



L'ÉDUCATEUR

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

N° 11

31 mai 84
56^e année
15 numéros
+ 5 dossiers : 172 F
Étranger : 235 F

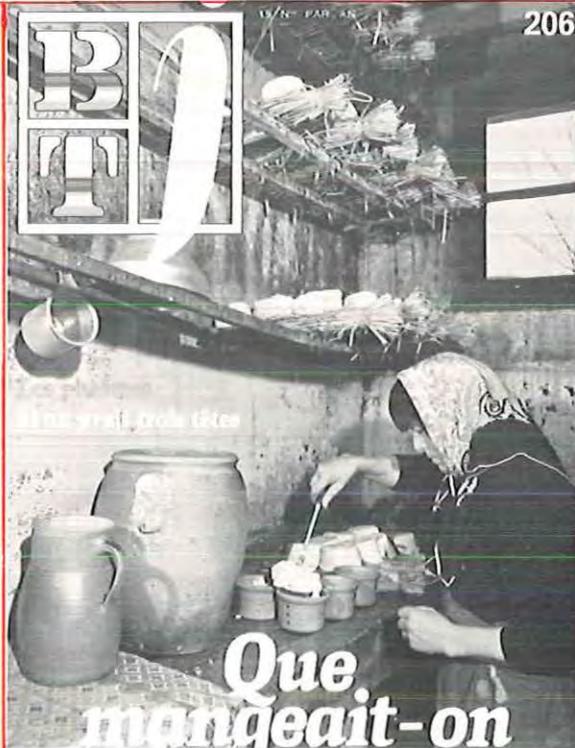
La réforme
de
l'enseignement
de l'histoire-
géographie

•
Aperçu de la
géographie
nouvelle

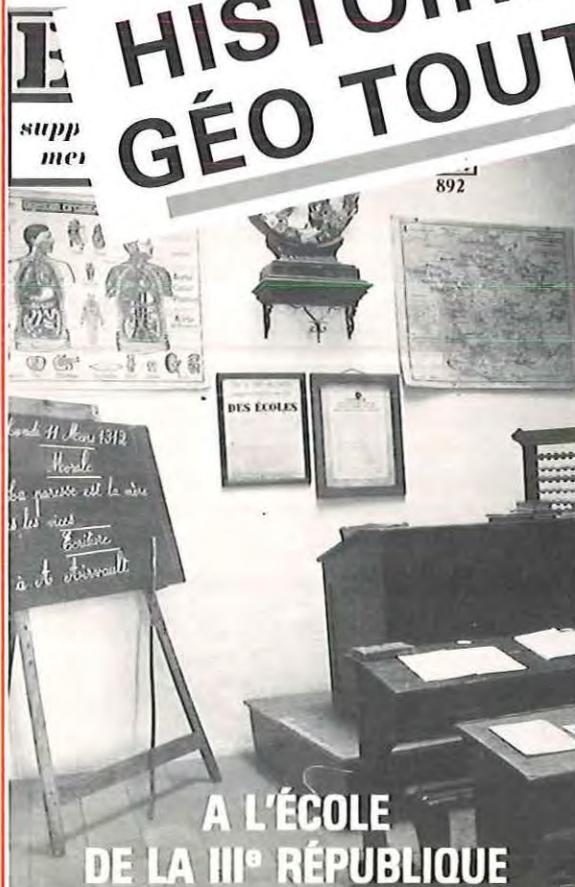
•
L'histoire
dans une
classe de
C.M.2

•
Une
correspondance
avec
des Navajos

•
**Un livre qui
fera date :**
**« Histoire
partout,
géo tout le
temps »**



Que
mangeait-on
autrefois

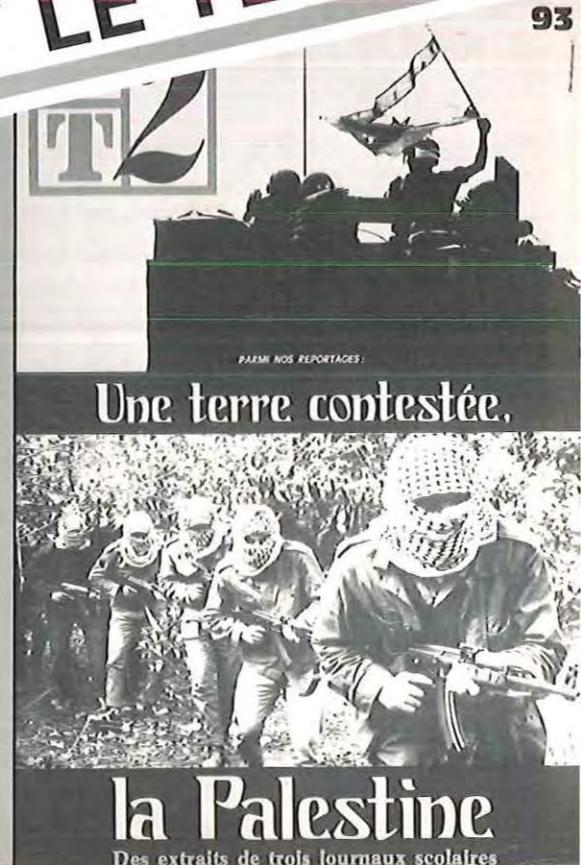


A L'ÉCOLE
DE LA III^e RÉPUBLIQUE



La peste

**HISTOIRE PARTOUT
GÉO TOUT LE TEMPS**



Une terre contestée.

la Palestine

Des extraits de trois journaux scolaires

Sommaire

1 - Éditorial

2 - Des réflexions

La réforme de l'enseignement de l'histoire-géographie vue de l'autre côté de la ligne bleue des Vosges
J.-P. Bourreau

Aperçus de la géographie nouvelle
P. Guibourdenche

7 - Des pratiques

Autrement...
D. Jacquot

L'histoire dans une classe de C.M.2
G. Sapirstein

Au-delà des mythes, une correspondance avec des Navajos
C. Caillot

13 - Un mouvement au travail : Dans notre livre de vie

21 - Des productions

Un livre qui fera date : « Histoire partout, Géographie tout le temps », une autre conception de l'apprentissage et de la construction du savoir.

A propos des B.T. de géographie

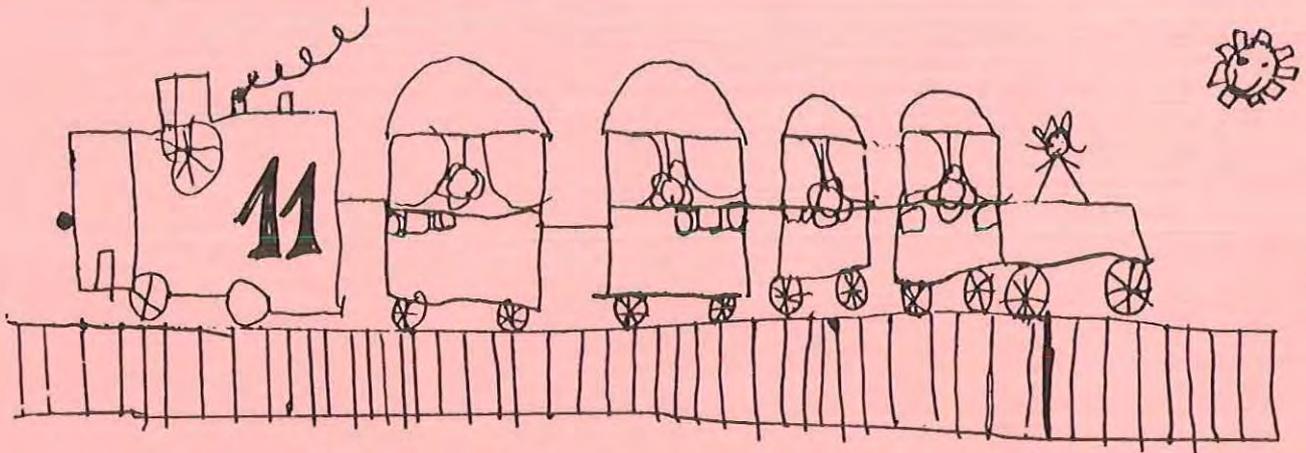
Petite analyse de B.T. parues touchant l'histoire et la géographie, et des nouveaux albums *Périscope*.
M.-F. Puthod - P. Guibourdenche

26 - Enfants, adolescents et société

Les jeunes d'origine étrangère et l'école française
A.-M. Goguel

32 - Livres et Revues

Photographies : A. Levêque : p. 2 - A. Leclerc : p. 3 - J.-P. Jaubert : p. 4, 5, 6 - Y. Javel : p. 27 - D. Léger : p. 28 - G. Sénécal : p. 30.



Équipe de rédaction

Robert BESSE
Roland BOUAT
Jean-Pierre et Nicole RUELLE
Jacques QUERRY
Roger UEBERSCHLAG

Responsable de la rédaction

Guy CHAMPAGNE
Bégaar - 40400 Tartas

Relais à Cannes

Monique RIBIS
I.C.E.M., B.P. 109
06322 Cannes la Bocca Cedex

Abonnements :

P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes la Bocca Cedex.
C.C.P. 1145-30 D Marseille. Prix de l'abonnement (15 numéros + 5 dossiers) : 172 F.

Les articles ou dossiers doivent parvenir au responsable de la rédaction au moins trois mois avant la date de parution.

Ils doivent être, dans toute la mesure du possible, dactylographiés (double interligne), recto seulement, ou écrits très lisiblement noir sur blanc.

DOCUMENTS DE L'ÉDUCATEUR Anciens numéros disponibles

- *Spécial Perspectives d'Éducation Populaire* 14,00 F
- *Spécial l'enfant et la documentation* 14,00 F
- *La notion de temps et les enfants de C.P.-C.E.* 12,00 F
- *Pratique et théorie d'une écriture collective* 12,00 F
- *Création Manuelle et Technique à l'école élémentaire et en maternelle* 12,00 F
- *Voyage-Poésie 2* 12,00 F
- *Absorption ou 3 études sur l'affectivité* 12,00 F

Éditorial

A PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

ET DE LA GÉOGRAPHIE

Le « bof » des élèves est-il plus grand que dans les autres matières ou qu'à l'époque — pas si éloignée que ça — où nous étions nous-mêmes élèves ou étudiants ? Rien n'est moins sûr. Simplement, aujourd'hui, les jeunes ont davantage pris l'habitude de dire tout haut ce que nous pensions tout bas.

Du côté des enseignants, il suffit de pénétrer dans une salle des professeurs pour comprendre tout de suite la gravité de la situation : « Les élèves ne s'intéressent à rien, ils n'écoutent pas ce qu'on leur dit... pire : ils n'apprennent même plus leurs leçons !... Rendez-vous compte cher collègue ! Bref, ils ne savent plus rien. Dans ces conditions, on ne peut plus travailler... ». Si nous ne pouvons pas nous réjouir de l'échec, maintenant clairement connu, du prétendu collègue « unique » qui continue chaque année son œuvre de sélection sociale on peut reconnaître que l'hétérogénéité des classes a fait tomber les derniers masques d'un système d'enseignement en sur-sis.

Là-dessus, s'est greffée la réforme des programmes de M. Haby : à partir de la rentrée 1977, l'histoire « diachronique » faisait son apparition et détrônait le monopole de l'histoire « synchronique » : source supplémentaire de déstabilisation et d'inquiétude. Non seulement on ne sait plus comment enseigner l'histoire-géo, mais on ne sait plus quoi inculquer à notre belle jeunesse... Surtout que depuis quelques années, il n'est pas rare de compter dans une classe de 6^e ou de 5^e jusqu'à un quart, voire la moitié d'enfants d'immigrés, auxquels on ne peut tout de même pas dire en introduction au cours d'histoire : « Nos ancêtres les Gaulois... »

Puis le scandale a franchi les murs du collège. Tous les parents avaient déjà constaté que leurs enfants ne connaissent plus les départements, avec la liste des préfectures et des sous-préfectures. Alain Decaux, a sonné l'hal-lali en prenant la nation à témoin dans le *Figaro Magazine* du 20 octobre 1979 : « On n'apprend plus l'histoire à vos enfants ! » Ce fut le signal d'un raz-de-marée d'indignation venu de toutes parts. Les plus sereins essayaient de garder la tête froide. Ainsi, dans l'éditorial du *Monde de l'éducation* de mai 80 consacré à « L'Histoire : la vérité sur la crise », Guy Herzlich constatait calmement : « Quant aux élèves d'aujourd'hui ils ne semblent pas en

savoir moins que ceux de naguère, capables d'aussi belles « bourdes ». Mais on s'en inquiète davantage, car l'indifférence de la majorité des jeunes contraste maintenant avec l'intérêt d'un nombre croissant d'adultes pour le passé : la quantité de livres et de revues d'histoire ne cesse d'augmenter, et certains ouvrages se vendent par milliers d'exemplaires ; les émissions de télévision et de radio sur des sujets historiques, régulières ou occasionnelles, font « un malheur » et certains historiens universitaires sont devenus de véritables « vedettes » des médias ».

Le coup de poing de Monsieur MITTERRAND sur la table du conseil des ministres d'un certain mercredi de la fin août 83, a réveillé le volcan qui semblait s'être assoupi. Des défenseurs de l'Histoire ont repris du service. Journaux, radio, télévision, leur ont offert leurs colonnes et leurs antennes au moment où nous mettions un point final à ce livre.

Cette attention soudaine et générale portée à l'histoire et à son enseignement (pour l'instant, la géographie est restée à l'abri du débat public) est au moins révélatrice de l'enjeu que représente la connaissance du passé. Ce n'est pas un hasard non plus si le Japon des magnétoscopes et des micro-ordinateurs vient de se livrer dans les manuels scolaires à une réécriture sans scrupules du début de la seconde guerre mondiale, de manière à occulter complètement l'agression perpétrée contre le voisin chinois.

L'histoire est un objet de convoitises contradictoires que chacun prétend défendre pour mieux se l'accaparer. Tout cela n'est sûrement pas neutre ni tout à fait désintéressé.

Nous non plus, nous ne sommes pas neutres, et nous ne pouvons pas assister, les bras croisés, à ce « partage » de l'Histoire entre spécialistes, détenteurs d'un savoir et (donc) du pouvoir. Nous ne prétendons pas savoir ce qui est bon pour la France ni pour l'Histoire avec un grand « H ». A chacun ses compétences. Nous laissons aux hommes politiques et aux historiens de l'Université le soin de répondre à ces interrogations. Notre préoccupation n'est pas de savoir comment mieux faire rentrer à tout prix un arsenal de connaissances censées représenter la « mémoire collective » (de quoi ? pour qui ?). Par contre en tant qu'éducateurs, nous voulons contribuer à l'épanouissement des jeunes, à l'affirmation de leur personnalité, au développement de leur autonomie. C'est pourquoi, à une connaissance conçue comme un fardeau à assimiler nous opposons un savoir qui réponde aux besoins individuels.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, VUE DE L'AUTRE CÔTÉ DE LA LIGNE BLEUE DES VOSGES...

Mes réactions aux récents événements à propos de l'enseignement de l'histoire-géo...

- Je n'ai pas lu le rapport Girault.
- Je n'ai pas participé au colloque de Montpellier.

Je ne me sens donc guère informé pour exprimer un avis fondé sur ce qu'on nous mijote du côté du ministère. Cependant, comme tout le monde, je lis le journal. Il y a quelques jours, on m'a même présenté quelques « morceaux choisis » du rapport Girault.

