T. «ART»

Je réagis aux rencontres d'une classe avec un créateur comme aux monographies de villages ou de quartiers : très importantes au niveau de la classe mais souvent peu transmissibles dans une édition, sauf quand on a pu ou su mettre en relief des caractères utilisables dans toutes les autres classes.

Traiter les problèmes d'art (c'est vrai dans bien d'autres domaines) par le biais de monographies juxtaposées pose le problème du nombre : combien de brochures faudra-t-il pour aborder sérieusement en classe les problèmes artistiques ?

Faire une brochure sur chaque créateur passé, présent ou à venir nous assure les plannings sur des dizaines d'années mais ne risquent-on pas de faire croûler sous le poids les planchers des classes ?

Personnellement, je crois qu'il faut éviter la simple accumulation. Voici les différents types de brochures que je verrais :

• Quelques monographies de créateurs mais seulement si elles permettent de mettre en relief des traits importants au niveau de la création, de la condition du créateur, des techniques et pas seulement des vies d'artistes (ils se marièrent et il fit beaucoup de créations...).

• Des études d'une seule œuvre, les conditions de sa création, son étude, ses répercussions ; ce serait souvent plus éclairant que la totalité de l'œuvre d'un créateur, à condition de bien choisir (par exemple pour PICASSO qui a tellement produit, je verrais les Forains (période bleue) ou les Demoiselles d'Avignon ou Guernica ; pour Rodin, les Bourgeois de Calais ou la statue de Balzac).

• Des études transversales sur un thème ou une technique (comme nous avons fait pour les figurines de terre ou les oiseaux) et même là, on s'est parfois contenté de juxtaposer alors qu'il faut approfondir, comparer, etc.

A mon avis, il faudrait aller plus loin que nous ne l'avons fait souvent en nous demandant au préalable ce que nous souhaitons faire aimer et comprendre aux enfants au-delà d'une simple évocation d'un créateur et de sa vie.

Michel BARRÉ

Le chantier DIAPOS EN MATERNELLE

De quoi s'agit-il ?

Il s'agit pour nous, adultes, de créer des séries de 6, 9, 12, 24 vues ou plus présentant des histoires dessinées ou des scènes photographiées visant à être projetées dans des classes de petits de maternelles (enfants de deux à trois ans).

S'il s'agit de diapos dessinées soit pour présenter une histoire (conte, aventure), soit pour montrer une situation de la vie quotidienne (dessins plus en rapport avec la réalité) dans ces deux cas, l'attention et l'application du dessinateur seraient contenues dans la réalisation du dessin des images (format multiple de 24 x 36) puisque les collègues du secteur audio-visuel se chargeraient de les photographier pour en tirer des diapos. Ce serait une collaboration intéressante facilitant considérablement le travail du chantier sous l'angle technique. S'il s'agit de diapos photographiées le travail est aussi intéressant mais plus délicat puisqu'il faudrait réaliser des séries de vues prises dans la vie quotidienne avec une excellente qualité technique permettant la duplication.

Aux journées d'Aix, le secteur moins de six ans s'est penché avec intérêt sur ce chantier diapo, a visionné les diapos vendues dans le commerce pour en faire la critique, a reconnu l'utilité du chantier en dégageant les points importants de sa finalité :

- Les petits aiment les images : ce système de projection les valorise, ressemble à la télévision sans en avoir les inconvénients, les présente l'une après l'autre, d'où facilité de lecture par rapport à certains livres.

- Les petits aiment parler : les images débloquent le langage ; la lenteur de leur déroulement permet l'expression individuelle, le développement de l'esprit d'observation et les échanges de points de vue.

- Les petits aiment se regrouper : la projection est une des occasions de le faire. On voit mieux tous ensemble l'écran plutôt qu'une page de livre.

- Les petits aiment les histoires. C'est une autre manière de les introduire en classe à la suite d'activités fatigantes physiquement.

- Les petits sont curieux du monde qui les entoure. La projection de scènes de la vie quotidienne les interroge et les fait réfléchir en les enrichissant des différentes réactions. Une projection de diapos en classe de petits c'est comparable à la projection des pages d'un livre qui serait géant, lumineux, coloré et frappant.

Personne ne contestant l'utilité des livres en classe de petits, je ne vois pas pourquoi on contesterait cette utilisation des diapos, étant bien entendu qu'il ne faut donner à ces projections que la place qui leur revient dans une classe vivante où les activités sont variées et où l'observation du monde extérieur se fait au dehors chaque fois que cela est possible.

A Aix nous n'avons pas eu le temps d'établir un long répertoire des sujets pouvant intéresser les plus jeunes mais nous avons défini quelques thèmes qui nous paraissent évidents :

- ce qui a trait à leur vie de tous les jours (corps, repas, jeux, famille, fêtes, personnages, etc.) ;
- tout ce qui concerne les animaux ;
- tout ce qui a trait à l'environnement (milieu) ;
- tout ce qui touche à l'imaginaire, au rêve, aux couleurs.

Cette liste reste à compléter.

Sur un plan tout à fait pratique, il faudrait que maintenant tou(te)s les camarades intéressé(e)s (1) par ce projet se mettent :

- soit à dessiner des séries de 6 ou 9, etc. images contenant une idée directrice en accord avec notre idéologie Freinet ;
- soit à photographier des séries de 6 ou 9, etc. de scènes de la vie quotidienne présentant les mêmes caractéristiques.

Ces séries de vues seront examinées par un groupe de collègues ayant des classes de petits et expérimentées dans leurs classes à partir de duplicatas fournis par le secteur audio-visuel (ceci dans le but de ne pas détériorer les originaux). Si des séries sont alors jugées intéressantes, elles paraîtront au catalogue C.E.L. avec un descriptif sommaire.

Les 4-6 ans ont *J magazine*, les 2-3 ans attendent des images et une vision du monde venant du mouvement Freinet.

Tout envoi de séries de diapos est à faire actuellement à :
Monique RIBIS
école maternelle Le Pin
83230 Bormes-les-Mimosas

(1) Ces camarades n'appartenant pas forcément au secteur « moins de six ans ».

RENCONTRES DES C.R.A.P.

à Saint-Anthème (en Forez) :

- Du 23 au 28 août 82 : *Changer le collège*. Une autre gestion du temps, utilisation des P.A.E. Responsable : Hélène JOUVET.

- Du 29 août au 3 septembre : *Apprendre*. Poésie, couleur et/ou graphisme, musique, informatique, sciences, math, langage cinématographique, tricot, mécanique auto. Responsable : Catherine MORIN.

A Sainte-Sigolène (en Velay) :

- Du 28 août au 4 septembre :
- *Théâtre*. Responsable : Alain SIMON.
- *Ecriture*. Responsable : Mireille LECARME.

Prix de chaque rencontre : 960 F.

Renseignements et inscriptions : C.R.A.P., Cahiers pédagogiques, 66 chaussée d'Antin, 75009 Paris.

COLONIE ALTERNATIVE

Deux colonies se succéderont, cette année, du 1^{er} au 23 juillet et du 26 juillet au 17 août 82.

Elles auront lieu à Thellis-la-Combe, dans le parc naturel du Mont-Pilat (Loire). Elles accueilleront à chaque fois 30 jeunes de 6 à 16 ans.

Le prix de séjour est de 1 800 F (+ environ 170 F de frais de transport).

Pour toutes informations et précisions complémentaires, veuillez entrer en contact avec Marcelle et François VETTER, 188 rue de la Hingrie, 68160 Rombach-le-Franc.

GERBE MUSICALE

- De nombreuses créations, du petit enfant à l'adolescent dans tous les domaines de l'expression musicale.

- Une rétrospective de plus de dix ans de productions libres.

- 60 mn de réalisations de nos classes.

Au prix de 32 F seulement, la cassette (comparez avec le prix d'une cassette sur le marché).

**SOUSCRIVEZ !
FAITES SOUSCRIRE !**

BULLETIN DE SOUSCRIPTION
à retourner à Patrick LAURENCEAU,
école maternelle Jean Zay, 41100 Vendôme

NOM _____

Prénom _____

Adresse _____

Code postal _____

commande _____ cassette(s) et joint au présent bulletin un chèque ou mandat de _____ F, à l'ordre de Patrick LAURENCEAU (compte n° 4243*).

Date et signature :

* Précision, par rapport à la C.E.L. : ce n'est pas un C.C.P. mais un compte bancaire à la Trésorerie Générale du Loir-et-Cher.

STAGE FREINET EN HONGRIE

La commission I.C.E.M. Espéranto organisera un stage dit de vulgarisation de la pédagogie Freinet en Hongrie en juillet prochain.

En effet, les demandes de documentation, de renseignements, en provenance des pays de l'Est, sont nombreuses et il est pratiquement impossible d'accueillir des camarades de ces pays dans nos stages ou nos congrès en France. C'est la raison qui a incité les espérantistes de l'I.C.E.M. à organiser un tel stage. Ce sera avant tout un moyen de faire connaître notre pédagogie sur le plan pratique : correspondance, journal scolaire, fichiers de toutes sortes, libre création...

Ce stage est bien entendu ouvert à tous. La seule condition est de parler l'espéranto qui sera la seule langue de communication.

Lieu : Cegled, à 60 km à l'est de Budapest.

Dates : du 12 au 24 juillet 82.

Renseignements et inscriptions : Henri MÉNARD, I.C.E.M. Espéranto, 44330 Le Pallet.

Jean LE MENER

Nous apprenons le décès de Jean LE MENER, militant I.C.E.M. des Côtes-du-Nord. Il avait largement contribué aux chantiers B.T. - B.T.J. et se révélait précieux dans ses contacts avec les organisations amies, notamment à l'O.C.C.E., auprès des amicales laïques de son département qui en garderont comme nous un souvenir ému.

Tout savoir sur le chantier échanges et communication

Les buts du chantier

- Donner à la correspondance la place prépondérante qu'elle se doit d'occuper dans la pratique quotidienne de la pédagogie Freinet.
- Créer des liens entre les divers modules de correspondance.

Les structures du chantier

• Un bulletin de liaison interne : *Echanges et communication*, ouvert à tous ceux qui pratiquent la correspondance. Responsable du bulletin : Jean-Pierre TÊTU, Ecole de Cliponville, 76640 Fauville-en-Caux.

• Un service de correspondance nationale et internationale, qui permet de répondre aux besoins de chacun.

Responsable de la coordination : Roger DENJEAN, Beauvoir-en-Lyons, 76220 Gournay-en-Bray.

Responsables de modules :

- Moins de 6 ans et classes élémentaires : Simone DELEAM, Evergnicourt, 02110 Guignicourt.
- Enfance inadaptée : Patrick CHRÉTIEN, I.M.P. Clairjoie, 69870 Lamure-sur-Azergue.
- Second degré : André POIROT, collègue, 88260 Darney.
- L.E.P. : Marie-Claude SAN-JUAN, 10 rue Gustave Rouanet, escalier B, porte 1, 75018 Paris.
- Correspondance naturelle : Brigitte GALLIER, école de Bouquetot, 27310 Bourg-Achard.
- Echanges de journaux scolaires : Louis LEBRETON, La Cluze, 24260 Le Bugue.
- Echanges avec techniques audio-visuelles : Robert DUPUY, 75a, boulevard Général-de-Gaulle, 17460 Vaux-sur-Mer.
- Correspondance internationale : Annie BOURDON, école Paul-Langevin, 93260 Les Lilas.