A partir de ces quelques bribes, de ces relations journalistiques, j'ai essayé de deviner les grandes lignes de la réforme en cours. Surtout, j'ai comparé mes informations avec ce que nous avons écrit pour le livre.

Mes sources :

« Le découpage interne du premier ensemble (correspondant à l'école élémentaire) se répartit ainsi :

Premier niveau préparatoire : classes de C.E.1 et C.E.2 :
a) apprentissage de notre mémoire collective : les grandes pages de notre histoire nationale.

b) apprentissage des grands paysages nationaux : les grands traits de la géographie de la France.

Second niveau coordinateur : classes de C.M.1 et C.M.2 :

a) la continuité de l'histoire nationale et ses significations.

b) la compréhension des problèmes géographiques nationaux.

c) le miroir, comparatif et explicatif, de la région, à travers son histoire propre et sa géographie spécifique ».

(Extraits tirés du rapport Girault, p. 79-80).



LES PROPOSITIONS CONCRÈTES : LES PROGRAMMES

a) Les propositions les plus claires et les plus « novatrices » me semblent concerner l'école élémentaire.

On va donc faire de l'histoire sérieuse à l'école élémentaire, c'est-à-dire avec un programme et des connaissances à faire acquérir (à l'autre bout du processus d'enseignement, c'est le même souci de « faire sérieux » qui explique l'introduction d'une épreuve d'histoire-géo en fin de première pour les élèves des sections E et F et au baccalauréat pour la section G.

Dès le cours élémentaire, il va donc falloir mémoriser « les grandes pages de l'histoire nationale » et « les grands traits de la géographie de la France ». Tant pis pour les jeunes issus d'autres nations ou d'autres cultures ! Le tout au pas cadencé et dans le sens unique de l'Histoire, pour « respecter l'ordre de présentation des connaissances » (*Le Monde* du 24 janvier 1984). Et au mépris des besoins et du développement intellectuel des enfants, de leur capacité à appréhender le temps et l'espace.

On demande aux enseignants à la fois de :

- « présenter les grands moments de l'histoire nationale (...) aussi bien le rôle des sans-culottes et des grands révolutionnaires que la symbolique de la Patrie en danger ou de la Fête de la Fédération » (sic). A des élèves de 7-8 ans !

- « Chercher surtout à éveiller la curiosité de l'enfant pour le passé » (toujours le rapport Girault, p. 80). Comme si la curiosité des enfants n'était pas la chose du monde la mieux partagée. Pour peu qu'on sache la maintenir éveillée et qu'on ne l'étouffe pas sous un fardeau de connaissances relatives à des faits dont les jeunes sont exclus.

b) Au collège, le découpage de l'espace et du temps varie légèrement par rapport à ce que nous connaissons aujourd'hui (pour les programmes d'histoire de 4^e et de 3^e par exemple, on adopte une position « moyenne » entre ceux issus de la réforme Haby et les précédents : la coupure se situera en 1850 !)

Mais la conception d'ensemble reste la même : parcourir le temps et le vaste monde selon un itinéraire unique pour aboutir, après quatre années de pérégrinations, au monde qui constitue l'environnement quotidien des jeunes. Et on voudra sans doute toujours qu'on « éveille la curiosité de l'enfant pour le passé » !

LES OBJECTIFS

Assignés à l'enseignement de l'histoire-géographie. Ce sont un peu toujours les mêmes... Mais on sait d'expérience que les déclarations de principe — souvent fort généreuses — ont l'habitude de fort mal résister aux consignes d'ordre pratique.

Pourtant, le premier objectif formulé dans le rapport Girault récapitule bien la conception générale de l'enseignement de l'histoire tel qu'il se dégage des programmes dont il a été question plus haut :



« Nous devons d'abord préparer les jeunes à vivre en société, c'est-à-dire leur donner la possibilité d'une intelligibilité globale du monde qui les entoure, tout en les préparant à y jouer un rôle actif. Il faut donc, à la fois, connaître le présent, mais à partir d'un passé (et non l'inverse)... et savoir agir sur le présent à partir d'idéaux ou de moyens fournis par l'analyse du passé ou du vaste monde » (p. 75-76).

La relation qui doit s'établir entre le passé et le présent est donc claire : c'est le passé qui commande le présent, de manière mécaniste et déterministe, alors que nous travaillons dans nos classes à entretenir un rapport dialectique entre hier, aujourd'hui et demain.

C'est que nous ne considérons pas l'histoire et la géographie comme des ensembles de connaissances à apprendre pour forger je ne sais quelle « mémoire collective ». Nous ne sommes pas — comme les universitaires et les inspecteurs qui représentaient 95 % des effectifs de la commission Girault — les dépositaires d'un savoir homologué, breveté, déposé au pavillon des

Instructions Officielles. Mais, modestes pratiquants de la pédagogie Freinet, nous considérons l'enfant, l'adolescent comme un individu à part entière, riche de connaissances et de désirs. Nous avons confiance dans sa curiosité et sa capacité à répondre aux questions qu'il se pose... pour peu qu'on lui en donne les moyens. C'est ce qui nous a amenés à écrire dans le livre des passages comme celui-ci :

« Si nous parlons, par exemple, d'apprentissage de l'histoire « à reculons », c'est pour caractériser une démarche vers le passé à partir d'une motivation présente, et non pas une plongée dans le temps qui ne reviendrait au jour qu'après plusieurs années d'explorations didactiques. Nous mettons en place une pratique de l'histoire « à reculons », mais par vagues successives. Finies les grandes chevauchées à travers l'histoire qui restent très superficielles et abandonnent les jeunes. Ce qui nous importe, c'est la démarche volontaire, curieuse, de nos élèves, constamment réactivée par la vie du groupe-classe, par l'observation du milieu local ou par les informations qui leur parviennent par les correspondants ou les médias ».

(Extrait du manuscrit de « Histoire partout, Géo tout le temps »)

Après des constats faciles et des déclarations de principe pas très neuves, l'essentiel de la réforme en cours consiste donc — comme par le passé — à remodeler les programmes (au collège, les élèves retrouveront, paraît-il, deux manuels au lieu d'un) et à redéfinir le contenu de la portion à faire ingurgiter aux élèves. Une fois de plus, les problèmes de fond sont escamotés : on continue à nier que les jeunes puissent être les acteurs de leurs démarches d'apprentissages ; on continue à les avaler au rôle de consommateurs, de spectateurs impuissants du grand théâtre du monde et de la grande épopée nationale.

Telle qu'elle m'apparaît, la réforme en cours de l'enseignement de l'histoire-géographie ne me semble donc pas plus capable de répondre aux besoins des jeunes et des enseignants que la réforme précédente. Elle sécurisera peut-être ceux qui ont besoin pour savoir ce qu'on doit faire ; elle reconfortera peut-être ceux qui estiment que la qualité d'un enseignement se juge à la place qu'on lui accorde dans les examens. Mais elle laissera les jeunes aussi démunis qu'avant face à LEURS besoins, à LEUR passé, à LEUR environnement, à LEUR avenir.

Pourtant, tout n'est peut-être pas encore définitivement joué. Dans son compte rendu du colloque de Montpellier (*Le Monde* du 24 janvier 1984), Charles Vial fait état de divergences entre les participants :

« En rapportant les travaux des commissions, M. Prost soulignait que deux conceptions se sont opposées lors du colloque : celle d'un enseignement didactique, où le maître a toute initiative, où le savoir est donné et où, par exemple, il faut apprendre les dates par cœur ; et celle de la démarche d'éveil, où l'élève construit son savoir ».

Pour terminer, j'aimerais donc bien savoir :

— Où en est la mise en place de la réforme et où en est l'élaboration des nouveaux programmes ?

— Si l'I.C.E.M. est un mouvement « reconnu », quelle attention accorde-t-on au travail de ses militants ?

S'il est important de dissiper la fumée qui se dégage du verbiage — souvent contradictoire — du rapport Girault pour mieux cerner la réalité des mesures préconisées, il me semble encore plus important de tout mettre en œuvre pour faire connaître notre réflexion et nos pratiques.

Jean-Pierre BOURREAU
15, rue des Chanoines
68500 Guebwiller

APERÇUS DE LA GÉOGRAPHIE NOUVELLE

Pierrette GUIBOURDENCHE
17, avenue J. Perrot
38100 Grenoble

Nos études universitaires, quel que soit notre âge, nous ont formés à une géographie d'observation, de description de la réalité qui nous environne, avec priorité donnée ainsi à la notion de paysage physique, agricole, urbain. Ces descriptions entraînant la recherche d'explications.

Ainsi la réalité du milieu physique a développé les études morphologiques et climatiques, faisant de plus en plus appel aux sciences biologiques et aux sciences exactes.

La réalité (apparente) humaine cherche les explications tout d'abord dans les phénomènes naturels (relief, climat), puis dans les conditions économiques, historiques...

La géographie se présente donc comme la science du concret et aborde les manifestations visibles imprimées par les hommes sur le sol. Elle se considère comme une discipline globale capable (seule ?) de faire la synthèse des phénomènes naturels et humains et des phénomènes humains entre eux.

Mais, à notre niveau d'enseignants du premier et du second degré, nous sommes venus à douter de ce qu'est cette géographie et de ce qu'il faut enseigner.

Nous avons abandonné depuis longtemps la nomenclature mais nous nous sentons coupables parce que nos élèves ne savent plus situer la Saône ou Poitiers sur une carte (et les parents, les médias nous considèrent comme coupables).

Nous trouvons ridicule et inutile d'énumérer les productions de chaque région, de chaque pays, mais nous ne savons pas guider correctement les adolescents vers une recherche constructive et réfléchie sur la région qu'ils veulent étudier.

Nos élèves se désintéressent complètement des détails et des particularités des régions françaises, mais nous ne savons plus sous quel angle aborder l'étude « régionale ».

Et nous avons l'impression, en faisant de la géographie physique, d'être en concurrence avec le collègue de biologie ; en faisant de la géographie économique, de marcher sur les plates-bandes du professeur d'économie ; de tâter quelquefois de la géographie politique en nous demandant si c'est de la géographie, etc.

Nous avons parfois l'impression d'être débordés par les connaissances anarchiques et superficielles que les enfants acquièrent par les mass-médias, et nous critiquons sans souvent savoir l'employer cette inondation d'informations.

C'est-à-dire que nous ne savons plus ce que nous devons faire et si la géographie a encore sa place dans notre société et entre toutes les disciplines qui approfondissent plus que la nôtre dans chaque domaine. Certains d'entre nous, certes, ont dépassé ces comportements, allant plus vers l'enquête, vers la vie des sociétés. Mais savons-nous toujours bien où nous allons ?

Or, le problème de la géographie ne se pose pas seulement à notre niveau. Il y a une crise de la géographie sur le plan scientifique et universitaire. Cette crise a atteint les U.S.A. dès l'entre-deux-guerres, a touché les autres pays anglo-saxons,

l'Allemagne, dès les lendemains de la Seconde Guerre Mondiale, et la France à la fin des années soixante. Ces dernières années les tentatives se multiplient pour donner des orientations nouvelles à la géographie (1). Voici quelques titres d'ouvrages qui peuvent (au milieu de nombreux autres) servir à la réflexion et être lus avec profit. On y trouve une abondante bibliographie : H. Isnard, *L'espace géographique*, P.U.F., le Géographe 1978. A. Bailly-H Beguin, *Introduction à la géographie humaine*, Masson 1982.

A. Reynaud, *La géographie, science sociale*, Travaux de l'institut de géographie de Reims, n° 49-50 U.E.R. Lettres 1982.

Enfin de bons et courts articles à buts plus pédagogiques, dans la revue « *Historiens-géographes* » n° 256 et 257 février-mars et avril-mai 1976.

Par les dates des livres indiqués, nous voyons que nous sommes au cœur du problème, et que nous nous lançons dans la foulée au bon moment en nous interrogeant sur la science géographique et, en conséquence, vous pourrez vous demander quelle géographie enseigner aux enfants et comment l'enseigner.



Les géographes donnent comme but à leur science de comprendre les sociétés qui nous entourent, que nous en faisons partie ou non. C'est vers une géographie science sociale qu'ils s'orientent aujourd'hui ; mais une science sociale qui a sa spécificité : elle étudie les sociétés en tant qu'elles utilisent des espaces. Pourquoi ? Comment ? Voilà les questions que nous allons nous poser.

Considérons par exemple un paysage rural. Il ne suffira pas de le décrire et de l'expliquer par le relief, la nature du terrain, par le climat de la région, par les cultures et les façons culturales

(systèmes de culture et structures agraires) pour le comprendre. Ce paysage est la manifestation d'un système de rapports multiples entre les différents hommes vivant et agissant sur le terrain, de rapports entre les groupes, de rapports entre le local et l'extérieur, des différentes structures économiques, sociales, idéologiques, politiques, dans lesquelles tous sont inclus. *Ainsi une société et ses constituants peuvent être étudiés à plusieurs niveaux :*



— Au niveau qu'on pourrait appeler « sensible » : c'est le niveau superficiel qui permet de voir le village avec la répartition des champs, les forêts, les distances et les moyens de communication par rapport au village voisin, à la ville la plus proche, à l'usine... (localisation, organisation dans l'espace, comparaison avec d'autres lieux...).

— A des niveaux occultes moins directement sensibles mais qui animent les observations précédentes et sont indispensables à mettre en œuvre si l'on veut comprendre :

- données d'ordre physique (géologie, climat),
- données d'ordre économique : forces productives (capital financier, capital technique, travail),
- activités de production-échange-consommation.

Tout ceci étant activé par des données d'ordre social (groupes humains) d'ordre idéologique (représentations et croyances).

Au sens strict, le terme de « nouvelle géographie » est attribué à la géographie quantitative. Mais les auteurs ci-dessous parlent d'une géographie nouvelle, science sociale, qui peut utiliser, entre autres, comme technique d'étude, la géographie quantitative. C'est dans ce sens que nous parlerons de géographie nouvelle, d'ordre politique avec objectifs et institutions mis en place pour les atteindre.

Toutes les données tissent entre elles des réseaux de relations à l'intérieur de chaque ordre, d'un ordre à l'autre. Tous ces rouages constituent une combinaison originale pour chaque société, un système économique et social particulier, ou un sous-système dans un système plus grand.

Et ces structures ou ces systèmes se recomposent à chaque moment de l'histoire dans un pays donné.

Ainsi l'objectif principal de la géographie est-il d'élucider les forces complexes qui créent, maintiennent ou favorisent le changement des pratiques humaines. En éclairant le niveau sensible de l'étude par les relations avec les structures du « système occulte » (économiques, sociales, idéologiques, politiques), on ne fait plus de la géographie pour de la géographie, mais on pousse le plus loin possible dans la recherche du fonctionnement des mécanismes qui régissent les groupes sociaux et dans leur connaissance à un moment donné.

Et la géographie est l'étude de l'inscription dans l'espace du

développement d'une société. La spécificité de la géographie réside dans l'adoption d'un point de vue spatial. L'espace organisé que nous voyons sensibilise, mais nous ne pouvons l'étudier en profondeur, en voir tous les aspects, le connaître, que par l'étude sociale dans sa complexité.

Qu'entendre d'ailleurs par espace ?

- Il y a l'espace support : cadre spatial dont nous avons l'habitude de parler : espace utilisé, occupé. Il comprend l'espace absolu celui qui se mesure par les coordonnées géographiques, les distances, l'altitude, et l'espace relatif qui se précise par les caractères du climat, du relief, la population, les activités. Cet espace support n'a pas de signification définitive en soi-même. Il est signifié par les groupes humains qui l'occupent.

- L'homme crée donc l'espace produit, par la transformation du milieu en fonction des sociétés qui s'y sont entrecroisées et s'y entrecroisent encore, qui s'y sont affrontées et qui s'affrontent. Il crée un anthropo-système, ou éco-système dans lequel l'homme joue un rôle prédominant en organisant l'espace en territoires. Ces espaces produits sont difficiles à analyser. Leur interprétation passe en effet par la perception de chacun.

- Ils ne peuvent donc être que des espaces perçus, espaces qui sont fonction de chaque homme et de chaque groupe. Chacun ne connaît de l'espace que ce qu'il en perçoit, et il le perçoit à travers sa propre personnalité, elle-même fonction de ses apprentissages, de sa culture, de sa psychologie, de son travail... Ainsi, en fonction de ce qu'il perçoit, il agit : il décide d'habiter à tel ou tel endroit, de se déplacer de telle ou telle façon ; le paysage n'a de signification qu'à travers lui-même. On peut parler ici du travail du peintre Cuenco en Corrèze, où il habite, sur le paysage-pays perçu différemment par le peintre, le botaniste, le géologue, le chasseur, le pharmacien, l'agriculteur, l'ancien maquisard... Son « vaste projet d'interrogations plurielles sur la signification actuelle du paysage dans le contexte de l'espace rural » entraîne le réinvestissement de l'espace « à travers l'expérience propre : le rapport du corps à l'espace ».

L'espace produit-perçu, le territoire, est un espace à la fois mental et physique, l'espace du travail, des relations, des contraintes des structures. On peut distinguer par exemple :

- L'espace-loisirs (de ce qui plaît ; les relations dans les loisirs, les rapports avec son capital...).
- L'espace-famille (espace du logement, de la famille éloignée, espace du bien-être, des soins médicaux...).
- L'espace-information (espace éducation, espace médias, espace consommation...).

L'espace naturel, le milieu naturel n'a donc de valeur que par ce que l'homme en fait : il n'y a plus guère de rapport subi par l'homme dans l'espace, il y a des rapports voulus. Il y a peut-être aussi des rapports rêvés...

Pour un groupe, l'espace économique, l'espace psychologique englobent toutes les relations économiques et psychologiques de ce groupe.

Cependant pour démêler les enjeux dans l'espace, démonter, comprendre les mécanismes sociaux, il faut savoir à quelle dimension spatiale on agit, c'est-à-dire tenir compte de l'échelle. Les types de variables et les méthodes d'approche diffèrent selon qu'on étudie le lotissement, le quartier, la banlieue, les banlieues, la ville, l'agglomération. Les niveaux de rapport et leur complexité sont fonction de la dimension des unités étudiées. Le concept d'espace est donc important. Il n'est pas une relation simple, évidente, univoque. Il a connu en géographie une évolution sensible et il a acquis une signification multidimensionnelle physique, structurale et mentale.

On pourrait faire quelques réflexions analogues sur le temps : temps cosmique, temps vécu, temps social (travail, échéances économiques en fonction de la dynamique des relations sociales, de la dimension donnée par la culture...) Le temps diffère selon les sociétés et cela se traduit par la perception et l'utilisation de l'espace.

La géographie dans l'étude des phénomènes actuels introduit donc l'espace et la durée. Science de l'organisation de l'espace, elle démonte la combinatoire sociale et la combinatoire socio-spatiale. Pour y arriver, elle tente intellectuellement d'en séparer les éléments pour mieux en comprendre leurs actions et leurs interactions.

Quelle méthode employer pour étudier la géographie ?

Toute étude scientifique part d'une théorie : point d'appui pour

Des réflexions

le chercheur. Conformément à une théorie qu'il fait sienne, il élabore une problématique. Ces théories s'appuient sur les courants de pensée transdisciplinaires, les philosophies : marxisme, behaviorisme, phénoménologie, structuralisme, néopositivisme, logique pour lesquels il faut retourner aux ouvrages cités ou à vos références habituelles.

Peut-être pouvons-nous suggérer, à la suite de Bailly, Beguin, Reynaud, une méthode que chacun pourra faire entrer dans sa démarche philosophique personnelle : la méthode déductive. Prenons l'exemple de géographes qui désirent étudier le stade de l'évolution actuelle des campagnes en France. Les géographes ne partent évidemment pas dans l'inconnu ; ils ont déjà une perception de la réalité, leur perception, et leur réflexion personnelle, ils ont aussi une connaissance première des faits, une certaine familiarité avec le sujet de par leurs observations et leur métier.

En fonction de ces connaissances, en fonction de leur choix philosophique, ils se fixent donc en premier lieu une problématique. Prenons un cas personnel et disons par exemple que les zones rurales françaises sont complètement intégrées dans la société capitaliste occidentale ; on peut penser qu'aujourd'hui tous les éléments du monde rural sont touchés par les mêmes transformations que le monde urbain et donc que les comportements même des groupes et des individus sont partout banalisés (je ne donne là que le schéma très rapide de la problématique d'une recherche que je ne développe pas ici, bien sûr !)



Ensuite il faut démontrer et donc préciser en formulant des hypothèses de travail. On va chercher s'il y a réellement intégration de l'espace rural dans l'espace urbain (espace pris surtout dans le sens d'espace produit-perçu, cf. ci-dessus), voir si l'on peut démontrer qu'il n'y a plus de frontière entre l'espace rural et l'espace urbain.

D'où le choix de sujets qui apparaissent pertinents et qui précisent les hypothèses. Par exemple :

- Gestion et décisions économiques au niveau des « pays ».
- Pratiques démographiques (natalité, mariages, famille).
- Submersion de l'espace rural par les pratiques citadines (habitat, loisirs).
- Pratiques politiques dans les communautés rurales.
- Comportements liés aux temps de vie (chez les jeunes par exemple : école, occupations diverses, loisirs).

Il s'agit alors dans chaque cas de choisir un champ d'action, une portion de territoire qui apparaisse comme significative de l'idée afin de confronter l'hypothèse avec la réalité. Les observations et les analyses se font sur un terrain donné. Ce sont des études de cas qui ne sont pas des monographies, de simples observations ; elles illustrent une théorie et entraînent la découverte des rapports existants à l'intérieur du morceau de société

étudié. Les techniques employées (enquêtes, études quantitatives...) sont choisies et utilisées grâce aux concepts de départ, afin d'amener une interprétation cohérente du fragment étudié de la réalité.

La conclusion se fait par la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse. Si la réalité correspond au modèle fixé, il y a certainement aussi des résidus qu'il est nécessaire d'analyser avec référence aux temps et à l'espace (valeur de la date, valeur de l'échelle).

La géographie sociale a donc pris droit de cité. Au même titre que l'histoire, l'ethnologie, les sciences économiques, elle n'est qu'une facette d'une discipline fondamentale : la connaissance de la société. Et la meilleure façon d'ailleurs, pour le géographe, de comparer les faits et de faire surgir les relations invisibles, c'est de travailler en pluridisciplinarité.

Et que ferons-nous, nous, enseignants du primaire ou du secondaire ?

Dans la géographie sociale — compréhension des sociétés — nous retrouvons ce que nous nous efforçons d'enseigner dans nos classes à savoir : faire comprendre à l'enfant et à l'ado sa société, les sociétés ; lui apprendre à se poser des questions ; lui donner les moyens de s'insérer de façon critique dans notre monde et même, s'il le désire, de contribuer à le modifier.

Nous retrouvons notre rejet des programmes longtemps conçus comme un panorama exhaustif de l'humanité, un résumé de descriptions régionales ; géographie dépassée depuis longtemps et carcan inadapté aux mentalités et aux aspirations des adolescents de notre époque. Même un programme bien conçu, tel celui proposé par P. Claval pour le deuxième cycle (voir *Historiens-Géographes* n° 257) et qui a l'avantage de permettre l'acquisition des données de base, ne peut se concevoir qu'employé avec souplesse. P. Claval dit lui-même : « En Angleterre, la géographie a été conçue comme un domaine privilégié puisqu'elle permet à l'adolescent de découvrir à travers une expérience personnelle les diverses facettes de la nature et de la société. Elle est discipline de terrain, discipline d'enquête. Elle se pratique surtout par un travail personnel : le rôle de l'enseignant n'est pas de présenter un tableau cohérent d'une discipline toute faite, mais d'imaginer toute une série d'expériences à travers lesquelles l'élève découvre directement les aspects les plus significatifs du milieu. Une telle orientation suppose évidemment que les programmes ne soient pas très contraignants... »

L'étude des rapports multiples agitant et créant la société peut être faite par enquêtes, études de cas, à des échelles variées et à des niveaux divers d'âge et de classe. A nous de donner un but, un sens précis à ce que l'élève va chercher afin qu'enquêtes et recherches aboutissent à autre chose qu'à des constats superficiels ; déceler les rapports, les pouvoirs, en se posant la question pertinente, en déterminant l'étude précise qui vont pouvoir mettre à jour les relations, c'est cela l'important. Et le thème de recherche bien choisi, bien mené, va construire aussi l'esprit critique et la personnalité de l'élève (1).

L'utilisation des documents doit répondre aux mêmes questionnements. A nous aussi de réaliser des B.T. qui soient des ouvertures, d'inventer aussi, comme le propose G. Delobbe, des jeux pour mieux déceler les mécanismes et mieux comprendre.

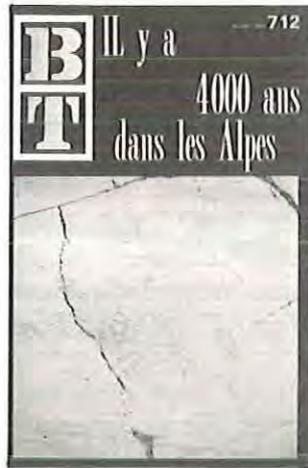
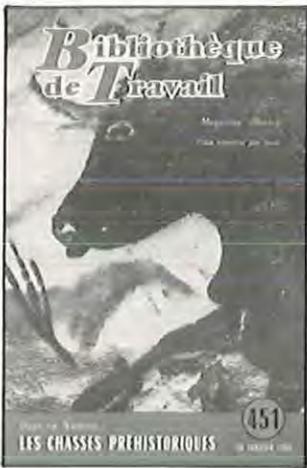
La pluridisciplinarité est plus que nécessaire. D'ailleurs dans une réunion du petit groupe I.C.E.M. Histoire-Géo d'Isère-Savoie, nous avons évoqué, non plus de faire de la géographie, de l'histoire, de l'économie, de l'écologie en soi, mais à propos d'un sujet donné sur une société, de partir en investigations dans tous les domaines pour démêler les relations tissées et permettre de comprendre. En attendant de pouvoir, à une plus large échelle, pratiquer cet enseignement idéal, le livre élaboré par la commission Histoire-Géo nous donnera des bases, conçues collectivement, sur lesquelles nous appuyer pour enseigner la géographie nouvelle.

(1) Bailly et Beguin donnent des exemples d'études : *Paysages et sociétés rurales, Villes et régions : les réseaux urbains, La localisation industrielle, La structure interne de la ville, dans lesquelles nous pouvons trouver des idées scientifiques pour assurer le sens des travaux entrepris dans nos classes à un niveau plus modeste.*

AUTREMENT...

Cette année, j'ai une classe de 6^e en histoire-géo, et moi le non spécialiste, j'en suis ravi...

Au collège, on distribue aux élèves des bouquins pour le français (deux), les maths, les langues, les sciences, l'histoire-géo, livres qu'ils vont suivre toute l'année et qu'ils sont obligés de transporter chaque jour suivant les cours qu'ils subissent, si bien que l'on voit des petits sixièmes portant des sacs énormes souvent trop lourds pour eux...



Aussi, dès le premier jour, j'ai demandé à ceux que j'avais, de laisser le livre à la maison et d'apporter un petit classeur qui resterait dans la salle mais qu'ils pourraient emporter quand ils le désireraient et dans lequel nous mettrions les travaux que nous réaliserions... Et quand ils viennent avec moi, ils ne transportent qu'une B.T. (je leur en propose qui se rapportent à ce que nous étudions) et quelques feuilles dans un étui transparent que je leur ai fourni... Quant au livre, je leur demande parfois de lire certaines pages soit pour préparer soit pour compléter une étude et ils les lisent s'ils sont intéressés...

En histoire-géographie, existe un programme, comme pour les autres matières, qui peut se résumer simplement ainsi :

- Le milieu local.
- L'homme dans différents milieux géographiques (polaires, méditerranéen, désertique, intertropical).
- La préhistoire et les grandes civilisations du monde méditerranéen antique.

Programme facilement réalisable si l'on ne se contente pas de suivre bêtement un bouquin et, d'ailleurs, à quoi cela sert-il de discourir sur ce que l'on trouve dans un livre ? En outre, les faiseurs de manuels scolaires compliquent souvent ce qui est simple

et délaient tellement leur sauce qu'elle en devient indigeste...

Ne pas suivre un bouquin ne signifie pas que l'on ne travaille pas car nous travaillons et même beaucoup... Ceux qui me connaissent bien savent que je ne suis pas un jean-foutre, que je n'ai pas l'habitude de tergiverser et qu'il m'arrive même d'être assez autoritaire, ce que l'on me reproche parfois... Mais j'essaie de motiver les travaux et d'intéresser ceux qui les réalisent

... Nous avons commencé par ce qu'ils connaissent : leur milieu... J'utilise souvent des diapositives : B.T.S.; R.V., divers... et celles que je réalise moi-même : prise de vue, développement, mise sous cadre... J'ai débuté avec le noir et blanc, mais actuellement la couleur me passionne... J'ai donc photographié les communes dont ils sont originaires et quel intérêt lors de la projection ! De même, la réalisation, par quadrillage, du plan des services publics de Vittel a été motivée par une projection préalable des diapos des bâtiments concernés...

Leurs connaissances empiriques et la visite de la station météo dont j'ai photographié les différentes installations ont permis, diapos à l'appui, une étude sérieuse et concrète du temps et du climat...

Un film sur les Bushmen (au collège, nous avons la chance d'avoir une salle de projection) nous a fait vivre avec les hommes préhistoriques... Un autre, intitulé : Cap à l'ouest, vers le royaume des glaces, nous a conduits dans le milieu polaire...

L'étude de la Préhistoire a été prolongée par une visite (financée par la vente de calendriers de l'O.C.C.E. avec une autre classe de 6^e que j'ai en dessin) du Musée Lorrain à Nancy et comme le même jour nous sommes allés au Musée des Cordeliers, une étude de la maison lorraine a démarré en histoire-géo et en dessin qu'ils font également avec moi...

Alors que nous étions en train d'étudier le milieu polaire, j'ai ramené de Nancy, une valise prêtée par le Musée Lorrain, contenant des outils et des armes préhistoriques qu'ils ont pu manipuler, mesurer, dessiner, soupeser, peser... J'avais affiché, en salle des professeurs, l'annonce suivante :

Daniel Jacquot a en dépôt, du Musée Lorrain, une valise contenant :

- des outils et des armes de l'âge de la pierre,
- des diapositives,
- des brochures.

Ceux qui seraient intéressés pour l'utiliser mardi 13 et jeudi 15, peuvent la lui demander.

Aucun, semble-t-il, n'a été intéressé...

Daniel JACQUOT

Extrait de *Glanes Vosgiennes*

COMMENT NOUS TRAVAILLONS EN HISTOIRE AU C.M.2

Mes objectifs :

— Éprouver et manifester de la curiosité et de l'intérêt pour l'histoire.

— Développer l'esprit critique.