Pour bénéficier des services du chantier

- Demandez la double fiche B à votre délégué départemental.
- Retournez cette double fiche d'inscription au responsable du type de correspondance choisi (il est conseillé d'utiliser un carbone).
- Joignez à votre envoi un chèque couvrant l'abonnement au bulletin et les frais de fonctionnement du chantier : 30 F pour l'année scolaire 1982-83 (une fiche double pour chaque option choisie, mais un seul chèque pour l'année scolaire).
- Si vous souhaitez légaliser la parution et la circulation de votre journal scolaire, demandez également la fiche C à votre délégué départemental. Vous y trouverez :
 - un modèle de déclaration officielle d'un journal ;
 - une demande d'inscription à la C.P.P.A.P. ;
 - un modèle de demande de circulation en périodique.

Bibliographie

Ouvrages :

- *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne* (Colin).
- *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent* (Maspéro).

B.E.M. :

50-53 *Les correspondances scolaires* (épuisé).

Dossiers pédagogiques :

85-86 *Le français à l'école élémentaire.*

128-129-130 *Perspectives de l'Education Populaire.*

Toute correspondance en pédagogie Freinet implique des engagements

Dans tous les cas, je m'engage à

- Etablir des relations personnelles avec le ou les correspondant(s) pour mettre au point les conditions d'échanges, les désirs, les buts, expliciter les problèmes.

- Rester en liaison avec le groupe I.C.E.M. de mon département, au sein duquel sont discutés les problèmes de la pédagogie Freinet.
- Mettre en place des formes de travail et une organisation de classe qui permettent à la correspondance d'avoir le maximum d'efficacité.

Si je demande une correspondance de classe à classe, je m'engage à

- Adresser régulièrement tous les éléments susceptibles d'intéresser les amis correspondants, en veillant à l'équivalence et à l'intensité des échanges.
- Expliciter tout retard, toute interruption, toute anomalie dans les échanges engagés.

Si je m'inscris dans un circuit de correspondance naturelle, je m'engage à

- Attendre le besoin (collectif ou individuel) de correspondre.
- Respecter les démarrages, tardifs ou spontanés, quelle qu'en soit la forme.
- Laisser la correspondance se développer le plus naturellement possible.
- Ne laisser aucune lettre sans réponse : si aucun enfant ne souhaite répondre à une demande, c'est le maître qui prend le relais.
- Répondre à toute demande dans un délai raisonnable (15 jours maximum).

Si je m'inscris dans un ou plusieurs circuits d'échanges de journaux scolaires, je m'engage à

- Envoyer mon journal à toutes les classes de l'équipe dès sa parution.
- Les avertir en cas d'interruption du service.
- Adresser également à chaque parution :
 - un exemplaire au responsable du module : Louis LEBRETON ;
 - un exemplaire à I.C.E.M., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex ;
 - un exemplaire au responsable du service magazine de la B.T. : Huguette GALTIER, Ouveille-l'Abbaye, 76760 Yerville.

Conseils aux éditeurs de journaux scolaires

Le journal scolaire, par la puissante motivation qu'il crée, par l'élargissement du public, par les échanges qu'il institue, est le complément indispensable du texte libre.

1. Comment réaliser un journal scolaire ?

a) Le journal manuscrit : Même dans les classes qui ne possèdent aucun moyen de duplication, il est possible de réaliser déjà un embryon de journal. Lorsque le texte est mis au point, les enfants le copient sur une feuille, retrouvant l'art des copistes, avec ses enluminures et ses illustrations. Les textes regroupés constitueront un journal-album très riche qui pourra être prêté aux correspondants et circuler dans le village ou le quartier.

b) Le journal photocopié : Les duplicateurs à alcool, mais avec des problèmes de netteté au-delà d'un certain nombre d'exemplaires, peuvent être utilisés, faute de mieux.

c) Le journal limographié : Le limographe est un appareil très simple qui utilise des stencils et de l'encre grasse (comme la ronéo ou la Gestetner). Il a l'avantage d'une grande netteté d'impression et permet des tirages élevés. Cet appareil, qui peut être fabriqué par tout bricoleur, est un outil indispensable, compte tenu de son prix de revient très modique. La C.E.L. peut aussi fournir aux non bricoleurs plusieurs modèles de limographes parfaitement adaptés aux enfants. Le limographe permet l'utilisation de plusieurs couleurs d'encre ; par ailleurs,

les stencils ont l'avantage de pouvoir être gravés ou bien à la main, ou bien à la machine à écrire et conservés après utilisation. (Les duplicateurs à encre type ronéo ou Gestetner sont plus performants pour une technique comparable, mais leur maniement est bien moins éducatif que celui du limographe.)

d) **Le journal imprimé** : Sans évoquer longuement le rôle éducatif de la composition à l'imprimerie, notamment avec les enfants de cinq à neuf ans, disons que la typographie donne au texte une majesté que ne pourra jamais atteindre un autre procédé de reproduction.

e) **Le journal photocopié** : Cette technique, qui prend actuellement un grand essor, permet la publication d'un nouveau type de document (des photos par exemple) mais elle est encore assez onéreuse et, surtout, les reproductions obtenues manquent de chaleur pour un journal d'enfants.

2. Le contenu du journal scolaire

Il serait ridicule et peu éducatif de singer la presse commerciale : nous avons mieux à faire ! Le journal scolaire contient d'abord et avant tout des dessins et des textes choisis par la classe : récits, contes, poèmes, reportages, enquêtes... On peut y inclure des recherches originales en mathématiques, sciences, histoire, géographie, étude du milieu... Certains y ajoutent des jeux (charades, devinettes), une page de vie... Tout est bon, à condition que ce qui est publié soit le reflet authentique d'un travail d'enfants. Ne pas oublier que, pour intéresser le lecteur, le journal scolaire doit être varié, bien présenté, richement illustré.

3. Forme et présentation

Habités à de multiples recherches graphiques, nous sommes devenus exigeants sur la présentation d'un imprimé. Cette recherche de perfection sera un facteur éducatif important.

a) **Un texte sans coquille** : La correction orthographique doit aboutir à la correction typographique dans les moindres détails (accents, ponctuation...). Aucun tirage ne doit commencer avant une sérieuse vérification.

b) **Un texte bien mis en page** : Attention ! les recherches de mise en page (titres, etc.) ne doivent jamais sacrifier la lisibilité du texte, qui reste le principal objectif. Aérez le texte, laissez de belles marges, donnez aux lignes la même longueur, autant de petits « trucs » qui permettent de rendre la lecture agréable.

c) **Des feuilles bien imprimées** : Quoi de plus désagréables que d'avoir à déchiffrer une page mal imprimée ou lire un texte maculé de taches ! Veillez donc à l'encrage modéré, à la pression régulière, à la qualité du papier, à la bonne manipulation des feuilles. Ne pas hésiter à mettre au rebut toute feuille qui ne sera pas impeccable : les enfants prendront des habitudes d'exigence et deviendront soigneux.

d) **Des illustrations soignées et agréables** : Notons à ce sujet la richesse du « fichier de techniques d'illustration du journal scolaire » mis au point par des praticiens de la pédagogie Freinet et diffusé par la C.E.L. : on y trouvera une gerbe de techniques simples, variées, peu coûteuses et à la portée réelle des enfants.

4. Bibliographie

Ouvrages :

- *Le journal scolaire* (C.E.L.).
- *Le texte libre, écriture des enfants* (Maspéro).
- *Le journal et l'école* (Casterman).

B.E.M. :

- 3 *Le texte libre.*
- 7 *La lecture par l'imprimerie à l'école.*
- 8-9 *Méthode naturelle de lecture.*

Dossiers pédagogiques :

- 1. *Le limographe à l'École Moderne.*
- 8 *L'imprimerie et le journal scolaire.*
- 116 *La sérigraphie à l'école.*
- 138 *Le journal scolaire en 1980.*

5. La déclaration officielle du journal scolaire

En France, aucun imprimé ne peut être diffusé sans autorisation spéciale. Il est donc obligatoire de déclarer officiellement votre journal scolaire.

Il suffit, pour cela, de faire au Procureur de la République de votre arrondissement la demande prescrite par l'article 7 de la Loi :

« Avant la publication de tout écrit périodique, il sera fait, au Parquet

du Procureur de la République, une déclaration concernant :

1. le titre du journal et son mode de parution (mensuel, bi-mensuel, etc.) ;
2. les nom, prénom, date, lieu de naissance, demeure du gérant (qui doit être majeur) ;
3. l'imprimerie où il doit être imprimé (pour notre cas, indiquer : « imprimerie spéciale de l'école » à...).

Toute mutation dans les conditions ci-dessus sera signalée dans les jours qui suivront. Les déclarations seront faites par écrit et signées du gérant. »

Le gérant doit joindre à sa demande un extrait de casier judiciaire.

Le Parquet délivrera un récépissé de dépôt.

La loi exige le dépôt en quatre exemplaires, à la mairie ou au Parquet du Procureur de la République, de chaque numéro du journal. En général, et par dérogation à la Loi, peu d'écoles font ce dépôt légal. Il suffit de faire le service à l'Inspection Départementale, chargée de la surveillance, et dire au besoin à la Police qu'on a fait le dépôt chez l'I.D.E.N.

6. L'inscription à la C.P.P.A.P.

La déclaration du journal au Procureur de la République n'est qu'une formalité légale, obligatoire pour la surveillance de la publication. Elle ne donne aucun droit pour la circulation en périodique. Pour avoir cette autorisation, il faut faire une demande qui est subordonnée à l'autorisation préalable de la Commission Paritaire des Publications et Agences de Presse (C.P.P.A.P.).

A la suite des démarches qui ont été menées nationalement par notre mouvement, une loi spéciale a été votée, autorisant les journaux scolaires, imprimés selon la technique Freinet, à circuler en périodiques (loi n° 50-60 du 3 février 1953, article 4, J.O. du 4 février 1953, pages 1061 et 1062). C'est l'I.C.E.M. qui a la charge de regrouper les demandes et qui fait attribuer un numéro d'inscription à la C.P.P.A.P.

Si vous désirez obtenir le droit pour votre journal de circuler en périodique, retournez d'abord à I.C.E.M. (journaux scolaires), B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex le questionnaire C3 dûment rempli, avec une enveloppe timbrée à votre adresse personnelle et 4 timbres au tarif « rapide » en vigueur. Vous recevrez alors un numéro que vous devez mentionner sur la couverture du journal (N° ... P.S.C.). Si vous êtes membre du groupe départemental de l'I.C.E.M., vous pourrez faire précéder ce numéro de la mention « Pédagogie Freinet ». En attendant de recevoir ce numéro, votre journal ne peut circuler que comme pli non urgent.

7. La circulation en périodique

Pour bénéficier du tarif « périodiques », dès que vous aurez le numéro d'inscription, vous adressez une demande à votre direction départementale des P.T.T. (par l'intermédiaire du receveur de votre localité) et vous pourrez faire vos envois au tarif « périodique » dès réception de l'autorisation des P.T.T. Votre demande devra préciser le titre de la publication, la périodicité, le bureau de dépôt, le mode d'affranchissement, le nombre moyen d'exemplaires par expédition, la date du premier dépôt, le numéro et la date de délivrance du certificat d'inscription à la C.P.P.A.P.

Il faudra joindre à votre demande 2 exemplaires de votre dernier journal et 1 photocopie du certificat d'inscription à la C.P.P.A.P.