— Conduire des enquêtes, s'exercer à faire des comptes rendus, exposés, exposition.

— S'entraîner à rechercher des documents nécessaires à des travaux individuels ou collectifs.

— S'entraîner à utiliser la presse, la T.V. comme apports d'information.

— S'habituer à se servir de l'audiovisuel.

Mais je crois que tout cela est dans les I.O. de septembre 80 (voir B.O.).

AU C.M.1 les élèves sont allés plusieurs fois au Musée lorrain de Nancy (au moins une fois par trimestre) uniquement des visites guidées.

Programme parcouru : de la Préhistoire à la Renaissance. Après chaque visite, les élèves doivent faire une sorte de compte rendu à la maison (en quelque sorte un devoir obligatoire) à partir des notes prises en vrac. Même les plus intéressés ou plutôt les plus rapides ont du mal à noter quelque chose car il faut écouter le guide et le suivre pendant une heure... durée de chaque visite. Un résumé collectif plus quelquefois un panneau tiennent lieu d'exploitation.

AU C.M.2, les élèves que je reçois (et qui viennent de trois classes différentes) sont saturés du Musée lorrain et souvent de l'histoire en général. Ils ne sont pas formés à faire des recherches, méconnaissent les exposés, les conférences d'enfants, les B.T., ne savent pas non plus enquêter et dans la plupart des cas ont perdu leur curiosité naturelle.

A une enquête proposée dès la rentrée, sur 25 élèves 6 seulement ont avoué aimer l'histoire... et 3 la détester. Comment alors sonner le RÉVEIL de ces enfants ?... (il n'y a pas si longtemps, l'histoire (ou plutôt les histoires) était pourtant très primée). C'est un peu la question que je me pose chaque année.

Le premier trimestre est bien sûr le plus difficile. Les élèves habitués à subir des leçons magistrales sont peu autonomes et souvent peu motivés. Au second trimestre ça va mieux, surtout après les trois semaines de classe de neige. Au troisième ça démarre (et encore pas pour tous)... une année scolaire ça passe tellement vite et il est difficile de sensibiliser à l'histoire des enfants qui étaient habitués à la passivité voire à l'ennui.

Voici ce que j'ai essayé de faire l'an dernier (et ce que j'essaie de faire depuis le premier trimestre cette année).

A - Histoire continue de la région et de la France à partir de visites au Musée Lorrain

La moitié des séances est consacrée à l'histoire continue de notre région la Lorraine (et de la France) du XVII^e siècle au XX^e siècle. Je propose quatre visites au Musée lorrain à la classe :

Première visite : la Lorraine pendant la guerre de 30 ans.

L'art en Lorraine au XVII^e s. (G. de la Tour, Callot).

Deuxième visite : la Lorraine et les derniers ducs héréditaires. La Lorraine sous Stanislas (beau-père de Louis XV). Troisième visite : La Lorraine sous la Révolution et l'Empire. Quatrième visite : la Lorraine de la restauration à la fin du XIX^e s. (la guerre de 70).

Chaque visite est préparée collectivement en classe, je me sers des deux manuels possédés par les élèves, de la documentation de la classe ou de l'école, de diapositives. C'est ma part du maître. On ne peut aller au Musée lorrain sans présenter les quelques personnages-clefs qui vont permettre de nous retrouver dans la chronologie et dans les diverses salles parsemées d'objets hétéroclites et cela évitera les questions du genre « Riche-

lieu, c'est qui ? « J'évite bien sûr de trop en dire sinon ce n'est plus la peine d'aller au musée... sensibiliser et puis surtout permettre un choix à chaque équipe.

Au musée, je vais d'un groupe à l'autre, d'une salle à l'autre. (Après une visite globale rapide qui aura permis de repérer les lieux et d'effectuer les choix). Jusqu'à cette année, les élèves avaient tendance à dessiner un peu au hasard souvent les mêmes objets (armes pour les garçons), objets sans intérêt (il en regorge dans ce musée), inutilité de faire le même croquis à 10 exemplaires, inutile d'essayer de faire le dessin d'un portrait peint qui malgré le talent du dessinateur sera de toute façon peu ressemblant (il suffira d'acheter la carte en sortant), inutile de dessiner ou recopier n'importe quoi pour faire plaisir « au maître ».

Au retour, chacun ou chaque équipe de deux, met au propre et viendra présenter à la classe. La documentation de la classe, les B.T., les nombreux spécimens d'histoire peuvent être utilisés en complément d'information (pour les dates, l'orthographe ou le vocabulaire historique). Bien sûr, on n'a pas le droit de recopier des passages entiers mais il y en a toujours qui en début d'année essayeront de le faire... Ça fait plus sérieux... pardon plus scolaire. Les travaux sont présentés sur feuilles de dessin rigides (21 x 29,7) sous forme ou de comptes rendus qui seront publiés dans le journal de la classe ou enregistrés pour les correspondants ; d'albums dépliant de quatre ou cinq pages maximum et souvent en double exemplaire : un pour nous, pour nos parents (journée portes ouvertes) et après pour la documentation de la classe et bien sûr un pour nos correspondants.

La présentation à la classe puis la critique collective sont (lorsque c'est demandé) parfois suivies d'un complément d'information : lecture de documents, diapositives... ou de comptes rendus qui seront publiés dans le Journal de la classe ou enregistrés pour les correspondants.

Pour ces quatre visites au Musée lorrain (deux au premier trimestre, une aux deux autres) programmées dès le début de l'année (il faut réserver à l'avance), on suit donc la chronologie : élément de référence.

L'ancien régime, la révolution, l'empire, le XIX^e et ses transformations : on part du milieu local (musée) sans y rester confiné (importance de la documentation de la classe ou de l'école... ou du C.R.D.P.). et des B.T. mais il n'y en a pas suffisamment !

Et puis on « arrose » systématiquement nos correspondants pour les informer, pour qu'ils aient envie de nous envoyer « leur histoire », parce que présenter un travail à la classe qui a vu le musée c'est beaucoup plus facile que de le présenter à quelqu'un qui n'y a jamais mis les pieds... il faudra donc mieux expliquer, être clair et précis... la communication à ses exigences, communication intérieure puis extérieure.

B - Travail diachronique sur un grand thème

Plusieurs séances sont consacrées à un travail diachronique autour d'un grand THÈME (interdisciplinarité).

Thème : L'histoire du fer à partir de la visite au Musée du Fer de Jarville (cf. deux B.T. sur « L'histoire du fer »). (Maintenant, on ne fait plus d'albums. C'est pour moi l'occasion d'expliquer comment naît une B.T.).

Le musée a servi à faire ces B.T., maintenant les B.T. permettent de préparer sa visite et de mieux comprendre ce qu'on y verra. ... Je ne m'étends pas sur ce sujet... Je sortirais du cadre de l'histoire... le fer permettant d'aborder la sidérurgie lorraine (géographie), les problèmes actuels (actualités), et les prolongements en math, en physique (engrenages) et en sciences.

Travail autour d'un grand thème : l'histoire du fer

Le musée du fer de Jarville propose trois visites (une par étage).
n° 1. L'histoire du fer de la Protohistoire à la fin du Moyen Âge.

n° 2. L'histoire du fer de la Renaissance à la fin du XVIII^e s.
n° 3. L'histoire du fer du XIX^e s. au début du XX^e.

Les deux B.T. sur l'histoire du fer ont été faites après plusieurs visites de ce musée.

La première année, toute la classe a suivi (et enregistré) le guide pendant deux visites (n° 2 et n° 3).

Nos correspondants avaient fait la visite n° 1 également avec le guide. Nous avons échangé les albums nés de l'exploitation de ces sorties. Les enfants s'étaient assez peu intéressés aux techniques de fabrication, les « produits finis » : armes, armures, outils avaient seuls retenu leur attention. Nous avons donc un tas de dessins de canons, épées, pincés, moules à gaufre, serrures, clefs, coffres, fourneaux, taques de cheminées, chenets, vases, chaudrons, fourneaux... et un seul croquis de bocard. Nous n'avions bien sûr pas eu le temps de prendre des notes car il fallait suivre et écouter le guide. Tout le monde ayant vu la même chose en même temps, un tas d'objets insolites nous sont restés étrangers... La visite ne durant qu'une heure, il fallait parer au plus urgent... Au retour, il nous a fallu compiler un tas de documents, (cf. *Tout l'Univers* pour compléter les albums). Heureusement, il y avait l'enregistrement qui nous a servi à faire un compte rendu collectif... (mais pour réécouter une bande d'une heure, il en faut trois... et à la fin il n'y a plus que le maître qui est vraiment intéressé et qui fait le travail).

La seconde année, nous avons fait les deux mêmes visites sans guide. La classe m'a d'abord suivi pour une rapide visite collective puis chaque groupe (six groupes de quatre) est retourné prendre des notes et faire des croquis sur un thème différent : groupes surtout formés par affinité, parfois par intérêt (les armes, les objets de la vie courante : anciens outils ayant bien sûr le plus de succès), pour attirer les enfants vers ce qui a priori les intéressait moins, j'ai dû faire appel aux compétences (les bons dessinateurs s'occuperont des maquettes avec engrenages... les rapides « secrétaires » prendront les notes, recopieront les panneaux explicatifs)... ma présence était de toute façon souvent la meilleure des incitations.

La troisième année, nous avons « balayé » tout le musée par petites équipes de deux ou trois (un adulte par étage « surveillant » (on faisait mine pour ne pas effrayer le responsable), mais surtout guidant et aidant les élèves. Les enfants devaient répondre à des questions précises, faire des croquis précis, ou compléter des textes à trous, ceci en vue de l'élaboration définitive de l'avant-projet B.T. Ça a bien plu, ça a bien marché (parce que je connaissais bien le musée).

Maintenant, les deux B.T. achetées en une vingtaine d'exemplaires nous servent à préparer la visite, à faire la visite proprement dite (on comprend mieux ce que l'on voit) et à l'exploiter.

L'histoire du fer est un centre d'intérêt qui éveille spontanément les élèves. Il est proche de leur vie (la Lorraine restant malgré la crise une région avant tout sidérurgique).

Voici ce que ce grand thème nous permet d'aborder :

- en éveil (histoire, géographie, sciences...)
- en éveil à l'esthétique (travail manuel, dessin, poésie... musique)
- en français (expression orale, écrite, lecture, vocabulaire...).

HISTOIRE :

A - Les techniques de fabrication du fer à travers les âges, les premiers forgerons, les fourneaux de masse du Moyen Âge... la force hydraulique, les premiers hauts-fourneaux, les nouvelles énergies : coke, vapeur, électricité, procédé à l'oxygène. Voir B.T. n° 917.

B - Le fer et la transformation des sociétés. Les Hittites, les forgerons gaulois, mérovingiens, la féodalité, les fonderies du XVI^e, le Creusot, les premiers chemins de fer... la colonisation, les guerres mondiales... la crise. Voir B.T. n° 918.

GÉOGRAPHIE : cf. techniques de fabrication.

- des sources d'énergie : charbon de bois, coke, force de l'eau... à travers le temps... aux sources d'énergie actuelles.
 - Avec les mineurs de fer lorrains : la mine, le travail dans la mine, les mines de fer de Meurthe-et-Moselle.
- Le fer en France (et dans le monde), la sidérurgie (fonderie), la métallurgie.

Éventuellement : (je ne vais pas si loin, j'y passerais l'année) !
— les métaux non ferreux

- alliages ferreux
- industrie de la machine-outil
- construction automobile, navale, aéronautique

ou encore

- développement des transports
- de l'outil à la machine
- les conquêtes sociales

SCIENCES :

Physique-technologie :

- l'énergie et le mouvement (roue à eau), engrenages, transmission du mouvement (roues dentées)
- la vapeur et l'eau

Sciences d'observation

- la dilatation du fer
 - le fer à repasser
 - les fossiles : la Lorraine était recouverte par une mer au fond de laquelle s'est déposé le minerai de fer. Dans cette mer vivaient des animaux (ammonites, belemnites que l'on trouve fréquemment dans le minerai de fer)
 - travail manuel/art plastique
 - un véritable engrenage : le spirographe : applications en math
- les multiples**
- construction d'un ascenseur de mine avec trois bobines + boîtes d'allumettes lestées.

FRANÇAIS :

Lecture ou étude de textes sur le travail à la mine, les métiers du fer, les luttes sociales, le forgeron autrefois, **poésies** le vocabulaire du fer (cf. B.T.) + « morale » : les immigrés + ...

ART :

Le fer forgé (Jean LAMOUR), le fer dans l'architecture. Et puis si on veut vraiment approfondir mais ça devient « décrolyen » (attention au formalisme visant à mêler obligatoirement les disciplines), (et aux centres d'intérêts qui trop longs perdent leur intérêt).

- les plantes et le fer
- les aimants, la boussole

les électro-aimants : le téléphone, la T.V. le magnéto.

C - Enquêtes

Plusieurs séances sont consacrées à des enquêtes dans la famille ou dans la ville (en dehors du temps, ou pendant le temps scolaire). Exemple cette année :

Suite au 39^e anniversaire de la libération de la ville d'Essey, nous sommes allés nous recueillir sur les tombes de cinq aviateurs anglais abattus en 1944 au-dessus de la ville... Quelle bonne et facile occasion d'enquête sur la Seconde Guerre Mondiale... Les parents ou plutôt les grands-parents lorrains ont tellement de choses à nous raconter sur l'occupation qu'ils ont pour la plupart vécue. Le 11 novembre amène une enquête sur la Première Guerre Mondiale... Ce sera l'occasion de passer ensuite l'excellente B.T. Son sur le sujet.

Inutile d'aller au musée pour faire le XX^e siècle, c'est le moment de prendre en compte ce que les enfants ont appris au contact de leur famille, de leurs amis, de la T.V. (attention toutefois à ne pas trop ressasser le même milieu chaque année de l'école élémentaire).

D - Actualités

Quelques séances sont consacrées à des problèmes d'actualités : exemples en vrac.

L'an dernier (élections municipales), cette année tricentenaire de la naissance de Stanislas (nombreuses manifestations locales à Nancy), arrestation de K. Barbie : Jean Moulin, la résistance, novembre 83 première traversée de la Manche (France-Angleterre) en montgolfière (les montgolfières, Pilâtre de Rozier).

E - Sujets divers arrivant en cours d'année

Quelques séances sont consacrées aux motivations des enfants, à leurs recherches personnelles, ou à celles de nos correspondants, à la correction (lecture-critique) de B.T. parfois, aux émissions de la T.V. scolaire.

— **CETTE ANNÉE, UN ÉLÈVE DE MA CLASSE PARTICIPE A UN CHANTIER DE FOUILLES ARCHÉOLOGIQUES (ÉPOQUE ROMAINE) AVEC SES PARENTS.**

— **LORS D'UN VOYAGE-ÉCHANGE, LA VISITE DE LA CATHÉDRALE DE METZ CHEZ NOS CORRESPONDANTS A PERMIS D'ABORDER LES PROBLÈMES DE CONSTRUCTION DES CATHÉDRALES AU MOYEN ÂGE.**

— **LES ENVOIS DE NOS CORRESPONDANTS BIEN SÛR.**

— **LES OCCASIONS D'EXPOSITIONS LOCALES (SUR L'AVIATION ET SAINT-EXUPÉRY CETTE ANNÉE), DE SORTIES WEEK-END DES ENFANTS : VISITE DE LA LIGNE MAGINOT, DE CHÂTEAUX-FORTS OU ÉGLISES.**

— **LES PRÉSENTATIONS DE B.T. ARRIVANT EN CLASSE (ABONNEMENT INDISPENSABLE) EXEMPLE : LES MAYAS + LES EXPOSÉS D'ÉLÈVES.**

En fonction du milieu local, des documents « d'origine », de la documentation, des intérêts des enfants (et du maître) j'essaie de mettre les enfants en position de recherche... tant mieux si on sort du « programme », si les informations sont fragmentées, la frise permettra de remettre de l'ordre, c'est-à-dire d'établir les liens et les cadres indispensables à la réinsertion des informations « fragmentées ».