Attention ! Il est interdit de fixer la bande adresse au journal : elle doit coulisser librement pour permettre le contrôle. Si vous préférez expédier votre journal sous enveloppe (ce qui est préférable compte tenu de la qualité de nos publications), les enveloppes devront être non closes et porter les mentions réglementaires : Journaux scolaires. Envoi complémentaire. N° C.P.P.A.P. P.Sc. (dépôt à la poste accompagné d'un bordereau n° 1289 A). Si vous êtes muté(e), le journal peut changer de gérant. Si votre successeur en continue l'édition avec le même titre, il doit signaler le changement au Procureur et aux P.T.T. en gardant le numéro de P.Sc.

Mentions obligatoires à porter sur les journaux à expédier : Sur la couverture, en première page : le titre, la périodicité, le numéro, la date de parution, l'adresse de l'école (ajouter le niveau de la classe), le numéro P.Sc., le prix de vente au numéro, le nom du gérant et les nom et domicile de l'imprimeur (pour nous : « Imprimerie spéciale de l'école à... »).

8. Envois systématiques

En plus de l'envoi aux correspondants, n'oubliez pas d'envoyer régulièrement votre journal à la mairie (dépôt légal), à l'I.C.E.M. - journaux scolaires, B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex, à votre I.D.E.N., au délégué départemental I.C.E.M. de votre département et au responsable des échanges de journaux si vous faites partie d'une équipe.

Flash sur une technique : la correspondance



Correspondance «débordante» : la table en est pleine !

Le contenu de la correspondance

La correspondance est la «bouffée d'oxygène» qui entre dans une classe. Plus on envoie, plus on reçoit, mieux on respire. L'atmosphère se transforme au fil de l'année.

Y a-t-il une échelle de valeurs dans les échanges ? Y a-t-il les envois «nobles» et les «petits» ?... Je ne crois pas. Tout ce qui est échangé a son importance.

• **LA BELLE LETTRE COLLECTIVE** avec des dessins figiolés mobilise, intrigue toute la classe. (Cette année, j'ai un C.P. et correspond avec trois autres C.P. du département.) Pour certains enfants, le dessin parle autant que les mots. Ils le commentent et le refont ensuite à leur manière. Cette lettre provoque une recherche de lecture par petits groupes ou individuellement — recherche spontanée. Quelques-uns restent indifférents. Des mots sont reconnus, des phrases sont trouvées ! Quelle satisfaction quand tout a été lu. Et les ques-

Le président de semaine ouvre le courrier.



tions fusent : pourquoi ?... Comment ?... Et nous qu'est-ce que nous avons ? Que va-t-on leur écrire, leur envoyer ?... Etc.

• **LE TEXTE DE LECTURE** est source de commentaires. La même aventure est déjà arrivée à un élève de la classe. Il est donc quelquefois un moyen de déblocage (élocution). Il amène à se poser des questions, et l'on écrit pour en savoir plus. Il est aussi un point de départ de recherches collectives ou par petits groupes.

Exemple : Nous avons écrit le texte de Thierry au mois de septembre et nous l'avons envoyé aux correspondants. Voici ce que nous avons reçu du C.P. d'Achères :

*«On a écouté la mer dans l'oreille
avec des coquillages
avec des pots de yaourts
avec les mains
avec une boîte d'allumettes.»*

A notre tour, nous avons cherché et nous avons envoyé nos découvertes au C.P. d'Achères, et au C.P. de Montigny dont nous avons reçu un texte :

*«On entend la mer
dans une bouteille
dans un tube de carton
dans une boîte de nesquik.»*

Réponse de Montigny :

«Quand on met les mains en coquillages sur les oreilles, on entend la mer. Mais si on colle les mains sur les oreilles, on entend un tremblement de terre.»

Nouvelle recherche dans la classe :

*«Quand on tape sur les oreilles, ça fait bing boum.
Quand on met un doigt dans les oreilles et qu'on le bouge,
ça fait un orchestre.
Quand on se frotte les cheveux avec la main, ça fait tchi-tchi.»*

• **LES ÉCHANGES EN MATH** peuvent être des recherches collectives : nous dessinons les équipes de gym et nous les envoyons. Nous recevons la description des vélos du C.P. de

Le président de semaine distribue le courrier.





La correspondante a envoyé sa photo.

Vernouillet (description codée), nous déchiffrons et nous codons les nôtres et l'on envoie. Arrive de la musique codée. Nous jouons. A notre tour de créer, de coder et d'envoyer !

Mais on ne peut pas mener collectivement toutes ces recherches. D'où le partage du travail et un changement dans l'organisation de la classe et du temps : ébauche de la vie coopérative.

Et l'on s'oriente vers des échanges individuels ou de petits groupes à petits groupes.

• **LA LETTRE INDIVIDUELLE** est prépondérante. D'une simple phrase racontant un moment de la vie de l'enfant, elle deviendra au fil des semaines une page chargée d'affectivité. Elle s'accompagnera d'un petit dessin, puis d'une surprise, d'un petit paquet, de plusieurs dessins, etc.

L'an passé, une de mes élèves de C.E.1 correspondait avec une élève de C.M.2. Elle recevait des lettres de format 21 x 29,7 — petits carreaux — écrites sur toutes les lignes. Elle lisait, et c'était long, et mettait son point d'honneur, si l'on peut dire, à lui répondre longuement !

En fin d'année, le volume des échanges augmente. La correspondance individuelle prend le pas sur tout ce qui est collectif. Elle motive, suscite. Elle occupe une grande partie du temps scolaire si on ne l'enferme pas dans un cadre rigide.

S'ajoutent les échanges concernant les disciplines dites d'éveil : «*Comment est votre école ? Comment sont vos maisons ? votre quartier ?...*» Et l'on visite, l'on dessine, l'on écrit. Cela devient un album, un grand panneau. Chaque sortie est «*racontée*» ou «*commentée*» aux correspondants.

C'est le **TEXTE LIBRE**, la recherche de math qui va d'une simple vérification d'opérations à la solution d'un problème ou la demande d'aide pour en résoudre un. On envoie les poids, les tailles des élèves, la longueur des pieds, des mains... des comparaisons d'objets de différentes formes... des inventions... des expériences... En voici qui avaient beaucoup intrigué mes C.E.1. Il a été difficile de donner une réponse.

la vis — oui
 le trombone — oui
 le papier — non
 le clou — oui
 le bois — non
 la laine - non
 la laine mouillée — non
 le gland — non
 — conduit le courant

Pourquoi l'eau et la laine mouillée n'ont pas conduit le courant ?

Essayez avec d'autres objets et envoyez-moi votre travail.

Paulo



On prépare des petits cadeaux pour sa correspondante.

**mon pépé
 m'a donné
 un coquillage.
 on entend
 la mer.
 gaël**

On envoie les bandes magnétiques de musique, de poésies, de chants libres (quand il y en a), des photos individuelles, de la classe, des diapos... le journal de la classe.

La correspondance est un moyen que l'on donne aux enfants pour faciliter la communication avec d'autres personnes, un moyen pour s'exprimer et pour connaître. La seule règle à respecter pour que la correspondance scolaire «*marche*» : envoyer pour recevoir, ne pas laisser «*traîner*», lui laisser prendre la place que les enfants souhaitent qu'elle occupe dans la classe. Au maître de savoir trouver les collègues aussi motivés et convaincus que lui, les enfants le seront.

Marie-Françoise SEGALAS

**à la mer
 j'ai ramassé
 des coquillages.
 j'ai vu
 des crabes.
 thierry**

On écrit de grandes lettres à toute une classe.



Jusqu'aux chemins difficiles de l'autonomie...

PREMIER LIVRE AU C.P.

Je raconte ce petit bout de vie de ma classe car à le raconter à plusieurs personnes, il semblait intéressant et permettait d'enlever une épine du pied à ceux qui m'écoutaient.

Les C.P. commencent à écrire difficilement mais avec conviction et plaisir. Ils écrivent des histoires «salades», se servant des mots qu'ils connaissent et de ceux qu'ils demandent qu'on leur écrive.

Et puis tout cela n'est pas très lisible car plein de ratures-essais. Parfois les mots ne sont pas séparés ou pas écrits sur les lignes qui se suivent ou dans un ordre bizarre.

Et pourtant quel effort ! quelle joie !

Alors comment exploiter cela ? Pas question de leur demander de vous le recopier !

Donc voici un petit truc que vous connaissez sûrement.

1. Le support du livre : du papier d'ordinateur recoupé, replié pour que cela fasse un petit format. Ce pliage c'est déjà tout un exploit !

2. L'enfant vient me voir avec son œuvre. Moi, je prends ma paire de ciseaux et mon stick de colle et en voiture pour la censure des ratures, la remise en ordre des mots et leur séparation nécessaire et tout cela devant l'enfant qui à côté de moi colle page à page son histoire toute nettoyée et toute belle.

D'une petite phrase précieuse on a fait un petit livre.

Nous agrafons les feuillets en les coinçant dans une couverture (papier peint ou canson) et l'enfant repart à sa place illustrer son premier petit livre.

recopie sauf s'il n'y a que quelques erreurs. Puis l'enfant recopie ce brouillon net pour mettre au propre son texte. (Cela ne veut pas dire que si je recopie leurs brouillons il n'y a plus d'erreurs !)

J'ai acquis cette technique avec les enfants de S.E.S. dont bien souvent je déchiffrais difficilement le texte. Ils étaient seuls à posséder le code de leur écrit : pas de voyelles, consonne codée différemment, etc. Moi je leur donnais le code social de l'écrit.

Cette année au C.E.1, à la rentrée, Agnès est revenue en écrivant vraiment n'importe comment, sans séparation, phonétiquement, etc. En sortant du C.P. Agnès écrivait correctement, pratiquement que des erreurs d'accord. J'étais quelque peu intriguée. J'ai recopié ses textes sous ses yeux en lui disant que ce qu'elle avait écrit je le comprenais mais que ce n'était pas comme cela qu'il fallait écrire, qu'il y avait un code et qu'il fallait absolument l'observer si on voulait que tout le monde comprenne.

Agnès retrouvait lentement le code de l'écrit.

A la réunion des parents la mère d'Agnès, paniquée devant l'orthographe de sa fille, part sur le grand cheval de l'orthographe et avance à grands galops pour descendre la méthode naturelle quant à son efficacité (Agnès avait cinq ans au C.P. et elle savait lire pratiquement en janvier).

J'acquiesce à ce que dit la mère et dis ma surprise en recevant une carte postale d'Agnès pendant les vacances, surprise par la façon dont Agnès avait orthographié les mots. La mère dit : «Ah ! oui, je n'y ai pas touché pour que vous voyiez.»

La mère parle de lui faire des dictées. J'explique calmement (et j'ai du mal !) que l'orthographe c'est un code social et qu'il faut le faire comprendre à Agnès. J'insiste beaucoup sur la reconnaissance de la loi, du code et que rien de social ne peut être écrit en dehors de cette loi (donc envoyer une carte postale !).

La semaine qui a suivi cette explication avec la mère, Agnès a retrouvé son orthographe de fin C.P. (sans dictée ! sans râlerie, sans menace).

Devant la discussion produite après l'intervention de la mère d'Agnès, à la réunion des parents je me suis fait un garde-fou : simplement garder tous les brouillons des élèves.

Claude COHEN

L'ORTHOGRAPHE CODE SOCIAL

Après une discussion longue et une observation serrée du projecteur de diapos, les C.E. ont eu envie d'écrire et ils avaient beaucoup, beaucoup de choses à dire.