F - Coin lecture-éveil-exposés

Pour terminer, je parle rapidement du coin lecture-éveil qui contient de nombreuses fiches d'histoire que les enfants peuvent consulter lors des ateliers...

Les fiches d'histoire sont pour la plupart faites à partir d'articles découpés dans la presse locale *L'Est Républicain*, (format 21 x 29,7 avec photo(s) rôle de l'image + texte à lire + questionnaire (autocorrectif), apportés par les enfants, (en début d'année surtout par moi).

Ces fiches renvoient chaque fois que cela est possible à la lecture d'une B.T. (ou plusieurs) sur le même thème, propose des pistes de recherches en vue de la préparation d'exposés à la classe... pas très honnête de ma part ? !

Exemples : à partir d'articles de *L'Est Républicain* publiés le 11 novembre :

« Un village saccagé par la grande guerre, interview d'une vieille dame ».

« Le sous-lieutenant a troqué le casque pour le képi, interview d'un ancien combattant ».

B.T. n° 403, n° 476 et n° 773 (guerre 14-18).

« Première sur la Manche en novembre 83 : B.T.J. La montgolfière n° 225 et B.T. n° 28 « Histoire de l'aviation ».

« Article sur la conquête du ciel ».

« Les avions et la guerre » B.T. sur la Deuxième Guerre Mondiale et la Première.

« Nancy rétro ». L'inauguration de la place Stanislas en 1755 (là pas de B.T. mais un article paru dans la B.T. le philosophe).

« Le général J. Hugo... père de V. Hugo » B.T. Léopoldine Hugo.

« Article sur Marie Curie » B.T. n° 382 Irène Joliot-Curie (sans cette fiche, cette B.T. ne serait jamais lue).

« Accident dans une mine de houille » B.T. n° 877 Autrefois du charbon en Vendée.

« Pompey : nouvelles suppressions d'emplois. Coupes sombres dans les emplois à Sacilor-Sollac » B.T. histoire du fer ou mieux (B.T.2 Vivre en Lorraine sidérurgique).

Autre objectif du fichier : suivre, s'intéresser à la presse locale ou nationale.

— Avant tout, **PARTIR** du concret (importance du milieu, des témoins, témoignages, traces du passé, des documents, des B.T.).

— **ÉVITER** d'employer un vocabulaire « historique » hors de la portée des enfants (certaines périodes sont trop complexes et il est difficile de les aborder avec des enfants de 10 ans... il faut donc opérer des choix).

— **S'APPUYER** sur la motivation des enfants qui vient naturellement : émissions T.V., actualité, visites personnelles (souvenirs de vacances), ou provoquer les intérêts des élèves par des sorties, visites de musées, monuments, châteaux, églises, expositions, enquêtes diverses, émissions T.V., vieilles maisons ou plus modestement : diapositives, films, gravures, apports d'objets anciens en classe : musée de la classe ou de l'école.

Les lectures peuvent également être un point de départ intéressant (romans historiques, textes, certains peuvent avoir autant d'impact que l'image).

— **DEMANDER** aux enfants de communiquer à leurs camarades leurs recherches sous forme d'exposés, comptes rendus avec gravures, croquis, cartes, photos, diapos, bandes magnétiques ou objets (monnaie, outils, armes...) à l'appui.

Les afficher sur un panneau, faire des albums que l'on enverra aux corres ou que l'on présentera à la classe voisine.

— **LIER** chaque fois que cela est possible (sans trop forcer quand même) avec d'autres disciplines : géographie (cartes), sciences mais l'histoire se passe obligatoirement quelque part, aussi français, dessin et même math : graphique (durée des temps) sur la frise), art : étude de tableaux.

— **REVENIR** constamment à l'époque actuelle, au présent car c'est celle que les enfants connaissent le mieux. On peut mieux ainsi comparer l'évolution.

— **FAIRE ATTENTION** à ne pas tout dire. Je me laisse (pas vous ?) souvent entraîner par la passion... l'histoire ça se raconte tellement bien... et plus on vieillit, plus nos témoignages sont « historiques ».

— **SAVOIR** saisir l'actualité.
Et la part du livre d'histoire ?

J'avais tendance à m'en passer presque complètement, à le rejeter systématiquement. Chacun de mes élèves a son livre d'histoire de France (oh un vieux que je n'ai pas acheté) plus occasionnellement un livre d'histoire de la Lorraine (acheté par les trois classes de C.M.2) comprenant de nombreuses photos du Musée lorrain. Beaucoup aiment le remporter à la maison, le feuilleter (surtout s'il est en couleur)...

On s'en sert surtout pour les documents photographiés qu'il comporte, pour les textes documentaires situés en fin de chapitre...

Chaque fois qu'un livre est proposé par un libraire, je le commande en spécimen... avec les nouveaux programmes, il en est sorti pas mal ces derniers temps ! (cf. liste jointe). J'ai également quelques livres du second degré : surtout les placer dans la bibliothèque d'éveil... qui doit avoir sa place à côté de l'autre. On emprunte un livre d'histoire (de géo ou de sciences) comme un

roman, ou une B.D. mais sans contester ce qui marche le mieux dans ma classe chaque année, c'est la B.T. qui ouvre un horizon bien plus large, classée chronologiquement de la préhistoire au XX^e siècle dans la grande boîte. Les élèves les sortent régulièrement. Je dispose sur le présentoir les B.T. correspondant aux thèmes « étudiés », j'en lis parfois quelques passages, j'en vante continuellement les qualités (chauvin, je le suis)... Malheureusement, les B.T. d'histoire se font un peu plus rares (une seule en 80 : la Guerre de 100 ans, trois en 81 + les deux sur le fer, deux l'an dernier). Cette année un élève de la classe a refusé de s'abonner à B.T. pour cette raison. Il a préféré me commander des B.T. d'histoire au numéro.

Le classeur de l'élève

IL CONTIENT D'ABORD TROIS FRISES INDIVIDUELLES
Une avec la division des temps historiques : Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps Modernes, époque contemporaine. Une sur 2 000 ans d'histoire : 0 à 1984.

Une avec notre programme d'histoire au C.M.2 : Des Temps Modernes à 1983.

Nous la complétons au fur et à mesure (au C.E., peut-être serait-il intéressant de faire établir la frise chronologique de sa propre famille).

(Au C.P., « historiser » le vécu c'est déjà faire de l'histoire). Exemple, en questionnant maman :

J'ai appris à marcher en ..., à parler en ..., à faire du vélo en ..., + à nager, entrée à la maternelle, à l'école, vacances à ... en ... nous avons changé de voiture en ..., déménagé à ... en ... + autres souvenirs.

Problème ?

Faut-il construire l'histoire des origines à nos jours ?

Partir uniquement du vécu de l'enfant ? Un compromis entre les deux ?

• **IL CONTIENT AUSSI LE PREMIER ESSAI DES COMPTES RENDUS DE VISITES...** que je corrige avant recopie pour le journal de classe ou plus souvent les albums.

• **LES EXPOSÉS COURTS OU RÉSUMÉS D'EXPOSÉS D'ÉLÈVES** (tirés avec la machine à alcool en autant d'exemplaires que d'élèves).

• **DES ARTICLES HISTORIQUES** découpés dans des revues ou journaux.

• **DES PAGES D'HISTOIRE** proposées par moi (la part du maître) sous forme de sortes de résumés, copie de textes-documents (ou photocopies si on a les moyens, exemple : lettre d'ouverture des États Généraux), cartes.

• **RÉSULTATS D'ENQUÊTES**

L'avantage du classeur (sur le cahier) n'est plus à démontrer. Les pages sont classées chronologiquement.

Gilles SAPIRSTEIN

Outils utilisés

Livres des élèves :

Histoire de France - C.M. - de Chaulanges - Delagrave.

La Lorraine - Cabourdin-Lesourd - Charles-Lavauzelle S.L.E.C.

En spécimen C.M. :

Documents et civilisation - Hachette.

Techniques et sociétés - A. Colin.

Histoire (nouveau programme) - Hinnerwinkler - Nathan.

Histoire de France - Rose Gralhon - L'École.

Du passé vers l'avenir - Drovot - Magnard.

Notre histoire - Colet-Wadier - Hachette.

La vie quotidienne jadis 4 cahiers + 4 recueils - Hatier.

La grande frise du temps (cahier) - Hachette.

Pour la maîtrise du temps (et de l'espace) cahier - Nathan.

Histoire-géographie - J. Deygout - Istra.

Vieux spécimens C.M. :

Nouveau livre d'Histoire de France (Personne-Ballot Marc) - A. Colin.

Histoire de France - P. Wirth - Delagrave.

Histoire de France - Pradel/Vincent - Sudel.

Histoire - Bonifacio-Maréchal - Hachette.

Le livre compagnon (hist-math-géo-français-sciences) - Hachette.

Quelques livres de bibliothèque : *La guerre du feu*.

C.E.L. La plupart des B.T. d'histoire (à peu près 150).

1 B.T. Son : *Soldats de la guerre 14-18*.

La documentation par l'image - Nathan.

L'homme et sa planète - Télé 7 jours - 26 fascicules.

Nombreuses radiovisions, diapos du C.R.D.P. : appartenant à l'école.

Documentation décimale (articles et photos de presse).

Dictionnaire encyclopédique d'éveil - Hachette.

AU-DELÀ DES MYTHES UNE CORRESPONDANCE AVEC DES NAVAJOS

Au cours de l'été 81, j'ai traversé l'Arizona en touriste (Grand Canyon, Monument Valley, Navajo National Monument). A ce dernier endroit, j'ai demandé à une Ranger (guide mise à la disposition des visiteurs) des documents simples sur la vie des Indiens de la Réserve, lisibles par des jeunes de 14-15 ans. Elle n'avait rien, mais tout d'un coup, elle m'a dit que sa mère, professeur d'anglais dans un collège de la Réserve, aimait bien « les choses un peu folles » (ses propres termes) et qu'elle serait sûrement d'accord pour nous envoyer des documents authentiques faits avec ses élèves. Chance à saisir... Forte (?) de mon expérience de correspondance avec des classes anglaises, j'ai écrit à cette dame en lui expliquant ce qu'on pouvait faire, en lui demandant des suggestions. Grand silence pendant six mois ; j'en avais à peine parlé à mes élèves, ne voulant pas risquer de les décevoir. Et puis, à Pâques 82 arrivent en même temps une grande lettre de Barbara (60 ans, anglo = non indienne, vivant depuis 30 ans sur la Réserve), et un paquet contenant deux journaux scolaires réalisés par ses élèves. Délire et incrédulité : c'est trop beau pour être vrai ! Eh, non, ça marche depuis deux ans, pour le plus grand bénéfice des deux communautés scolaires concernées.

Ce premier colis a suscité un très vif intérêt chez les élèves. Déchiffrement, constatation de nos grandes différences de conditions de vie : c'était la fin de l'année scolaire ; nous avons juste réussi à leur envoyer une carte de France « commentée » (population, distances, montagnes) et un plan de Paris plus cartes postales. A la rentrée 82, nous attendait un paquet avec des lettres de présentation, un plan de Ganado (leur village), les lieux d'habitation des jeunes, etc. Une mine ! A partir de ce moment-là et pour les autres colis, nous avons effectué deux sortes de travaux :

— **Ceux destinés à comprendre et analyser** les lettres et documents reçus, et tous rédigés en anglais, notre seule langue commune : les 5^e ont fait des cartes d'identité, à partir des lettres, les 4^e et 3^e ont recopié les lettres et analysé les problèmes de grammaire et de vocabulaire, les 3^e ont centré leur travail sur « ressemblances et différences entre eux et nous » ; pour comprendre mieux il nous a fallu nous documenter pour connaître plus de choses sur la vie indienne, la conquête de l'Ouest, la vie actuelle dans les réserves, la localisation des tribus...

— **Ceux destinés à être envoyés aux correspondants**, qui permettent souvent aux Français de réfléchir à leurs propres conditions de vie et sont de plus des exercices d'anglais redoutables : il faut être compris, nos correspondants n'étudient pas le français.

A partir de ce bouillonnement (et si on faisait des photos ? Et si on faisait un plan de notre « région » ? On a étudié les Indiens en français ! Les 6^e : on ne sait pas assez écrire, mais si on envoyait les jeux qu'on fabrique ?) qui s'exprimait au début des heures et que j'essayais tant bien que mal de canaliser en faisant écrire ce que projetait chacun ou chaque groupe, et en répartissant les projets par niveau de classe (pas de réunion possible entre les classes ou manque d'imagination de ma part ?), j'ai commencé à penser à un P.A.E.

La collègue d'Arts Plastiques a accepté de travailler avec les 4^e sur l'architecture de Meudon-la-Forêt et de leur faire prendre des photos, de les initier au tirage. Le prof. d'E.M.T. devait faire faire des cadres de tissage pour initier aux motifs de tissage navajos (jamais réalisé à ce jour). La prof. de français a repris son roman sur les Indiens et les textes du livre de 5^e. La documentaliste a recensé ce dont elle disposait sur les Indiens, et avec elle, j'ai préparé une liste de livres qui seraient bien utiles à

une meilleure connaissance de nos camarades Indiens... au cas où nous aurions l'argent du P.A.E. Les 3 000 F sont arrivés, rendant possible l'achat des livres, remboursant les pellicules et les produits photo, permettant l'achat de matériel d'affichage en vue d'une exposition, la location de films.

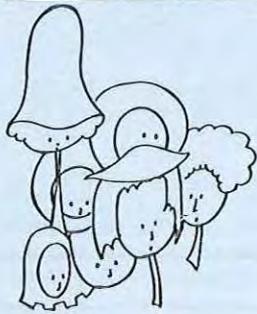
Depuis de nombreuses autres lettres nous sont arrivées. Tout l'argent n'a pas été dépensé, mais les deux collègues les plus intéressés (arts plastiques et français) ont quitté l'établissement (contre leur gré : suppression de postes). Alors, nous continuons vaillamment que vaillent. Nous avons échangé des rédactions : mettre cinq mots imposés dans des textes inventés ; même sujet pour les Indiens et les Français ; Barbara a affiché nos photos, nous avons fait des panneaux sur le tissage, les « trading posts » ; la plupart des collègues posent des questions. Nous avons un projet de petit bouquin (B.T.2 ?) racontant la vie de nos amis Indiens, les envois sur divers sujets (loisirs, école) continuent, une expo est prévue à la fin de l'année.