Mais devant la longueur de leur brouillon, je les ai vus se censurer pour ne pas avoir trop à recopier.

Alors je leur ai dit : «C'est moi qui vais recopier ce que vous écrivez.»

Du coup, ils sont repartis et ont vraiment mis des longueurs et des longueurs.

Le brouillon terminé, chaque enfant venait me dicter son texte et j'écrivais sous ses yeux. Il s'apercevait en le dictant qu'il manquait des mots, que des tournures ne coulaient pas. Il rectifiait tout cela dans la foulée de la dictée.

En écrivant, je lui faisais remarquer la façon dont j'écrivais le mot, mot dont il avait totalement inventé l'orthographe et à chaque accord que je faisais je lui disais pourquoi je le faisais.

Il voyait se former devant lui les mots qu'il dictait. Soit il dictait trop vite, soit trop lentement. En voyant se former les mots sous ses yeux, il disait : «Ah ! oui, c'est vrai, c'est comme ça !» Il retrouvait avec l'anticipation du mot qui s'écrivait devant lui, la perception globale de ce mot qu'il avait eu de la difficulté à transcrire.

Je crois que cette activité, si elle mange beaucoup de temps, est très importante pour la perception de l'orthographe, l'apprentissage de l'orthographe et simultanément pour la consolidation de la lecture rapide par le processus d'anticipation.

Bien sûr, cette activité n'est pas systématique mais a lieu de temps en temps.

Pour corriger les textes libres je les recopie intégralement sur le brouillon de l'enfant et je le fais toujours devant lui. Je les

A SUIVRE ?

Les premiers textes de cette série mettaient en lumière la nécessité de ne pas laisser les enfants s'enfermer dans l'habitude presse-bouton. Les textes d'aujourd'hui nous rappellent que nous ne laissons pas pour autant les enfants seuls aux prises avec des difficultés au-dessus de leurs forces et de leurs acquis. Tout est question de mesure.

De tels témoignages, au ras du vécu, sont très utiles car qui peut prétendre, avec toute la science du monde, savoir amener à coup sûr un enfant jusqu'aux chemins difficiles de l'autonomie ? L'expérience nous apprend à être modestes en ce domaine, modestes mais pas pessimistes car si rien n'est jamais tout à fait gagné, rien n'est jamais tout à fait perdu.

Si vous vous êtes lus dans ces premiers témoignages, témoignez donc à votre tour. C'est par vos réactions que nous saurons si la rubrique doit vivre ou s'arrêter.

Guy CHAMPAGNE



DOCUMENT

Ce document est extrait des dossiers Faim-développement dont nous remercions les responsables de nous avoir autorisés à le reproduire. Nous pensons qu'il peut être utile à tous et notamment à nos camarades du second degré. Qu'en pensez-vous ?

CARTE POUR UN MONDE SOLIDAIRE

Reconsidérer notre conception des rapports entre les peuples

Le planisphère est avant tout un document de travail dont l'intérêt est de pouvoir spontanément apprécier un thème ou une situation à un niveau mondial : il est un outil aussi bien pour le navigateur que pour le géographe, le physicien, le météorologue, l'océanographe, le démographe, l'historien, l'économiste, le géologue ou le pédagogue... Aussi doit-il répondre à des exigences nombreuses.

Depuis Mercator, de nombreux cartographes se sont attachés à corriger les déformations de la « projection cylindrique » : citons, parmi les plus célèbres, Sanson (1650), Bonne (1752), Mollweid (1805), Hammer (1892), Goode (1923), etc. Mais à l'usage, c'est la projection Mercator qui s'est révélée pendant quatre siècles la plus pratique. D'un point de vue technique on ne pourra jamais atteindre la perfection puisqu'il est impossible de représenter fidèlement une forme ronde sur une forme plate.

Le choix d'un planisphère révèle une conception du monde

Aussi, s'il existe de nombreuses « projections », doit-on opérer un choix en fonction de ce que l'on recherche. Alors nous rejoignons un autre problème : le choix d'un planisphère révèle un choix politique, idéologique, culturel...

On peut comprendre aisément ce problème en examinant l'utilisation qui a été faite de la projection Mercator (cf. cartes). Sans doute est-il difficile de savoir si Mercator avait d'autres soucis que des préoccupations scientifiques. Mais il est à remarquer que, sans oublier les énormes qualités de la carte Mercator, l'Europe se trouvait extrêmement avantagée : proportionnellement elle apparaît beaucoup plus grande que toutes les régions plus au sud ; d'autre part, elle est vue comme le centre du monde. Ainsi, avons-nous tous été éduqués dans cette idée que l'Europe est la maîtresse à penser du monde et que ce monde s'ordonne autour d'elle. Aujourd'hui pourtant tout contredit ces croyances fondées sur des rapports de domination. Aussi devons-nous changer

notre conception des rapports entre les peuples, y compris à travers la représentation géographique que nous nous faisons de notre Terre.

C'est à cela que nous invite le nouveau planisphère d'Arno Peters : à une image fondée sur des rapports de domination il substitue la perspective d'un monde solidaire.

Quelles sont les qualités de la carte Peters ?

La carte « projection Peters » réunit huit qualités jamais regroupées auparavant sur un même planisphère. Voici les principales :

- Les superficies sont comparables : un cm^2 , en tout point de la carte (format $113 \times 72 \text{ cm}$) représente $63\,550 \text{ km}^2$ dans la réalité. Ainsi donc les régions tempérées ne sont plus avantagées par rapport aux autres.
- Toutes les régions terrestres sont représentées, y compris les régions polaires. On mesure ainsi la dimension considérable de l'Antarctique, souvent caché sur les cartes.
- L'équateur est au centre de la carte, position normale qui, pourtant, était rarement respectée. On a ainsi un découpage fidèle des hémisphères nord et sud qui permet, entre autre, de mesurer la part des terres émergées et des mers dans chacun d'eux. De ce fait, l'Europe est rejetée à sa vraie place.
- La fidélité absolue des angles dans les directions essentielles nord-sud et est-ouest. C'était là la principale qualité de la projection Mercator. Le Nord, par exemple, est rigoureusement au-dessus de tout point recherché, ce qui permet de dresser des positions exactes.
- Les distorsions inévitables dues à la représentation du globe sur le plat ont été réparties à l'équateur et aux pôles, régions moins peuplées. Sur les autres cartes elles étaient concentrées aux pôles. Du fait de ces distorsions (qui font apparaître par exemple l'Afrique très allongée) cette carte ne permet donc pas de mesurer valablement la distance entre deux points, ni surtout de comparer des distances entre elles. Les autres planisphères ne le permettaient pas davantage.

QUELQUES UTILISATIONS POSSIBLES

Il serait intéressant par exemple de vérifier comment apparaissent les rapports nord-sud à travers la carte Peters et à travers les cartes classiques.

La place du tiers monde dans la répartition des terres : une carte n'a que peu d'intérêt en elle-même. Mais elle peut être un outil précieux de travail. On peut par exemple superposer à la carte Peters les densités de population par pays, ou le niveau du P.N.B., ou la répartition des matières premières, ou celle des universités... ou celle des libertés et des Droits de l'homme.

Qui est Arno Peters ?

Arno Peters est un historien allemand né à Berlin en 1916. Il est de ceux qui pensent que l'histoire doit servir avant tout à éclairer l'avenir. Dans sa recherche il accorde autant d'importance aux forces constructives qu'aux forces destructives, alors que l'histoire est souvent centrée sur les conflits et les cataclysmes. Il explore les deux dimensions où se meut l'humanité : le temps où grandissent les civilisations ; l'espace où elles puisent leur originalité, leur diversité, où elles se rencontrent, s'enrichissent mutuellement, s'absorbent, se détruisent...

L'historien est devenu cartographe pour restituer aux hommes une image du monde qui les force à prendre en considération tous les peuples du monde en les plaçant dans de nouveaux rapports mutuels.

DIFFUSION

La carte pour un monde solidaire, projection Peters, est diffusée par le C.C.F.D.

4 rue Jean Lantier
75001 Paris

C.C.P. : Faim-développement
31445-45 Z La Source
ou chèque bancaire.

35,00 F franco l'unité.
30,00 F à partir de 10 exemplaires.

- Son format total : $130 \times 85 \text{ cm}$.
- Elle est expédiée roulée.



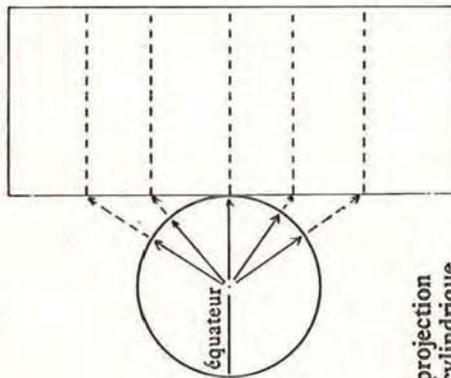
L'EUROPE ET L'AMÉRIQUE LATINE
L'Europe semble ici plus étendue que l'Amérique Latine. Or elle est, en réalité, plus petite de près de la moitié ; l'Europe compte 9,7 millions de km² et l'Amérique Latine 17,8 millions de km².



L'AFRIQUE ET L'UNION SOVIÉTIQUE
L'Union Soviétique paraît près de deux fois plus grande que l'Afrique, or elle s'étend sur 22,4 millions de km² et l'Afrique sur 30 millions de km².

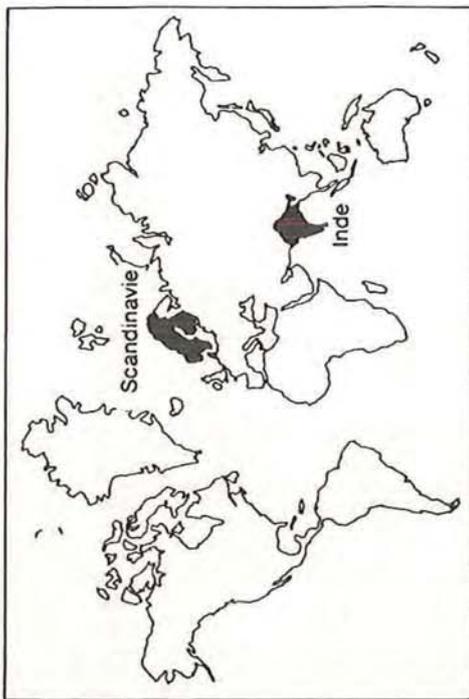
la projection classique
En 1569, Mercator, géographe flamand, dessine une mappemonde extrêmement intéressante : c'était la première représentation rigoureuse du monde. Elle revenait à projeter en quelque sorte les points du globe terrestre à partir du centre, sur un cylindre tangent à l'équateur. Ce cylindre appliqué à plat donne donc une carte extrêmement utile pour les navigateurs du fait que les méridiens sont représentés parallèlement et forment des angles droits avec les parallèles.

Cette carte a été la base de tous les planisphères depuis quatre siècles et reste utilisée par les navigateurs maritimes et aériens.

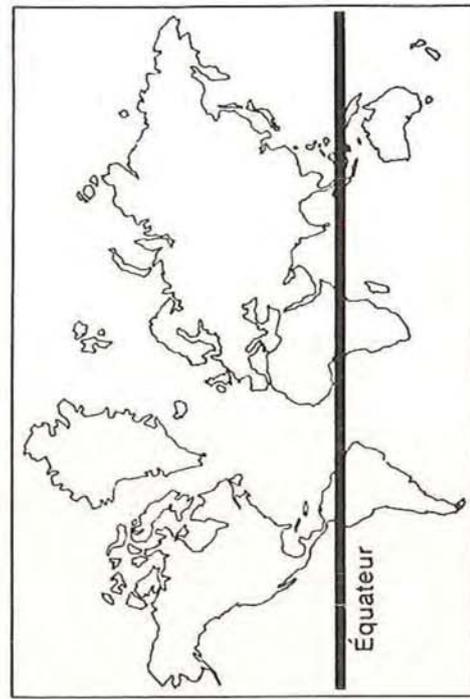


projection cylindrique

Mais la « projection cylindrique » de Mercator a l'énorme désavantage de déformer considérablement les parties éloignées de l'équateur. Son utilisation a abusivement donné une place prépondérante à l'Europe et une fausse image de la répartition des terres et des mers entre les hémisphères nord et sud du fait, par exemple que l'on place l'équateur au tiers de la carte et non au milieu. Les quelques représentations ci-contre en témoignent.



L'INDE ET LA SCANDINAVIE, L'AMÉRIQUE LATINE ET LE GROENLAND
Croiriez-vous, à voir cette carte que l'Inde s'étend sur 3,3 millions de km² et la Scandinavie sur 1,1 million de km² ? L'Amérique Latine semble plus petite que le Groenland ; en réalité, elle est 9 fois plus grande : 17,8 millions de km² contre 2,1 millions.



VOYEZ AUSSI OÙ SE SITUE L'ÉQUATEUR
Un tiers de la surface de la carte est consacré à l'hémisphère sud, deux tiers à l'hémisphère nord !

A propos des G.A.P.P. : « Il vaut mieux construire »

Contribution pour participer au débat lancé
dans L'Éducateur n° 6

Intéressant, en effet, ce premier article sur les G.A.P.P. (une réalité qui commence à essaimer dans les écoles urbaines).

Intéressant en ce qu'il dit : la quasi totalité des reproches, manques, erreurs possibles est bien exposée. (C'est d'ailleurs beaucoup pour une réalité si peu courante et si diverse).

Intéressant aussi en ce qu'il ne dit pas. En effet, des G.A.P.P. fonctionnant plus ou moins bien, des rééducations plus ou moins réussies, des collaborations G.A.P.P., école plus ou moins satisfaisantes, cela n'existe-t-il donc pas ?

Le débat est « lancé » : dommage qu'il ne soit pas « ouvert ».

Dommage que tant de critiques soient posées là comme a priori...

De plus, l'article montre, en filigrane, comment des militants de l'École Moderne perçoivent les G.A.P.P. Certainement pas mieux que la majorité des enseignants. Il n'existe donc pas, quelque part, une collaboration (un peu) fructueuse entre gens de l'I.C.E.M. et gens de G.A.P.P. ? Si c'est ainsi, ce ne peut être le fait des seuls gens de G.A.P.P.

Pourquoi ne pas nous interroger sur ces oppositions primaires ?

Pourquoi faire sentir si fort la perception négative des équipes de G.A.P.P. ?

Pourquoi ne les appeler que Gapistes ? (pourquoi pas lampistes ?).

Pourquoi ne parler que du rééducateur psycho-pédagogique ? (celui certainement dont la position est la plus inconfortable, celui qui est en prise directe avec les difficultés d'apprentissage des enfants,

point où l'amour-propre de l'enseignant est en jeu).

Pourquoi ne pas parler du rééducateur psychomoteur, ni du psychologue ? Pourtant, le premier y travaille à temps complet (27 h) et le second au moins dix-huit heures par semaine, selon les textes.

Deux grands absents dont il faudrait analyser le pourquoi...

Un autre manque important (fondamental, dirais-je) de la fonction des rééducateurs : celui d'une autre relation recherchée, établie, maintenue avec tel ou tel enfant.

Non, l'enfant en difficulté dans tel ou tel domaine fonctionnel n'a pas forcément besoin d'un supplément fonctionnel. C'est avec cette erreur qu'on laisse éducateur et rééducateur en opposition. C'est avec cette erreur qu'on dessert l'enfant en se trompant sur son compte.

Il ne s'agit pas de donner plus et « mieux » de lecture à celui qui lit mal, par exemple. Croire cela, c'est non seulement rejeter toute psychologie, c'est aussi rejeter une certaine forme de relation humaine. Et ceci me semble grave. Mais il s'agit d'autre chose.

Cet enfant-là qui ne lit pas (par exemple) a peut-être d'abord besoin d'être tranquille, à l'abri d'apprentissages pour lui sans sens, d'être aimé pour lui tout seul, de pouvoir dire enfin des peines, des secrets, des vérités qu'on ne peut dire à tout le monde (même quand le groupe est chaleureux, coopératif et tout).

Dire que le rôle du rééducateur est d'abord de s'occuper des immigrés, c'est méconnaître son rôle (un instituteur peut faire cela) et c'est recréer un ghetto.

Il y a des classes avec 50 % d'immigrés ? Mais je connais des classes avec 50 % d'enfants aux familles dissociées... Je connais des classes où la gym et la danse... Je connais des classes où bien plus de 50 % des enfants sont soumis aux interdits du chef d'ilot, des parents, des instits... Alors, qu'est-ce qui est urgent ? Qu'est-ce qui est à protéger ?

Gapistes ?

• Un sigle ça n'a jamais fait exister personne ; ou alors, c'est vrai, ça rend triste.

• Mais trois personnes de plus dans une école ça n'est quand même pas un mal...

• Et trois personnes de plus dans une école avec des éducateurs de l'I.C.E.M., comment ça se passe ?

Ça doit bien exister quelque part. C'est de cela qu'il faut parler. Il vaut mieux construire...

Je suppose qu'alors la dynamique engagée fait que le R.P.P. est autre chose que le « technicien » d'un meilleur langage, d'un mieux-lire, etc. ; que le R.P.M. est autre chose que le « technicien » d'un corps qui fonctionne mieux ; que le psychologue est autre chose que celui qui place les enfants dans les divers tiroirs préparés avec soin par... par qui au fait ? Et entretenus par qui ?

Alors, tout est à faire et j'ai assez foi dans l'homme pour penser que trois personnes de plus dans une école au service de l'enfant, ça doit certainement comporter du positif.

Jacques CAUX

Oui, parlons de nos pratiques

Heureusement, ou malheureusement (?) que l'article en question était précédé de « en débat », car sans incitation je ne m'en serais pas mêlée, vu son contenu.

Je propose donc ce texte, qui pourrait s'intituler « Le G.A.P.P., de ce qui est à ce qui peut être ».

La réalité des G.A.P.P., je la connais pour la pratiquer chaque jour. Je travaille avec un R.P.M. (il nous manque donc un R.P.P., que nous appelons maintenant seulement) et nous ne sommes pas tristes, même pas pessimistes.

La réalité du travail du psychologue dans ce G.A.P.P. c'est le recrutement des deux classes de perfectionnement, de la classe d'adaptation et des S.E.S., avec les échéances dans le temps. C'est le travail fastidieux, c'est vrai. Il y a beaucoup trop à faire pour qu'on ait le sentiment du travail de qualité. Mais au bout de neuf ans, j'ai fait un choix. Je sais ce qui est demandé pour ces admissions, et je joue le jeu. Ça veut dire que sur le plan administratif, pas de reproches possibles, je teste les critères

— et sur le plan personnel, j'y investis le moins possible. Les cas «défilent», surtout ceux qui offrent peu d'équivoque. Je peaufine quand même quand j'ai des doutes.

Et aux C.C.P.E., on invite enseignants, ou éducateurs, ou parents pour que chacun puisse peser sur l'orientation de l'enfant s'il y a litige, ou si l'affaire est délicate.

Ça c'est la réalité aride.

Mais la réalité, c'est aussi tout le reste.

• J'ai la chance d'avoir un travail de relations humaines. Moyennant que le «demandé administratif» est assuré, je suis libre de faire de ce métier ce que j'en veux. Et là, c'est le tournant, le jeu possible, là où s'inscrit toute l'originalité de notre travail, là où chaque psy peut faire de son travail quelque chose qui lui ressemble, qui lui renvoie son image dans celle des autres, quotidiennement.

• Je dis que j'ai la chance d'être payée pour un travail que je ferais de moi-même, sans recevoir d'argent, puisqu'il s'agit chaque fois de rencontres, d'échanges, de partage, en un mot de ce qui fait une vie et que c'est ça qui m'intéresse : la vie.

J'ai envie d'être, j'ai envie d'être disponible et curieuse de l'autre, pour l'autre. Alors je m'embarque.

• Parfois la priorité est donnée aux relations avec les maîtres, et je dois redresser la barre, car je ne vois plus assez d'enfants. Mais il y avait demande d'adultes (maîtres, parents...), c'est mon travail.

• Parfois je donne la priorité, vus les cas, au soutien, aux entretiens, à l'aide plus continue de certains enfants et je me trouve devant mes limites :

— Ou bien le soutien psy suffit, et l'enfant pourrait être à ce moment-là, pris en charge par un R.P.P., et il n'y en a pas au G.A.P.P. Donc le «scolaire» n'est pas pris en relai au bon moment, ce qui nous (l'enfant, l'enseignant, moi) laisse sur notre faim, nous frustre, à moins que l'école change.

— Ou bien le soutien psy que je peux faire ne suffit plus.

L'enfant, mis en confiance, livre maintenant un matériel abondant et je ne peux l'accompagner plus loin. Si les parents, ou l'institution le comprennent, l'enfant est alors pris en charge par un thérapeute. S'il y a refus, il me faut arrêter avec l'enfant, en lui expliquant mes limites, ce qui nous frustre aussi. Heureusement, dans la réalité, cela arrive rarement car dans la même rue existe un C.M.P. (centre médico-pédagogique) avec une équipe complète (orthophoniste, psychothérapeute...) et bien souvent l'enfant, avec une décharge pour la responsabilité accident, va lui-même, dans la journée vers cette aide supplémentaire.

• Parfois encore, le temps est pris par l'option pédagogique. Suivre toute une année, tous les lundis matin, une expérience pédagogique, à propos de l'entretien, dans une classe (de la maternelle au C.M.2) vaut la peine de se mobiliser aussi.

Nous continuons cette étude avec toujours autant d'enthousiasme, depuis des années et je suis encore étonnée de ce qui se passe. J'apprends et je cherche avec plaisir, avec ceux qui le veulent.

Je peux ajouter aussi, en vrac, ce qui ne manque pas :

- les réunions de synthèse avec les maîtres de perf. ;
- le travail avec le R.P.M. ;
- les rencontres avec l'«extérieur» (C.M.P., foyers, A.E.M.O., assistante sociale, médecins) ;
- le rôle dans les équipes techniques de la C.D.E.S...

Tout cela peut être passionnant.

Et je garde pour la fin, notre privilège à nous, membres des G.A.P.P. : la possibilité de travailler à la demande directe de l'enfant.