Ce qui a été commencé par hasard n'a pas été continué au hasard. J'avais quand même une idée dans la tête en demandant à la Ranger des documents sur la vie quotidienne sur la réserve : c'était de démythifier l'Ouest, les cow-boys et les Indiens, les westerns. Même en touriste, j'avais remarqué la pauvreté, la dureté du climat, les villages isolés, les mauvaises routes, etc. Mais je souhaitais que cette démythification ne se fasse pas par une approche de type ethnologique (les Indiens en ont marre d'être « découverts », « compris »), mais qu'elle s'inscrive dans un courant de sympathie, soit un échange (nous sommes aussi exotiques pour eux qu'eux pour nous) et délivre les élèves (et moi) de l'emprise du sensationnel, des westerns... Chemin faisant, j'ai vu des résultats, de petites choses sur le côté « unilatéral » des westerns ; après des lettres décrivant le cadre de vie, « Moi, je crois que je préfère vivre ici ; d'accord, je ne prends pas mon cheval en arrivant chez moi, mais j'ai mes copains pas loin » ; puis « en fait, ils vivent différemment, mais ils aiment les mêmes choses que nous (musique, sports, T.V.). Ils ne sont pas si différents, après tout ». Il ne s'agit pas de gommer les différences, mais de les faire apparaître positivement (j'ai entendu des « c'est bizarre », mais pas de « c'est bête ») et de voir aussi les ressemblances.



Et les gosses comprennent mieux que les adultes : un responsable de la mairie à qui je montrais les photos des correspondants et à qui je proposais une mini-exposition au Centre culturel m'a dit « Mais ils sont habillés comme nous, ce n'est pas intéressant s'ils nous ressemblent trop ! » Mais où est donc passé l'Indien à plumes ? Les jeunes semblent le regretter moins que les adultes, ont très envie d'aller en Arizona, pas pour voir des « Indiens », mais pour rencontrer leurs camarades indiens, ce qui fait toute la différence.

C. CAILLOT
Professeur d'anglais
38, rue des Caves
92310 Sèvres



Dans notre LIVRE DE VIE



Billet

L'ÉCOLE APOSTROPHÉE

Petit décalage dans le temps entre l'émission en question et la lecture de ce billet, le temps d'imprimer L'Éducateur. Mais deux mois comptent peu dans la vie des dinosaures, alors...

Manuel FAUVET

Ainsi donc, l'école est encore passée à la télé (1). Elle a pris semble-t-il, du galon et de la hauteur.

D'habitude on nous la sert aux dossiers de l'écran ou dans une quelconque émission documentaire, à usage du populaire. Maintenant, c'est chez Pivot qu'on la produit.

Littérature oblige : il y avait du beau monde.

Un professeur de collège et la directrice de l'I.N.R.P. y figuraient le bas de l'échelle.

L'agrégée de service (2), le Grec ancien et les belles lettres, y assuraient la haute teneur du débat.

Le rôle de l'intellectuel indispensable, sémillant et caustique, y était tenu par Maurice Maschino, journaliste et philosophe.

Disons d'emblée qu'il fut à la hauteur des événements. Il ne fallait pas moins que sa finesse et son charme grisonnant pour exposer de façon irréfutablement pertinente les arguments brillants et polis (et qui se veulent acérés) que l'on peut ramasser, sauvages et bruts, au café du commerce du coin.

Ce monsieur ira loin : il a l'assurance, la moue ironique, le jeu de sourcils et l'éloquence maniérée de ceux qui n'en finissent jamais d'expliquer aux autres pourquoi et comment ils doivent faire ce qu'ils s'autorisent, par incapacité à ne pas faire.

Une voie lui est toute tracée : écrire des pamphlets, essais et autres exercices de style, afin de se trouver un bon fromage chez un grand éditeur parisien. Un certain Duneton, délaissant les élèves pour une truie et la littérature a déjà ouvert le passage avec succès.

La philosophie nous avait jusqu'ici apporté, à défaut de solutions à nos problèmes, deux piliers fondamentaux de notre société : l'Eglise, et les partis politiques. Voilà maintenant, qu'elle assure l'animation son et lumière des salons de thé et des longues soirées d'hiver...

Ces pauvres agrégés, littérateurs et philosophes pas encore assez célèbres pour se dispenser d'arrondir leur fin de mois en enseignant, n'arrivent pas à crier assez fort pour faire entendre leurs misères : les mauvais élèves arrivent même à pénétrer dans les hauts murs majestueux à l'abri desquels ils ne demandent qu'à dispenser leur digne enseignement à des pépinières d'énarques.

En désespoir de cause ils s'abaissent même à se joindre à la cohorte des « gens bien » qui se donnent pour mission de faire la leçon aux instituteurs. Vous ne vous rendez pas compte de l'état de délabrement de leurs conditions de travail : après leur avoir enlevé les débiles de perfectionnement, les non conceptuels des C.P.P.N., les trublions des C.E.S. et les mauvais élèves à qui on refuse le Bac, ils trouvent encore des étudiants indignes, à qui on n'a pas enseigné assez tôt, la finesse de nos classiques et la subtile analyse des conjonctives subordonnées.

Le professeur de français (3), qui prodiguait ses connais-

ces à des morpions du XVI^e arrondissement (et dans le booc duquel cette andouille de Pivot a cru intelligent de relever une faute de syntaxe), s'en étouffait et la vieille dame digne qui vendait du grec aux handicapés socio-culturels du collège de France en tremblait de toute sa cellulite indignée.

Les deux malheureux qui étaient censés défendre la pédagogie nouvelle (4), n'ont réussi qu'à mettre en valeur les images d'Epinal que le public s'en fait depuis Platon.

On ne peut pas trop leur en vouloir. Dans ce genre de débat on attrape très souvent le mal de mer.

— Les enfants, monsieur, sont devenus paresseux. Plus rien ne les intéresse...

— Mais non, chère madame, ils sont curieux. Ils s'intéressent à beaucoup de choses. Il suffit de savoir être à l'écoute et de suivre leurs intérêts...

— Je regrette, monsieur, on leur a laissé trop de liberté, on les a trop habitués à n'en faire qu'à leur tête. De mon temps on nous imposait les choses et nous n'en sommes pas morts.

— Pardon, madame, il faut que les enfants comprennent l'utilité de ce qu'ils font...

— Je dirai même mieux, il faut que l'école soit ouverte sur la vie...

— Et bien j'ai le regret de vous le dire, monsieur : voilà d'où vient le mal. Ce n'est pas dans la rue qu'on apprend à écrire. Si vous attendez que Charlemagne se promène dans le quartier pour leur en parler, vos enfants ne connaîtront jamais l'histoire de France...

Etc., etc. et en avant l'idéologie foraine et ses balançoires : le moderne et l'ancien, le laisser faire et le dirigisme, les équipes ou la classe-prison, le corset ou les nuages, le bien ou le mal, l'aspirine ou les tisanes... Le débat devient houleux et l'amplitude croît. Ce qu'on appelle un débat « élevé ». C'est grisant mais quand on s'arrête on ne sait plus où poser les pieds...

La seule façon de ne pas participer à un concert de cons, c'est de fermer sa gueule... ou de parler d'autre chose.

La pédagogie nouvelle représente tout juste 5 % des pratiques actuelles, mais 80 % des discours pédagogiques habituels dont les bonnes intentions prétendent paver l'enfer d'un merveilleux métier qui risque fort de devenir invivable.

Si cette pédagogie nouvelle est incapable de prouver, documents à l'appui qu'elle peut résoudre certains problèmes, alors qu'elle ne s'étonne pas de servir de faire valoir aux banalités fatigantes d'ignorants cultivés.

(1) Emission « Apostrophes » du 2/3/84.

(2) J. DE ROMILLY.

(3) J.-P. DESPIN.

(4) F. BEST et J. FRANÇOIS.

Problèmes d'actualité

A propos de l'éditorial n° 6 Educateur « Intégration » Omission volontaire ?

INTÉGRATION : Le nouveau mot magique dans les sphères officielles est en train d'occulter tous les problèmes ! Nous partageons le point de vue des rédacteurs de l'édito lorsqu'ils écrivent que la suppression, par décret, des classes spécialisées ne suffirait pas à rendre l'école accueillante. Par contre, affirmer que la réussite de l'intégration nécessite une remise en cause de la pratique des enseignants sans préciser concrètement les conditions d'effectifs qui doivent lui être associées, nous paraît une démarche surprenante, voire dangereuse. Dangereuse lorsqu'on connaît les positions officielles en la matière, positions magistralement illustrées par la citation suivante extraite du communiqué de presse publié à l'issue de la réunion de la commission tripartite siégeant au titre de la carte scolaire et sur le projet de suppression d'une cinquantaine de classes pour transferts.

L'I.A. déclare, pour justifier le redéploiement :
« ... Il est bon de souligner que le nombre d'élèves par classe, tant qu'il demeure compris entre vingt et trente élèves, n'a aucune incidence sur leur réussite. »

Ce discours est **INACCEPTABLE**. Il nous appartient de dénoncer des affirmations de cette nature. L'I.C.E.M. ne peut donner caution par son silence. Il est temps d'entreprendre au plan national une nouvelle campagne pour faire prendre en compte le paramètre des effectifs. Ne pas le faire serait laisser accréditer l'idée que tout est possible malgré (ou grâce à) la politique de redéploiement des postes.

15 enfants par classe, serait-ce un handicap pour réaliser l'intégration ?

Oui à l'intégration, mais que toutes les classes soient déclarées « classes de perfectionnement » pour que tous les enfants aient leur part et que leur soit reconnu le droit de « se perfectionner ».

pour le groupe Allier
le D.D. : F. DESGRANGES



Opinions

LES SOUVENIRS QU'ON NOUS FABRIQUE...

Plusieurs fois déjà, s'est trouvée évoquée, avec quelques copains du mouvement, la question de l'évocation du nazisme, à l'occasion par exemple des concours organisés autour des associations de résistants...

Plusieurs fois, j'ai expliqué mon opposition très vive à ces séances organisées depuis des années au profit de nos chers petits qui « ne doivent pas oublier », et où on leur explique en long et en large, les horreurs du nazisme, avec photos et chiffres à l'appui.

Bien sûr, il y a le souci de préserver les petits nouveaux des risques d'une nouvelle tentation fasciste. Préserver, ou entretenir ?

Qu'on se rassure, je connais le problème ; il y a, dans mon collège de la grande banlieue bourgeoise de Lyon, régulièrement, des mêmes bien à côté de leurs pompes, et que fascinent les mouvements d'extrême-droite, et les réminiscences hitlériennes. Régulièrement, avec des degrés divers de curiosité, des mêmes me proposent des dessins libres enrichis de symboles nazis. Je ne crois pas pour autant qu'il soit bon de faire une action « de fond » sur l'image nazie : je parle avec le même aussi longtemps qu'il souhaite en parler, j'explique pourquoi cette image me choque — il est très rare que le gosse aille plus loin dans la

provocation, et maintienne son dessin : une fois, cela s'est produit ; cela se compliquait du fait que le gosse était noir, de parents noirs très « bourgeois » (prof + « conducteur de l'air ») : j'en ai parlé à la mère car il me semblait que le problème dépassait les fantasmes habituels.

En tout cas, je refuse l'approfondissement collectif ; l'information faite par le prof d'histoire me semble nécessaire, mais bien suffisante.

Pourquoi ? D'abord, parce que j'ai subi ce bourrage de crâne-là. A 17 ans, j'étais malade de ces images d'horreur. Il est vrai que nous vivions en plein le Viet-Nam et l'Algérie. Et on ne nous disait rien de ce qui se passait d'horreurs bien de chez nous dans ces coins-là, et on nous bourrait des horreurs « des autres », « pour que ça ne recommence pas ».

Comment aurais-je pu accepter cela ?

D'autant que je constatais bien que, petit à petit, je m'endurcissais devant ces images, je les supportais moins mal... Toute prête pour la prochaine ? Pour un peu, les pendus algériens, ça aurait presque glissé tout seul, en insistant...

D'autant que la résistance qu'on portait en gloire devant nous, j'en connaissais quelques aspects — comme des coulisses : mon père s'est payé, à peine majeur, des actions urbaines à Lyon puis à Grenoble, puis le maquis, de Chamrousse à la Tarentaise ; et de ce qu'il disait, lui, ne sortaient pas tant les histoires bien horribles, que l'horreur des actes qu'il a eu à accomplir, si courageux et glorieux soient-ils ; et, si longtemps après, il en est encore abimé, physiquement et moralement : qui dit cela ? Qui dit le bouleversement des valeurs qu'il a subi ?

Alors, je refuse l'imagerie manichéenne et hypocrite sous emballage historique, et tant qu'à analyser l'horreur, je la demande : non plus convenue comme symbole de toutes les horreurs passées, mais plus impliquée dans nos barbaries actuelles : que je sache, les témoignages ne manquent pas de rations, de rafles, de massacres, en Argentine, au Moyen-Orient ou en France. Réfléchissons donc sur le fascisme, mais que cela soit au moins ouvert sur ce que vivent nos mêmes, que cela leur ouvre les yeux sur le monde que nous leur préparons, nous.

Annie DHÉNIN



Vie de l'I.C.E.M.

L'histoire-géo à l'I.C.E.M.

— Une commission active.

qui publie un bulletin de travail remarquablement utile et intéressant, met au point des outils de travail pour les enfants, les adolescents, les enseignants, vient de publier un livre qui fera date (larges extraits et présentation dans ce numéro).

Contactez :

— pour le bulletin :

Jean-Pierre BOURREAU
15 rue des Chanoines
68500 GUEBWILLER

Abonnement : 50,00 F.

— pour participer au travail sur les outils :

Dominique VERDIER
La Moussardière
53370 SAINT-PIERRE-DES-NIDS

— pour connaître la commission :

Françoise SERFASS
Route de Pomarez
40380 MONTFORT-EN-CHALOSSE

— Les chantiers B.T.

Contact : Georges DELOBBE et Michel BARRÉ
C.E.L.
B.P. 109
06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

— Des outils présentant une alternative aux manuels scolaires

F.T.C. Histoire 48 fiches pour enquêter, découvrir.

— Des témoignages, des réflexions, des renseignements pratiques

Dans *L'Éducateur* (en 84-85) nouvelle formule mensuelle, prix allégé ! et son supplément 2^d degré, *La Brèche*.

Abonnez-vous. Participez. Envoyez vos articles, vos questions à :

Guy CHAMPAGNE
Bégaar
40400 TARTAS

Nouvelles des clubs Boom'rang

Notre club *Boom'rang* (au lycée François Mauriac, à Bordeaux). Il démarre à peine. Nous avons demandé une salle à l'administration, comme club du foyer du lycée. Nous avons le soutien d'un prof, et nous essayons d'en attirer d'autres. Mais nous cherchons surtout à être plus nombreux. Nos activités ?

— Nous allons faire une petite exposition au centre de documentation avec quelques exemplaires du n° 1, surveillés discrètement par la documentaliste ;

— Nous préparons une émission de radio libre d'une heure, avec la collaboration d'un ou deux membres du comité national de rédaction ;

— Nous essayons de récolter des articles, des photos, des dessins ;

— Nous demandons des réactions au n° 1, ou à des articles envoyés par le comité de rédaction de Paris ;

— Nous nous répartissons les numéros à vendre et les affiches ;

— Quelques élèves de seconde vont revenir dans leur collège pour voir ce qu'on peut y faire pour *Boom'rang*...

Comme vous voyez, il y a de quoi se distraire.
Vous pouvez en faire autant.

La secrétaire du club
Véronique CASTEVERT
10 bourg Plessis 33360 Camblanes



Dans les secteurs de travail

l.e.p.

COURRIER INTER-CLASSES L.E.P.

Structure de travail

TROIS RÉSEAUX PLUS OU MOINS IMBRIQUÉS

ANIMATEURS

Philippe BADER
(L.E.P.H. - route d'Issenheim -
68500 Guebwiller)
et 4 quartier Château d'eau - 68500
Guebwiller.