Dans l'école, l'enfant en difficulté, de n'importe quelle classe, qui me connaît, puisque je suis là depuis assez longtemps, vient me trouver et me dit : *«Il faut que tu me prennes, ça ne va pas en ce moment.»* ou bien : *«J'ai quelque chose de très important à te dire, à toi, toute seule...»* ou bien encore : *«Est-ce que tu es libre après la récréation ? J'ai demandé à la maîtresse la permission d'aller chez toi. Elle est d'accord parce que j'en ai besoin...»*

Des gestes d'amour nous en avons une moisson pleine quotidiennement. Comment ferais-je pour être triste, alors que ce métier me fait vivre une qualité de relations humaines jamais soupçonnée antérieurement ? Ou alors triste de ne pas suffire.

Mais là, j'ai un réflexe de survie. Quand je rentre fatiguée et consciente de n'avoir pas terminé malgré tout, j'entends la phrase de ma mère : *«Quand on fait ce qu'on peut, on fait ce*



qu'on doit !» Je fais, je crois, souvent ce que je peux. Et je suis libre de le faire dans ce métier.

Les résultats ? Je peux en faire une liste non exhaustive :

• Partager avec les maîtres, les parents, l'enthousiasme, la responsabilité, l'échec, l'incertitude. Ne pas être seule devant la difficulté.

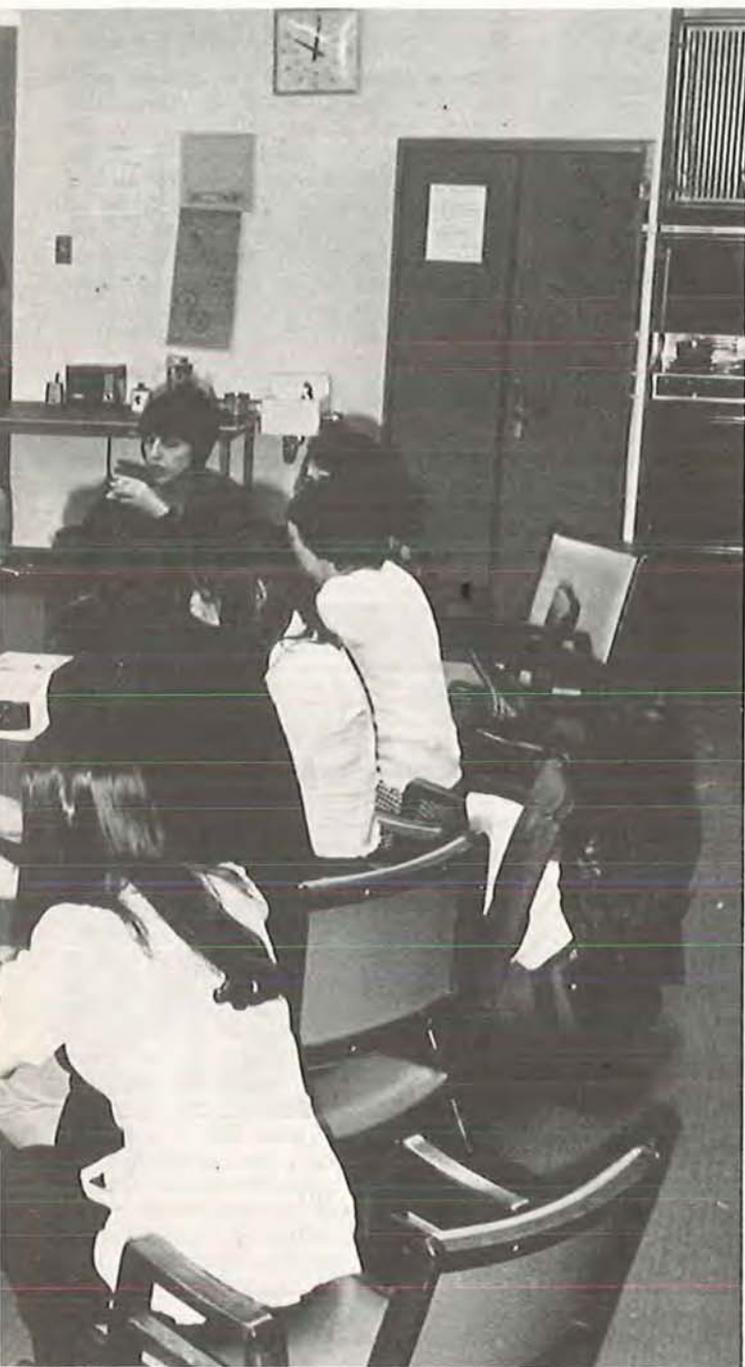
• Maintenir grâce au G.A.P.P, le plus longtemps possible des enfants dans les circuits normaux, avec les autres enfants (y compris en classe de perfectionnement).

• Apprentissage de la lecture là où l'école traditionnelle avait ou aurait échoué. Eviter la situation d'échec. Recycler l'enfant dès que possible.

• Soutien dans l'école, et ainsi évitement de la «psychiatrie des cas», faire de la psy populaire, c'est-à-dire pour le peuple sur le terrain (à différencier de la psychologie vulgaire).

• Apporter des ouvertures, des occasions de lire, d'être au courant de la recherche pédagogique, réfléchir et garder l'esprit critique à propos des innovations, des «modes pédagogiques».

• Etre un autre lieu dans l'école. En cela, le G.A.P.P. se doit de s'adapter à la nature de l'école dans laquelle il s'inscrit. Il est permissif quand la structure scolaire est rigide — il est plus structurant, plus contenant quand l'école se dit non directive — il est riche quand l'école est pauvre, dépouillé quand elle vit l'abondance, etc.).



Il complète l'école.

Il offre à l'enfant d'autres visages qui feront pour lui un «ensemble-école», une «totalité école» où il saura puiser, s'il a besoin, où il pourra se repérer. L'école n'est pas que devoir, elle est droit aussi, et chaleur, et confiance. Elle est une communauté d'enfants, mais elle sait reconnaître également l'amitié, la différence possible. Grâce au G.A.P.P., l'école qui sait l'inclure, ne peut pas être une école comme les autres.

Voici l'essentiel de ce que je vis en tant que membre de G.A.P.P. Et pour moi ça vaut la peine d'être vécu.

Pourtant ça pourrait encore être meilleur. J'ai des revendications, des souhaits à formuler.

- Avoir un secteur moins grand, pour être plus disponible. Je suis à l'écoute de l'autre, je suis là pour ça (enfant ou adulte) dans l'instant que nous vivons ensemble. Mais, comme il y a beaucoup de demandes, je suis souvent prise au piège. Voulant «répondre» au plus grand nombre, je manque de temps pour approfondir (une confirmation ou une infirmation que je pourrais recevoir grâce à un test projectif, par exemple, est souvent escamotée, faute de temps). Je manque de temps pour faire correctement, à chaque fois, le tour de ceux qui vivent avec l'enfant ou le connaissent d'un autre lieu (services sociaux, éducateurs, médecins...). J'ai en tête, trop de cas à la fois.

- Pouvoir consacrer plus de temps aussi à l'action pédago-

gique. Dans certains cas, je ne le tenterais même pas. Mais d'autres fois, avec des gens qui se posent des questions sur leur pratique, sur leur rôle, sur les finalités de l'éducation, et qui auraient besoin de n'être pas si seuls, un temps au moins, je crois que je serais capable de les aider, de les aider à oser, à avoir confiance en eux. Car je me sens concernée par la pédagogie, certainement grâce à tout ce que j'ai appris à l'I.C.E.M.

De plus, les idées «nouvelles» m'intéressent. Avec des maîtresses de maternelle, nous avons travaillé sur le langage en vérifiant les propositions de Laurence Lentin, à l'époque. Avec des maîtres de primaire, nous nous sommes attelés à la lecture : Foucambert, Charleux, Inizan, Boehm...

Avec une classe de C.M.2, nous avons fait l'expérience d'entretiens à caractère philosophique, avec un philosophe (expérience formidable).

Avec des classes de perfectionnement, des ateliers d'expression graphique, qui durent encore. Il ont même été prolongés par un travail corporel avec le R.P.M.

Les pistes ne manquent pas. Il y en aura encore d'autres.

- Autre revendication : bénéficier légitimement d'une formation continue et qu'en cela «on» nous fasse confiance. Nous faisons un travail difficile. Souvent je rentre le soir exténuée. Nos «supérieurs» savent bien qu'ils ne peuvent guère nous aider. L'I.D.E.N. de la circonscription m'offre deux qualités non négligeables : la confiance et la disponibilité. Ce n'est pas inconditionnel, il y a des négociations. Nous nous connaissons depuis quelques années et c'est le résultat de notre travail. Mais pour ce qui est de la spécificité de mon travail, ça ne peut relever de sa fonction.

Il pourrait donc y avoir le recours à la formation continue (les instituteurs, les I.D.E.N. y ont droit). Là il y a carence à l'éducation nationale. On nous paie une formation initiale, bien inégale selon les centres, et c'est tout. Quelques journées d'information existent. Un psy par département peut y aller, un par année. Il en rentre souvent assez déçu. Je suis allée à des journées à Suresnes. C'était correct, assez technique, l'ambiance était sympathique. Mais on reprogramme tous les ans le même sujet. Il faudra donc que j'attende que tout le monde soit passé.

Il y a les formations que l'on se paie, du style I.F.E.P.P. C'est assez cher puisque nous n'avons droit à aucune indemnité (alors que la D.A.S.S., les C.M.P.P., les institutions... offrent ces stages à leur personnel, psy, assistante sociale, éducateur...). J'ai pu y suivre plusieurs cycles complets, en semaine ou en week-end. Certains supérieurs les refusent. De quel droit ? Ils ne savent même pas ce qu'on y fait.

Il y a ce dont chacun de nous, différemment, a besoin pour être plus équilibré, pour recharger ses batteries, pour être un homme ou une femme meilleur(e), un meilleur psy également. Et cela c'est à chacun de le dire.

Ça peut être une formation qui mette en cause le corporel, ça peut être la danse, ça peut être le psychodrame, ça peut être l'animation de groupe, ça peut être l'entretien en tête à tête, ça peut être la sexualité, etc.

Nous qui sommes là pour comprendre l'autre dans sa différence et l'aider à l'assumer, il nous faut aussi revendiquer la nôtre. C'est-à-dire le droit d'exister tout simplement. Et si nous existons, si nous désirons, nous avons déjà fait la moitié du chemin vers l'autre.

Pour finir, alors que maintenant j'aimerais poursuivre le débat avec d'autres, je livrerais ici ce que j'ai répondu à l'I.D.E.N., qui me demandait quels étaient, selon moi, les critères nécessaires au recrutement des psy scolaires.

En vrac, j'ai dit :

- aimer les gens ;
- être intéressé par l'autre ;
- être concerné par l'éducation : avoir à en témoigner par des essais pédagogiques ou autres, même timides, mais sincères, être concerné par l'apprentissage de la lecture ;
- viser à l'autonomie des autres (et commencer par la sienne) ;
- être enthousiaste ;
- aimer lire ;
- avoir du temps ;
- avoir fait la différence entre comprendre et juger ;
- souscrire en totalité à la déclaration des droits de l'enfant.



QUELLE ÉGALITÉ ?

Christian VOGT
L'École socialiste

166 pages, Editions Scarabée,
C.E.M.E.A. 1979, Paris

Louis LEGRAND
*L'École unique :
à quelles conditions ?*

207 pages, Editions du Scarabée,
C.E.M.E.A. 1981, Paris

«L'égalité des pratiques éducatives représente un objectif beaucoup plus concret que l'illusoire égalité des chances...»