Tony ROUGE
(L.E.P. - chemin de Chaboud -
69240 Thizy).
et Aubertières - St Victor/Rhins -
42630 Regny

Marie-Claude SAN JUAN
(L.E.P. - 96 bd Bineau - 92200
Neuilly-sur-Seine.
et 11 bis rue du Baigneur -
75018 Paris.

AXE DES INTÉRÊTS

— Lien avec la commission his-
toire-géo
— Echange de vidéo cassettes.
— Expo poésie permanente
— Courrier avec E.N.N.A.

— Coordination du secteur
L.E.P.
— Lien avec le chantier Echan-
ges et Communication de
l'I.C.E.M.
— Liasse de projets expérimen-
taux
— Courrier avec E.N.N.A.

— Coordination correspon-
dances (réseaux L.E.P.)
— Echange de textes et créations
visuelles pour affichage témoin
permanent
— Travail multiculturel et lien
avec commission « Education » du
M.R.A.P.
— Courrier avec E.N.N.A.

- Les réseaux ne sont pas régionaux mais nationaux.
- Vous pouvez participer aux trois.
- Un appel (ou une annonce) sera plus efficace si vous l'envoyez aux trois adresses.
- Ces trois réseaux fonctionnent de manière coopérative comme structures de soutien pédagogique, et, indépendamment des correspondances classe à classe, comme lieu de débat.

Commission enseignement spécialisé I.C.E.M.

La commission nationale E.S. s'est organisée cette année autour de trois structures de travail-recherches coordonnées par trois responsables :

- Le démarrage par l'entraide : Patrick Robo.
- Nos pratiques et recherches : Michel Fèvre.
- La remise en cause de l'A.I.S.-Intégration : Éric Debarbieux.

Ces structures ont démarré progressivement sur des travaux déjà lancés ou sur des travaux nouveaux.

Voici le point de ce qui fonctionne en février 84 :

1. DÉMARRAGE PAR L'ENTRAIDE :

Suite à un questionnaire lancé en septembre, et demandant aux lecteurs de *Chantiers* quel type d'aide ils attendaient ou pouvaient proposer, des circuits d'échanges ont été mis en place. Circuits animés chacun par un responsable-animateur :

- 2 circuits sur la lecture,
- 2 circuits sur la correspondance,
- 1 circuit sur le français,
- 3 circuits sur le travail individualisé,
- 1 circuit sur calcul-maths,
- 2 circuits sur le journal scolaire,
- 3 circuits sur les échelles d'évaluation de niveaux.
- 2 circuits sur l'audiovisuel.

D'autres circuits potentiels pourront être lancés sur « l'organisation coopérative », « l'informatique », la « musique », etc.

Cette structure, comme son nom l'indique a été créée pour aider au démarrage en pédagogie Freinet ou dans une matière, une technique particulières. Ceci pour répondre à un besoin et à de nombreuses demandes : « Comment démarrer ? »

2. NOS PRATIQUES ET RECHERCHES :

Structure mise en place pour aider ceux qui ont déjà démarré depuis peu ou depuis fort longtemps, mais qui désirent aller plus loin dans leurs pratiques, dans leurs recherches, qui souhaitent un perfectionnement ou un approfondissement.

Plusieurs circuits de travail ont été mis en place chaque fois sous la responsabilité d'un animateur :

- 1 circuit sur la lecture.
- 1 circuit sur le conseil de classe.
- 1 circuit sur les lois, transgressions, sanctions.
- 1 circuit sur la correspondance.
- 2 circuits sur les maths dont un de création de fiches.
- 1 circuit sur les enfants de migrants en classe d'initiation.
- 1 circuit sur les équipes éducatives.

D'autres circuits pourront être mis en place en fonction de l'avancée des échanges et travaux dans la commission.

3. REMISE EN CAUSE A.I.S.-INTÉGRATION :

Grosse structure d'échange notamment par multilettrés avec des sous-circuits co-animés :

Travail important de réflexion et d'échanges sur :

- Comment l'intégration ?
- L'intégration d'enfants handicapés.
- Fichage et normalisation.
- La violence.

Cette structure s'oriente vers la production d'un important dossier.

Ces structures ne sont pas fermées, au contraire. Il est toujours possible de s'y intégrer... Ah ! l'intégration !...

Les réflexions et échanges menés dépassant bien sûr le cadre de l'enseignement spécialisé.

Si vous êtes intéressés, pour tout renseignement, prise de contact, écrire à la coordination nationale :

Patrick ROBO
1, rue Muratel
34500 Béziers

Le chantier B.T.2

Du 20 février au 16 mars 1984, nous avons reçu une proposition intéressante de Charles Galichet : Vie et mort de Lavoisier, à partir d'un P.A.E., projet qui aurait l'intérêt de préciser la notion de chercheur (voir déjà le n° 62, sur le trop peu connu Semmelweis).

L'auteur souhaiterait une aide de collègues et de classes de la région parisienne (utilisation des musées scientifiques).

Ecrire à Charles Galichet - 14 rue Pasteur - 68100 Mulhouse.

On attend encore des classes lectrices pour le projet :

- L'aïkido et les arts martiaux et pour Avec les paysans sans terre d'Emile Guillaumin (les métayers au 19^e siècle).

Pour ces projets et pour toute autre proposition écrire à :

Jacques BRUNET - 4 rue des Nénuphars - Artigues près Bordeaux - 33370 Tresses.

ENFIN UN BULLETIN SCIENCES A L'I.C.E.M.

« AH ! LA DÉMARCHÉ !... »

Bulletin pour le développement d'une démarche scientifique des enfants fondés sur le tâtonnement expérimental.

POURQUOI CE TITRE : « Ah ! la démarche !... » ? C'est l'exclamation admirative d'un cadre d'entreprise en voyant un projet de B.T. de sciences fondamentales. C'est vrai, la démarche scientifique que nous proposons aux enfants est paradoxalement originale dans la mesure même où les scientifiques s'y retrouvent.

Cela signifie que notre entreprise n'est pas simple et qu'elle se heurte à de nombreuses difficultés pratiques et théoriques de tous ordres.

Le but de ce bulletin est de nous aider à les surmonter coopérativement afin de donner aux jeunes le pouvoir de maîtriser leur environnement.

LES OBJECTIFS DU BULLETIN PEU—vent ainsi être précisés :

1. Faire connaître des expériences, des outils, des techniques, des adresses, etc.
2. Faire se rencontrer des gens ayant une pratique similaire ou ayant un besoin ou un désir commun (stages, cahiers de roulement, etc.).
3. Aider à démarrer et mener une recherche (fiche-guide...).
4. Fabriquer et/ou expérimenter des outils
5. Expliciter des démarches et approfondir notre réflexion au niveau scientifique.

6. Servir de lien avec les autres secteurs du mouvement (informatique, hist-géo...) et être un vivier pour *L'Éducateur*, les *B.T.*, *Pourquoi-Comment ?...*

7. Servir de mémoire en sciences dans le mouvement.

Le bulletin n° 1 sera publié au tout début du premier trimestre 84-85 et sera envoyé aux abonnés contre la somme de 50 francs (4 numéros/an).

Envoyez donc vos articles et réflexions à Robert Lavis - Ecole des Fonts du Pouzin - 07250 Le Pouzin.

Tél. : (75) 63.90.19, qui se charge de la réalisation de la maquette du bulletin.

Le tirage et la diffusion du bulletin seront assurés par Jean-François Martel - Ecole de Villers - 60000 Beauvais - Tél. : (4) 407.78.54.

UNE EXPOSITION MOBILE : « ART DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS » DANS LA PÉDAGOGIE FREINET

Elle court, elle court dans les départements !

Hier à Pau puis à Marmande, aujourd'hui à Lourdes... demain en Savoie... (jusqu'au 25 juin) en août dans le sud-ouest... en juillet qui la veut ?

Elle peut-être présentée dans des stages, C.D.I., M.J.C., bibliothèques, écoles, « grandes surfaces », halls, musées...

Projets de B.T.2 à lancer

Voici quelques nouvelles propositions de sujets qui surgissent au gré de nos rencontres et du travail des classes.

Peut-être avez-vous abordé tel ou tel de ces sujets : s'il vous reste un dossier, des références, une enquête, un sondage, pensez à nous les envoyer. Si vous tenez à certains documents, nous pouvons en faire une photocopie. Toute réaction sera la bienvenue. Nous copierons les cassettes transmises.

- **INFORMATIQUE** : Depuis des années, on répète qu'il est anormal de ne pas trouver ce titre dans la collection...
- **NON-VIOLENCE** : Ce titre nous a paru préférable à PACIFISME et PACIFISTES, au contenu trop flou.
- **DARWIN** : intéresserait littéraires et scientifiques.
- **LES GRANDES TENDANCES DU CINÉMA** : (Ou tout autre sujet concernant le cinéma, curieusement absent de la collection).
- **LES GRANDES TENDANCES DE LA PEINTURE AU XX^e SIÈCLE**
- **RENCONTRER L'ART EN 1984** : L'art et la société. L'art dans la rue, dans les musées. Le mécénat. L'art et l'Etat...
- **LA VIDÉO** : Apprendre à nous en servir...
- **QU'EST-CE QU'UNE BANQUE ?**
- **LES RÉGIMES POLITIQUES** ou démocraties et dictatures...
- **LE DROIT DE LA MER** : Dossier en panne, à réactualiser.

Toutes réactions à adresser à Jacques Brunet - 4 rue des Nénuphars - Artigues près Bordeaux - 33370 Tresses.

tous lieux fréquentés par un public nombreux de tous âges, de diverses origines sociales, professionnelles, culturelles : un public populaire ! Elle a sa place également dans toute manifestation concernant l'enfance, l'art, l'éducation...

elle peut se déplacer toute une année.

Que ce soit une personne ou un groupe qui désire se l'approprier et l'utiliser pour un certain temps, voici les modalités de fonctionnement :

- Prendre soin des œuvres à exposer : il y en a beaucoup ! Elles sont toutes montées, elles proviennent en majorité des expositions du congrès de Nanterre.

- Y joindre des travaux récents d'enfants, d'adolescents, de vos ateliers, de votre maison, de votre région...

- Se servir du lieu et de ces documents pour provoquer des réunions « art enfantin », des débats sur la création, l'éducation artistique dans une pédagogie de libre expression.

- Promouvoir « CRÉATIONS », notre revue d'art et d'expression des enfants, des adolescents, des adultes. Un grand panneau « CRÉATIONS » accompagne l'exposition avec vente de numéros à un prix bas... et offre de 2 numéros gratuits pour tout nouvel abonné.

- Les frais d'expédition des travaux sont à la charge du groupe qui expédie. Il peut toutefois s'arranger à utiliser les moyens de locomotion les moins coûteux.

Pour tous renseignements concernant cette exposition, s'adresser à Jackie

Delobbe - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca. Tél. : 47.96.11.

Jackie Delobbe

B.T. ART

Le stage B.T. Art qui a eu lieu fin janvier, a permis une dernière mise au point de la B.T. « je peins » : elle sort actuellement.

Par ailleurs plusieurs projets ont été élaborés durant ces jours-là et déjà bien lancés :

— Une B.T.J. sur les volumes - (coordinateur Michel Bruneau - école publique Voutré - 53600 Evron).

Pour donner aux enfants l'envie de tout ramasser, d'accumuler toutes sortes de matériaux, de les classer, ranger... toucher, manipuler, détourner... créer.

— une B.T. « Portraits » (Olivier Penhoët : école de St Maurice - Thizouailles - 89110 Aillant).

Des portraits réalisés par les enfants dans des situations et avec des techniques

différentes.

— une B.T. : « J'observe et je dessine la réalité » (Annie François - L.E.P. du Castel - Dijon).

Personnages, maisons, paysages ruraux ou urbains, animaux...

Inciter les enfants à regarder autour de soi, et à bien voir. Sortir des stéréotypes.

— B.T. « J'imagine »

qui serait incitatrice et provocante pour déconventionnaliser le regard, déclencher l'imaginaire...

— Une B.T.J. « Traces, empreintes, graphismes » (A. Alquier - 32400 Riscles).

Si vous possédez des documents pouvant alimenter ces projets, envoyez-les aux responsables sus-nommés.

Le prochain stage B.T. Art aura lieu à la fin du mois d'octobre 1984 (5 jours : du mercredi au dimanche soir) à Choisy-le-Roi. Si vous souhaitez y participer écrivez à Jackie Delobbe - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca.

Par ailleurs, 2 camarades :

Joëlle Bouchon
24 allée des Tourterelles
33250 Pauillac

(pour B.T.J.)

et

Michou Castetbon
Guillermat
33420 St Jean-de-Blaignac
(Branne)

(pour B.T.)

se sont proposées pour animer une rubrique magazine-art dans ces revues.

Elles espèrent recevoir de nombreux documents de vous tous : (4 pages sur un même sujet : des travaux de vos classes, de vos ateliers, des rencontres avec des artistes, des comptes rendus de visites de galeries, musées, expos... photos, diapos, dessins, peintures, et tout ce qui emplit vos placards et que vous ne faites pas partager aux copains.

Jackie Delobbe

DOSSIERS DE LA COMMISSION E.S. DE L'I.C.E.M.

L'A.E.M.T.E.S. a réalisé de nombreux dossiers axés sur un thème précis. Ces dossiers proviennent des échanges entre travailleurs de l'E.S., membres de l'I.C.E.M., des secteurs de travail de notre commission.

Nous vous présentons ci-dessous deux de ces dossiers.

Dossier 13 : 18 F + port 8 F

Commande à adresser aux trésoriers :

J. et M. MÉRIC
10, rue de Lyon
33700 Mérignac

Chèque bancaire ou postal à l'ordre de l'A.E.M.T.E.S.



LE MAGNÉTOSCOPE EN S.E.S.

Alain Caporossi, coordinateur de ce dossier, écrit dans sa préface : « Nous sommes convaincus de la nécessité de nous tenir au courant de l'évolution des idées et des recherches... des expériences pédagogiques d'utilisation de la vidéo. Nous devons notamment veiller à ce que la réflexion accompagne toujours les recherches et les expériences ». Dans ce dossier, tous les aspects techniques et pédagogiques de l'utilisation du magnéscope et de la vidéo portable aussi bien que du studio, sont mis en œuvre à travers l'expérience d'une S.E.S. : la correspondance par la vidéo, les informations télévisées, les enquêtes, la vidéothèque, le journal scolaire télévisé, les réunions de parents... autant d'activités évoquées, autant de maîtrise technique et pédagogique.

Tout cela contribue à faire de ce dossier un outil de base pour les enseignants désirant se lancer dans l'expérience de la vidéo, outil au service d'une pédagogie, centrée sur l'enfant et sur son expression, que le magnéscope, comme l'imprimerie peut contribuer à provoquer et à magnifier.

Dossier 15 : 30 F + port 8 F

FONCTION DU GROUPE

J.-C. Ferrand, par le présent dossier apporte sa pierre à notre chantier coopératif au service de l'enfant.

Plus particulièrement, l'attention se porte ici sur les conduites en groupe, l'aspect relationnel en pédagogie étant fondamental, de même que l'idée de groupe. Nous retiendrons surtout la place que notre camarade accorde au groupe comme élément de prise de conscience de soi pour chacun de ses membres. Ainsi est mis en évidence : « l'importance du langage de l'enfant dans la classe, ainsi que l'écoute et la parole du groupe, la qualité de cette écoute et des échanges qu'elle provoque permettant une prise de conscience de soi pour chaque enfant du groupe ».

Si cependant on peut ici réfléchir sur la création d'un milieu propice à l'épanouissement individuel, par les phénomènes de « contagion », d'aide et de soutien, les limites et les dangers de la vie de groupe sont analysés en détail : il ne s'agit certes pas ici de pédagogie imaginaire...

Vie de la C.E.L.

Une grande campagne d'abonnements

OPÉRATION DE PRINTEMPS A LA C.E.L.

On a l'âge de ses ambitions et de son dynamisme. Voilà pourquoi nous mettons la barre assez haut en ce mois de mai : nous voulons gagner douze mille abonnés nouveaux à nos revues d'ici la fin juin.

La B.T. dans 20 000 classes, c'est au moins 600 000 enfants qui ont entre leurs mains un outil sérieux, solide, qui les prend au sérieux !

Abonner une classe à la B.T. ou à *Périscope*, abonner un enseignant, un parent à *L'Éducateur* ou à *Pourquoi-Comment*, c'est faire vivre autrement 20 ou 30 enfants de plus.

Alors, douze mille abonnés nouveaux à nos revues, ça vaut des années de colloques et de réformes. Voilà pourquoi nous nous sentons tous normalement concernés par la réussite de cette campagne.

Elle n'est pas un effort exceptionnel qui serait demandé pour « sauver » une fois de plus notre coopérative. Elle est une étape normale de l'effort que normalement nous savons devoir accomplir en continu pour que vive notre coopérative, pour que se continue notre mouvement. Nous avons pris le relais un jour, un jour nous le passerons, mais l'aventure demeure et demeurera. Face aux puissances d'argent nous aurons toujours à lutter pour garder notre indépendance, pour garder le contrôle de nos productions. Cela est normal, naturel, cela ne finira pas. LA C.E.L. DÉPENDRA TOUJOURS DE NOS ACTIONS MILITANTES. CELA, BIEN LOIN DE LE DÉPLORER, NOUS LE REVENDIQUONS.

Guy CHAMPAGNE

Le point sur la campagne des 12 000 abonnements

Pour ce qui concerne les « arrosages systématiques » de Cannes :

- Au 15 mars sont partis 45 000 tracts « CONSTITUEZ VOTRE BANQUE DE DONNÉES » destinés aux enseignants des classes élémentaires.
- Au 3 mai sont partis en deux envois 20 000 tracts destinés aux normaux avec une offre spéciale « Préparez votre valise ». Comment faire la classe en 84-85 ?
- Au 15 mai sont partis 45 000 tracts « AIDEZ VOS ENFANTS » en direction des délégués des parents d'élèves F.C.P.E. de chaque école élémentaire.

Dans le même temps les camarades de divers départements commandaient à la C.E.L. le nombre de tracts qui leur était nécessaire pour « doubler » cette action, d'actions locales bien ciblées et la C.E.L. mettait à leur disposition des lettres-types qu'ils pouvaient adresser à des organismes divers, mouvements amis etc. A ce jour, c'est-à-dire début mai nous avons enregistré la rentrée d'environ un millier d'abonnements nouveaux et il reste deux mois d'actions à intensifier et à affiner pour que cet apport frais renfloue la situation précaire de la C.E.L. Courage aux camarades qui malgré leurs soucis de fin d'année scolaire parviendront à travailler dans ce sens pour leur coopérative.

Autour de nous Près de nous

Connaissez-vous la M.O.C.E.N. ?

Mutuelle du personnel des Œuvres Corporatives de
l'Éducation Nationale.

Fondée en 1951 avec l'aide et l'appui de la M.G.E.N.

Elle est destinée au personnel salarié des organisations laïques
ayant un lien avec l'Éducation Nationale, la Jeunesse et
les Sports, et les Affaires Culturelles.

La M.O.C.E.N.

propose :

Une couverture sociale complète et globale.
Des allocations de Solidarité importantes et diversifiées.
Des avantages particuliers résultant :

- d'un protocole d'accord avec la M.G.E.N.
- de son affiliation à la F.N.M.F.
- de son appartenance au C.C.O.M.C.E.N.

Pour une cotisation familiale et proportionnelle au salaire.

RENSEIGNEZ-VOUS,

FAITES LA CONNAÎTRE !!

M.O.C.E.N. - 15, rue du Louvre - 75001 Paris

Appels-annonces

1984 A « LA PASSERELLE »

NOUVEAUTÉS 84

CUISINE

Un stage qui s'adresse aussi bien aux mordus qu'aux « dégoûtés de la cuisine-corvée ».

Au menu :

- Quelques principes d'alimentation saine et non rigoriste.
- Apprendre à connaître les propriétés nutritives et diététiques des aliments.
- Découvrir des alliances avec le terroir.
- Jouer des goûts et des couleurs.
- ... et se jouer des difficultés budgétaires.

Dates : du 3 au 10 juillet.

MARIONNETTES

Au programme :

- Création de marionnettes à main, marottes, silhouettes, théâtre d'ombres.
- Réalisation de décors et accessoires.
- Conception et organisation d'un spectacle.

Ce stage ne nécessite aucune formation préalable.

Session de 10 jours : du 1^{er} au 10 août.

JAZZ

Piano
Guitare

Ce stage s'adresse à toute personne possédant des notions de l'un de ces instruments, et désirant s'initier ou se perfectionner aux techniques d'improvisation de jazz.

Animateurs : Alain Rochette, piano. Albert Wastiaux, guitare.

Session de 10 jours : du 21 au 30 août.

... et nos activités habituelles :

STAGES CRÉATIFS

- Pyrogravure
- Linogravure
- Imprimerie
- Techniques d'illustration
- Litho - stretch et limographie
- Terre
- Impression sur tissus
 - transfert sur synthétiques
 - serti sur soie
 - batik - mahaju

Dates : du 21 au 30 juillet - du 1^{er} au 10 août - du 21 au 30 août.

Autres possibilités :

Classes vertes : accueil d'une classe d'enfants avec leur enseignant, mois de septembre, octobre, novembre, avril, mai, juin.

Une brochure « classes vertes » peut être obtenue sur demande.

Séjours paresseux (accueil pour non-stagiaires ou accompagnants).

Hébergement uniquement : 40 FF par jour.

Hébergement + pension complète (sans animation) : 95 FF par jour.

Ateliers « à la carte » : hébergement, pension complète, animation, matériel) : de 125 FF à 145 FF par jour selon le nombre de jours.

STAGES DE PÉDAGOGIE FREINET

Ces stages s'adressent à toute personne désireuse d'améliorer son travail éducatif dans l'optique et avec l'apport de la pédagogie Freinet. Échanges, découvertes, ateliers... vie coopérative, expression personnelle... y seront en bonne place.

Le premier aura du du 11 au 20 juillet.

Le second, organisé par « Éducation populaire » Mouvement Pédagogie Freinet aura lieu du 11 au 20 août.

Pour tous renseignements ou propositions, contactez-moi :

Anne WEYN-LANDROIT. France. Tél. : (68) 24.75.07
Atelier « La Passerelle », Place des Halles. F-11270 FANJEAUX

RENCONTRE D'ÉTÉ I.C.E.M.-ESPÉRANTO

Du 8 au 19 juillet 1984 aura lieu la rencontre de la commission I.C.E.M.-Espéranto à Languimbart près de Sarrebourg en Lorraine. Cette rencontre a pour but d'apprendre et de pratiquer l'espéranto dans l'esprit de l'École Moderne.

Dans une ambiance de détente il y aura :

- Des ateliers : (initiation à l'espéranto - journal - travail proposé par les participants).
- Du travail de commission : bulletin - rondes écrites et parlées - albums - correspondance - travail aux pages B.T. - etc.
- Découverte de la région : visites - randonnées.
- Veillées

Tous ceux, toutes celles qui s'intéressent aux langues, à la communication internationale sont invités à y participer.

Pour s'inscrire et recevoir des informations plus précises écrire à :

Paul POISSON
239 rue Victor Hugo
37100 Saint-Cyr-sur-Loire - Tours

POUR LE CHANGEMENT AU COLLÈGE

Dans le cadre de l'Université d'été de Nogaro (Gers), l'I.C.E.M. (pédagogie Freinet) organise un stage interdisciplinaire pour les enseignants du second degré.

Ce stage propose un travail autour de trois axes :

- Des ateliers qui permettront de vivre des démarches de production et d'échange (journal, enregistrements sonores, expression musicale, corporelle, documentation...).
- Des échanges à partir de témoignages de pratiques interdisciplinaires (P.A.E., projet d'établissement, travail en équipes...).
- Des débats sur la vie coopérative, la réalité des jeunes et leurs pratiques culturelles, la communication et les apprentissages...

Ce stage aura lieu du 7 au 10 juillet 1984 à Nogaro.

Nombre de places limité à 40.

Françoise SERFASS
Route de Pomarez
40380 Montfort-en-Chalosse

VACANCES D'ÉTÉ

Dans la Puisaye nivernaise, recherchons :

Camarades intéressés par la poterie et la découverte du pays du grès. Pour participer à un petit séjour familial avec une dizaine de gamins avec participation pratique (course-cuisine...)

S'adresser à l'Association de Créativité des Grands Genêts
Chez Madame VARIN
17, rue du Général de Gaulle
78300 Poissy - Tél. : 074.09.34

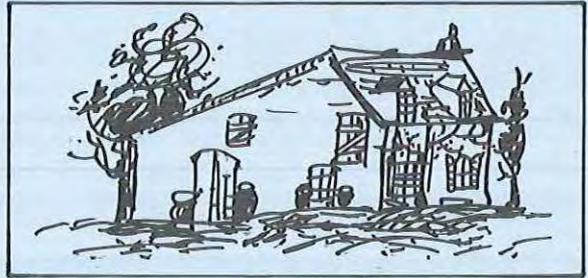
Suède

Maison avec grand jardin, très à l'abri. Situé à Tingsryd, petit bourg, près d'un lac, 200 km de Malmö. À louer juin-septembre.
Prix : 500 F/semaine.

Pour renseignements écrivez à :

Berit JNGSTRÖMER
PL 2351
36200 TINGSRYD
SUÈDE

Au Chêne aux pics
Ateliers permanents. Séjour familial pour
jeunes enfants. 58310 La Tuilerie par Bitry.
Dans le pays Poyaudin à 16 km de Cosne.



L'Association de Créativité Artisanale des
Grands Genêts, son séjour familial de va-
cances.

HÉBERGEMENT :

- Chambre pour les petits.
- Possibilités de camping avec confort pour les plus grands.

MODE DE FONCTIONNEMENT :

- Groupe minimum : une dizaine permettant une ambiance privilégiée.

ENCADREMENT :

- Par des pédagogues Freinet qui animeront divers ateliers aussi bien plastiques que graphiques.

CUISINE

- Naturelle et familiale.

VIE AU GRAND AIR

- Des forêts de la Puisaye.
- Possibilités de baignade.

CONNAISSANCE DE LA VIE CAMPAGNARDE

- Dans une région de l'artisanat du grès.

Pour tous renseignements concernant les séjours :

- de petites vacances
- de grandes vacances

s'adresser à :

Madame VARIN
17, rue du Général de Gaulle
78300 Poissy - Tél. (3) 074.09.34
ou École des Parents
4, rue Brunel
75017 Paris - Tél. : (1) 380.29.00

ON APPELLE ÇA UNE COLO...

« La pédagogie Freinet est-elle seulement praticable à l'école ou peut-elle devenir un mode de vie valable en tous lieux collectifs ? »

C'est la question que nous proposons à la réflexion des lecteurs de *L'Éducateur* en 82.

Depuis deux ans nous essayons d'y répondre positivement au cours des deux séjours de trois semaines que nous avons organisés à Pessaies. On appelle ça une « colo ». On n'a pas trouvé d'autre mot !

Juillet 82 : 15 enfants 5 à 12 ans, 5 adultes.

Juillet 83 : 12 enfants 6 à 10 ans, 4 adultes et c'était pas triste !

Juillet 84 ? C'est parti, on recommence, plus sûrs de nous (on a l'expérience maintenant) et plus enthousiastes que jamais !

OÙ ? : PESSALES, une maison isolée en pleine nature, près de Camarès dans l'Aveyron.

QUAND ? : Du 9 au 29 juillet 84.

QUI ? : - 12 enfants de 6 à 11 ans et 3 adultes qui cherchent un quatrièmè.

- Un J7, une chauve-souris, un lapin...

POURQUOI ? : S'il faut donner des raisons, on reste fidèle à nos objectifs de départ :

- Vivre ensemble, enfants, adultes et gens de passage.

- S'organiser coopérativement en participant chacun à tous les moments de la vie du groupe (depuis la préparation des fêtes jusqu'au lavage du linge).

- Établir les meilleurs contacts possibles avec les gens qui vivent dans la région, la nature, les animaux, le ciel...

- Favoriser la créativité par l'expression spontanée (dessin, argile, expression corporelle...) ou par des constructions utilitaires pour la maison.

- Profiter des lieux de baignade en rivière ou en lac (sans danger).

- Profiter du petit nombre pour être le moins possible tenus par les contraintes (horaires, activités), en apprenant à respecter les règles de vie commune que le groupe se fixera.

- Apprendre à se connaître, se comprendre, s'accepter les uns les autres, s'aimer.

- Trouver le sens de la fête partagée.

COMBIEN ? : 2 500 F par enfant pour les trois semaines. Le groupe sera déclaré, les parents pourront bénéficier des allocations vacances.

A bon entendeur...

« Nous », c'est l'Association des Amis de Pessales, que l'on peut contacter par :

Odile CHENEVEZ PUCHOIS
92, rue Auber - esc. 2
94400 Vitry-sur-Seine

A nous retourner :

Nom :

Prénom de l'enfant :

Âge :

Je suis intéressé par le séjour à Pessales :

en juillet 84

en août 84

Je désire un renseignement supplémentaire.

La bonne vieille maison de Pessales, toute pleine de nos rires de juillet, elle s'ennuie en août.

Alors si l'organisation d'un groupe d'enfants vous intéresse, que vous êtes prêt à constituer une équipe, elle vous ouvre grand ses portes et multiples fenêtres. On pourrait même vous donner un coup de main pour l'organisation. Et pourquoi pas échanger sur nos pratiques pour avancer ensemble, concrètement. Les enfants qui veulent s'inscrire pour août peuvent nous contacter, nous transmettrons à l'équipe d'animation, dès qu'elle sera constituée.

Librairie C.E.L. Alpha du Marais

13 rue du Temple - Paris IV^e (près du Centre Beaubourg).
Métro : Hôtel de Ville - Tél. : 271.84.42

Programme des animations

6 juin : Expression artistique - Musique.

Le M.R.A.P. publie

Le M.R.A.P. vient d'éditer une brochure intitulée « L'Apartheid contre le Sport » en collaboration avec le Centre des Nations Unies contre l'Apartheid.

**mr
ap**
mouvement
contre
le racisme
et pour l'amitié
entre les peuples
89, rue oberkampf
75011 paris
tél: (1) 806 88 00
ccpparis 14825851

En 1984, année des Jeux Olympiques, nous pensons qu'il est important de la diffuser activement afin de faire connaître les pratiques discriminatoires qui existent en Afrique du Sud dans tous les domaines et particulièrement dans le sport.

Pour faciliter les initiatives, nous vous proposons les mêmes tarifs qu'à nos Comités Locaux : 8 F l'exemplaire (prix de vente public : 10 F).



L'EDUCATEUR

France : 151 F
Etranger : 215 F



15 numéros par an 84/85

Nom _____ Prénom _____

Adresse _____

Code postal | | | | | Ville _____

Règlement par : _____ Date : _____

chèque bancaire

Signature : _____

C.C.P. Marseille 1145-30 D