Christian VOGT

Les deux ouvrages ont été rédigés vers la fin du septennat de Giscard d'Estaing. Méthodiquement, ils font le procès des illusions et supercheries de la prétendue démocratisation de l'enseignement de l'époque. Mais en même temps ils apportent des propositions qui devraient inspirer l'action gouvernementale actuelle.

Ils ne cherchent pas à convaincre les mêmes publics ni à se fixer les mêmes échéances. On a l'impression que l'objectif de Christian Vogt est de réveiller les socialistes engourdis par un siècle d'idéologie capitaliste en ce qui concerne le rôle et les contenus de l'enseignement. Il veut rappeler que la doctrine socialiste possède un volet original sur une éducation libératrice et que les expériences tentées après la première guerre mondiale en Allemagne et en U.R.S.S. sont à reprendre et à adapter. Vogt travaille en quelque sorte sur l'échéance 1990 alors que l'argumentation de Louis Legrand porte sur un problème immédiat : si on veut dans un premier temps faire fonctionner une école unique, comment s'y prendre tout de suite alors que la laïcité bat de l'aile et que la neutralité est une supercherie. Quels sont les éléments indispensables d'un consensus touchant le rôle de l'école ? Quelles modifications apporter dans les programmes et dans les méthodes pour démocratiser réellement l'institution scolaire ? En lisant ces deux livres essentiels, dans leur ordre de parution, il me semble que l'on passe d'une image du fonctionnement de la société socialiste à une mise au point (au sens photographique du terme) sur un premier plan qui est la réalité immédiate. Mais les deux éclairages sont complémentaires car le spot sur l'institution de 1982 ne tire sa vivacité que sur le fond, je veux dire le paysage idéologique, brossé par Christian Vogt.

L'École socialiste débute par un chapitre sous le signe du paradoxe : «Prédire le passé de l'école socialiste.» Il commence ainsi :

«On a isolé, refoulé, dénié, annulé... l'enfance de l'école socialiste. On a même occulté sa naissance. Mieux encore, on a déchu ses parents de leurs droits : les Pistrak, Freinet, Blonskij, Ferrer... pour la faire adopter par des Illich, Alain, Makarenko...»

Vogt est ainsi conduit à broser une fresque de Charlemagne à Baudelot-Estabet qui se lit avec intérêt, ne serait-ce que parce qu'on peut pointer ses propres ignorances (une bibliographie qui donne les ouvrages de base d'une éducation socialiste figure en fin de volume ; elle pourrait orienter les acquisitions des Ecoles Normales). Parlant de l'éducation nouvelle, il insiste sur le souci de Freinet et des C.E.M.E.A. d'intégrer leurs acquis dans une conception socialiste globale de l'éducation et de ne pas les limiter à des considérations sur la spécificité de l'enfance, considérations rapidement récupérées par les appareils idéologiques occidentaux. En effet, à partir de 1968, «réformes officielles et contre réformes, projets et contre projets politiques et syndicaux s'accumulent. Des cocktails científico-utopiques de composition fort variée (économie + biologie + éducation ; enseignement + psychanalyse ; marxisme + psychanalyse + un ingrédient au choix, etc.) se substituent à la défunte école libératrice et à la moribonde école du peuple.»

La démonstration de Christian Vogt qui fait le corps de l'ouvrage consiste à apporter la preuve qu'il existe bel et bien une doctrine de l'école socialiste qu'il faut dévoiler, des essais importants qu'il faut poursuivre et affiner, une pratique autogestionnaire qui entraîne le contrôle des enseignants et celui des jeunes sur leur pratique.

Le recours au marxisme est inévitable pour sortir du magma idéologique actuel et accéder à une authentique pratique éducative, «dont l'objet essentiel et vivant est l'environnement écologique et socio-économique des élèves et des enseignants.»

De même que c'est «à partir de sa praxis que la classe ouvrière et ses organisations syndicales et politiques dénoncent et déjouent parfois les entreprises idéologiques du patronat», de même l'école doit recourir à un mode d'analyse et de fonctionnement proche de l'expérience des élèves. Traduire la praxis des élèves en pratiques éducatives devrait être l'objectif essentiel des réformateurs et c'est de cette égalité des pratiques

éducatives que naîtra une société homogène, plus juste, plus vivable. Exemple :

«Lorsqu'on enseigne à des enfants assis sur une chaise, enfermés dans une classe, face à un tableau ou à un manuel scolaire, silencieux et passifs, l'histoire économique de leur cité ou une réaction chimique ou même un calcul de surface ou de volume, on leur impose une démarche absolument à l'opposé de toute pratique et de tout cheminement scientifique, et qui plus est, on leur fait vivre une expérience de dévoilement du secret d'un savoir aucunement lié à un environnement sensible. A ces deux niveaux, on fonctionne de façon prévalente à l'idéologie. A l'inverse, lorsqu'un collectif d'enfants entreprend parallèlement à un collectif d'adultes une recherche et des travaux pratiques sur un sujet commun, leur confrontation amène un questionnement fondé sur des «choses» concrètes, auquel répond le nécessaire apport scientifique. N'est-ce pas là, un fonctionnement prévalant à la pratique ?»

La thèse du développement inégal

Pour que ces collectifs d'enseignants et de jeunes puissent fonctionner, point n'est nécessaire d'imposer du sommet un grand bouleversement. Ce serait oublier la pesanteur et l'inertie de l'appareil scolaire : «L'école Freinet obligatoire pour tous et partout — ce que ne souhaitent pas ses militants — serait le meilleur moyen socialiste de ruiner tout le dynamisme de larges courants de base.» Ce qu'il faut, c'est autoriser et faciliter la décentralisation et le déploiement des initiatives venant de cette base. Par la suppression de l'inspection, par l'autonomie des établissements s'accompagnant de la création d'équipes par cooptation, par la disparition des notes et des manuels, par la mise en place de stages d'un type nouveau dans les entreprises, une dynamique va se mettre en place. Elle repose sur la thèse du développement «inégal» (voir Althusser : *Positions*, Maspéro) : «Tout développement est inégal parce que c'est la contradiction qui meut le développement et que la contradiction est inégale.» Or «l'acte éducatif nous semble porteur d'une contradiction fondamentale entre — disons sommairement — la nécessité de transmettre les connaissances et celle du développement global (individuel et collectif) de l'enfant se fondant sur sa culture et les informations qu'il recueille activement dans son environnement. Chacun de ces deux termes opposés est affecté d'un potentiel variable et c'est leur inégalité qui entraîne le mouvement nécessaire au procès d'éducation populaire». A trop remettre l'éclatement de cette contradiction on se réserve les conflits de l'Université «bavarde et impuissante». La vie collective demande l'apprentissage et le dépassement de ces contradictions entre sept et treize ans, en période de latence, quand il est aisé de surmonter le conflit des désirs, des plaisirs et des frustrations de la vie collective par un mode de fonctionnement que connaissent les classes coopératives Freinet.

Qu'est-ce qu'une formation universitaire de « haut niveau » ?

Avec Louis Legrand et son *Ecole unique* nous revenons à nos soucis quotidiens de 1982 et à des réponses immédiates. Quand cet article paraîtra, on connaîtra déjà les conclusions de la mission que le ministre lui a confiée pour le premier cycle. Legrand n'esquive aucune question et ne cherche pas à composer. S'agissant du conflit qui oppose le S.N.I. et le S.N.E.S. et qui semble paralyser l'action gouvernementale, il prend position sur le «profil» de l'enseignant : «*La discipline du maître ne peut pas être la discipline du savant.*»

Le premier doit être au courant de la psychologie de l'apprentissage autant que de la connaissance d'une discipline comme telle. «*L'enseignement est un métier spécifique et non un sous-produit occasionnel de la recherche disciplinaire universitaire... Haut niveau, certes mais haut niveau spécifique d'éducateur.*» Cette conclusion termine un chapitre trop court sur la formation des maîtres (quels professeurs ?) mais il est d'une fermeté et d'une conviction réconfortantes.

Le corps de l'ouvrage voudrait être une réponse à la question : le mythe de l'école unique, né au lendemain de la première guerre mondiale, est-il utopique ? La recherche d'une société démocratique, la mise en place d'une instruction généralisée résistent-elles aux faits : baisse de tension idéologique (la laïcité a perdu son souffle, la science ne garantit pas le progrès et encore moins la paix), inadaptation de l'enseignement secondarisé et abstrait à des jeunes des classes populaires, crise économique démobilitatrice ? Legrand ne le croit pas. C'est pourquoi il propose un nouveau principe d'unification : dépasser les conceptions antagonistes des religieux et des humanistes qui se rattachent à une nature humaine donnée, ici par l'esprit divin, là par la raison et rejoindre l'analyse de l'anthropologie qui fait apparaître que quatre idées fondamentales commencent à

envahir peu à peu la conscience collective :

1. L'homme individuel et les peuples particuliers sont étroitement dépendants du destin de l'humanité tout entière.
2. L'humanité est le produit d'une évolution historique complexe qui l'a peu à peu produite dans son état actuel par le jeu conjugué des mécanismes biologiques, psychologiques, sociologiques en étroite interdépendance : nature et culture sont étroitement mêlées et indiscernables en essence.
3. L'humanité est fragile et sa survie dépend de ses propres choix pour une part.
4. L'humanité est obscure à elle-même : le mystère de l'être au monde est irréductible.

Le développement de cette philosophie (Legrand se considère davantage comme un philosophe de l'éducation que comme un technicien de la pédagogie) instituera comme objet d'étude prioritaire l'appréciation positive des manifestations diverses de l'humanité et la mise en valeur de leur expression favorisant l'identité individuelle et collective de tout groupe humain. En appliquant ce principe à l'école, à la vie de la classe, on comprend que l'anthropologie et l'écologie y deviennent des matières privilégiées, bien plus, des axes de l'activité scolaire.

Cette dernière, marquée jusqu'à présent par le verbe et l'abstraction, doit changer de cap. «*L'école doit être d'abord un milieu de vie et la connaissance qu'elle diffuse doit être étroitement articulée sur la vie.*» Les partisans de l'éducation nouvelle n'ont cessé de le répéter et de le réaliser, dans les marges étroites qui leur étaient concédées. Une généralisation est-elle possible ? Un chapitre de l'ouvrage est consacré à la prise en compte de la diversité des élèves qui cause tant de soucis aux professeurs des sixièmes hétérogènes. On y explique par le détail en quoi consiste une pédagogie différenciée et pourquoi le «soutien» pratiqué actuellement est un leurre. «*Le soutien, dans ses formes les plus raffinées, n'est peut-être au fond*

qu'une technique d'imposition d'une culture à ceux qui ne souhaitent pas y participer... L'idée de soutien doit être abandonnée au profit d'une stratégie plus souple permettant aux différentes cultures de s'exprimer dans le cadre d'une école unifiée.»

L'école unique réalisera-t-elle la «justice éducative» ? L'auteur ne pourra pas être taxé de pédagogisme puisqu'il soutient que «*la justice éducative passe d'abord par une action politique pour la justice sociale.*» Cet avertissement figurait déjà au début de l'ouvrage : «*La seule transformation interne de l'école telle que la prônent depuis plus de cent ans les pionniers de l'école nouvelle, est vouée à l'échec si le milieu social ne se transforme pas de la même façon. La transformation sociale est globale, et l'école, à elle seule, est impuissante à la réaliser. Tout au plus peut-elle actuellement s'y préparer.*»

Il faudrait plusieurs articles pour rendre compte de la richesse de ce livre dont la principale vertu est sans doute dans la grande cohérence des propositions.

Roger UEBERSCHLAG

Bulletin d'information du Laboratoire Coopératif

Supplément au n° 143 (mars-avril 82), 11 F. Abonnement à 6 numéros : 65 F. 95390 Saint-Prix (C.C.P. Paris 16-678-09 S).

Il faudrait parler plus souvent de l'action du laboratoire coopératif qui analyse tous les éléments de notre consommation (principalement l'alimentation) et publie régulièrement ses études, sans tapage mais sans concession.

Une bonne occasion de connaître les travaux de ce laboratoire, créé en 1955 par les coopératives de consommation, c'est de lire ce numéro spécial : *Le Laboratoire Coopératif vu par lui-même* où se trouvent expliquées les finalités et les méthodes de travail de cet organisme.

Courrier des Lecteurs

Il y a des «notes de lecture», il y aura des «notes de sensible».

Flânant dans les rues d'un mercredi après-midi, les yeux badent les vitrines.

Tiens une librairie ! Celle-là on ne l'avait pas encore vue. Que de mots à lire ! Et encore, et encore.

Et que veulent-ils dire tous ces noms de titres et ces noms d'auteurs ?

C'est sans espoir pour mes yeux, une vitrine de libraire, et pourtant, bien éduqués, ils regar-

dent et savent que cela est très bien, les livres ! Et puis...

Tiens ! parmi cette marée de mots rangés sur des supports livres identiques, j'aperçois un livre. Un quelque chose qui tout de suite est à l'unisson dans mon intérieur et mes yeux dans ces cas de fondre savent même lire très vite : *Ecole Freinet, cœurs séparés*, Seuil.

On entre. C'est pas possible de faire autrement. On trouve tout de suite le rayon dans cette librairie inconnue. Le vendeur parle : «... *Un interview d'enfants de parents divorcés...*» Et on ne l'entend même pas !

Je n'ai pas envie de faire une note de lecture. Ni une note de justification. Ni une note d'explication. Ni une note de retrouvaille. Ni une note de bilan négatif. Ni une note de...

Non, simplement j'ai crié devant cette présence vie dans une vitrine de culture. Voilà.

Ce n'est pas non plus une note «ouverture de polémique».

C'était simplement une «note de sensible».

Claude COHEN



• **Comptine en bulles**

M. ATTIA, S. CREVELIER, RICO, V. FABRE, M. FIÈRE, R. KOCK, M. MICHEL, DANSAC, Y. LUNEL, P.O. LECLERCO, E. VERMEIL. Collection «Comptimage», D'Au éditeur, format 23 x 30, 28 pages.

Sujet : Ce sont des comptines bien connues du genre : la souris verte, le petit cochon, la marchande de foie, mises en bandes dessinées de façon originale.

Ce que j'en pense : Les dessins, en noir et blanc ou en couleurs, mis en page de façon claire, mais pas forcément classique. Les bulles écrites gros et très lisibles. Tout cela a un vif succès au niveau des enfants de six à huit ans.

N. RUELLÉ

• **Marinette cherche un lit**

Galina LÉBÉDEVA. Images de L. MILTCHIN, Ed. La Farandole.

Marinette ne peut dormir, son lit est inconfortable : elle va essayer successivement la niche du chien, le perchoir à poules, le clou de la chauve-souris, l'étang du héron et des grenouilles. Par une belle nuit de mai, éclairée par la lune, nous suivons Marinette dans ses découvertes. Sa meilleure découverte sera de constater qu'il n'y a rien de plus douillet que son lit.

Un texte un peu long, peut-être un peu difficile à lire pour les tout débutants en lecture à cause des nombreux dialogues mais cette histoire racontée en maternelle est écoutée dans le silence et le calme.

Les illustrations en bleu et blanc avec comme seules taches jaunes la lune et les cheveux de Marinette sont très parlantes pour les enfants.

Un livre qui mérite d'être connu des jeunes enfants pour leur montrer que la nuit n'a rien de mystérieux, rien d'effrayant.

Un livre en vue d'un sommeil apaisant.

M.-C. LORENZINO

• **Les trois genêts de la clairière**

de Yvan POMMAUX, Editions Ecole des Loisirs, collection «Renard Poche», 62 pages, 1980. Illustrations de l'auteur en noir et blanc et couleur.

Autant de texte que d'illustrations.

Le sujet : Les habitants d'une clairière décident d'installer une machine à laver collective. Mais les uns veulent la mettre à l'emplacement des trois genêts, les autres ne sont pas d'accord pour que l'on abatte ces trois genêts.

Malgré des réunions et des votes, les deux parties sont à égalité.

C'est alors que certains — des «écologistes» — imaginent un stratagème : sculpter une fausse pierre historique et la cacher dans le jardin d'un opposant.

Le stratagème réussit ; l'opposant est très fier de cette pierre, et tout le monde se met d'accord pour déclarer les trois genêts monument historique ! Et on ne touche pas aux monuments historiques !

La farce est découverte à la fin, mais on arrose quand même tout cela dans la joie.

Ce que j'en pense : C'est écrit lisiblement et les illustrations sont bien disposées. Les personnages sont drôles ; l'intrigue de l'histoire est bien menée. On peut discuter ensuite facilement avec des enfants.

C'est une bonne parodie d'élections et de conseils municipaux (au moins dans le monde rural).

J.-P. et N. RUELLÉ

• **Les conquérants de l'inutile**

Lionel TERRAY, collection «Mille Soleils», Gallimard, 2 vol.

La très belle collection «1 000 Soleils» (un peu chère pourtant pour des livres de jeunes) réédite l'autobiographie de Lionel Terray, célèbre alpiniste qui vaincra les montagnes réputées les plus difficiles du monde. Une aventure sportive mais surtout une réflexion d'un homme face à ses limites, qu'il atteindra, en trouvant la mort en 1965 au cours d'une escalade dans le Vercors. Un témoignage qui peut passionner des adolescents.

Robert BOUDET

• **Ce qu'on dit au poète à propos des fleurs**

d'Arthur RIMBAUD, illustrations d'Agnès ROSENSTIEHL, Gallimard.

Question : Est-ce que sous prétexte qu'Einstein avait une bonne tête sympa avec du poil dans les oreilles et qu'il a été un grand savant, on doit absolument faire connaître ce qu'il a écrit à des enfants ou même à des adultes qui n'ont pas eu auparavant un minimum de formation préalable ?

La démarche de ce livre va dans le même sens. D'accord, Rimbaud a sans doute été un grand poète, mais je ne vois pas du tout le but de ce livre. Le poème servant de support à ce livre est très hermétique et ne peut toucher que des gens déjà spécialisés en poésie et demande de nombreuses références historiques si l'on veut espérer ne pas passer totalement à côté.

Au niveau des illustrations, du graphisme et de la mise en page ce livre est magnifique. Il avait d'ailleurs, à l'origine tout pour être heureux et pour vivre une belle vie de livre : un grand poète, une illustratrice réputée.

On peut dire qu'il est réussi en tant que livre, presque en tant qu'objet d'art. C'est cela qui me gêne un peu. Il me semble uniquement adressé à des bibliophiles ou à des collectionneurs.

Didier RIBOT

• **La légende de Taliesin le Gallois**

• **Les musiciens de Brême**

• **Jean sans peur**

• **Petit Frère Cornedebouc**

Collection «Théâtre d'ombres», Gallimard.

La typographie très dense très serrée surprend dans ces petits livres. Elle risque de dérouter jusqu'au C.E.2 par le manque de ventilation.

Les histoires sont belles, bien qu'écrites avec parfois un peu plus de recherche qu'il n'en faudrait pour ne pas décourager certains enfants.

La première partie, qui se veut une actualisation de l'histoire est faite de telle façon qu'une situation donnée amène un personnage de notre époque à raconter ces histoires d'un autre temps à quelqu'un. Ce n'est pas toujours bien fait, pas forcément utile.

Une recherche dans l'illustration de la seconde partie, l'histoire proprement dite.

Enfin, une troisième partie propose des idées (personnages et dialogue) pour monter ces histoires en théâtre d'ombres.

C'est trop souvent très directif, peu de place est laissée à l'imaginaire. Pourtant, la présentation de ces livres en classe a donné à plusieurs enfants l'idée de faire du théâtre d'ombres. Un seul a préféré copier ce que le livre propose, les autres choisissant des histoires et des personnages qu'ils avaient inventés.

Jean JULLIEN

• **Petite guerre pour une grande maison**

de Marie-Noëlle BLIN, Editions de l'Amitié.

Livre semi-réaliste séduisant et captivant. Sensibilité, tendresse et affection sont les trois sentiments les mieux décrits. Deux enfants ne veulent pas quitter leur «vert paradis» que leurs parents, fatigués de restaurer, veulent vendre. Ferme et décidé à gagner, l'aîné entraîne son frère dans des machinations incroyables pour dissuader leurs parents. Il arrive à ses fins ou presque... C'est d'ailleurs ce presque qui est triste. Garder la maison de l'enfance en tant que résidence secondaire n'est qu'une piètre réussite autant pour les enfants (qui en sont saisisfaits d'après l'histoire) que pour l'idéologie d'une vie saine à la campagne qui se devait d'être défendue davantage, à mon avis.

Michèle POSLANIEC

ON N'A PAS AIMÉ

• **Fables et attrapes**

de BLESTEAU, Dupuis.

• **Rosie**

de Maurice SENDAK, Ecole des Loisirs.

Qui manquent d'originalité.

• **Histoire de la mère Michel et de son chat**

Folio Junior.

Aux personnages caricaturaux et au style vieillot.

• **Le chant des matelots**

de Daniel BOULANGER, Casterman.

Au vocabulaire assez difficile, à l'action réduite qui laisse le lecteur sur sa faim.

DES LIVRES PARUS :

- **Un certain goût du bonheur**
Madeleine Porquet, Casterman E3 Témoignages.
- **Les dessins de Patrick**
P. Le Bohec et M. Le Guillou, Casterman E3 Témoignages.
- **Ecoute maîtresse** (une institutrice chez les enfants « fous »)
Suzanne Ropers, Stock 2.

DES REVUES EN COURS D'ÉDITION :

Créations n° 5

- Erhard Stiéfel et ses masques
- L'enfant et Guernica
- Nabil Farès, poète
- Maquillage
- Théâtre d'ados

La Brèche n° 79

- Tentative de correspondance en latin.
 - Philosophie (bilan d'une année).
 - Une expérience de théâtre.
 - Education corporelle.
 - France et évaluation.
 - Le Révizor.



DES OUTILS

qui viennent
d'être édités
à la C.E.L. :

*En édition « légère »
(expérimentale) :*

- Fichier de lecture 0 (pour les non-lisants).
- Fichier de lecture niveau A (nouvelle composition : 90 fiches).
- Livrets de français série 6 à 10.

En édition définitive :

- Fichier F.T.C. : Création manuelle et technique (96 fiches).

DE LA

DOCUMENTATION



218
En marchant
dans nos sentiers



921
Les objets
en matière plastique



450
Le maître voleur



140
Le judaïsme

AVEZ-VOUS PENSÉ A VOUS RÉABONNER ?

En retournant immédiatement votre imprimé de réabonnement, vous aiderez efficacement la C.E.L. et vous recevrez dès la rentrée les premières revues.

Même si les abonnements sont facturés à une administration, vous pouvez procéder sans tarder au réabonnement.

LA

nouveau catalogue

MARMOTHEQUE

à demander à la C.E.L., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex

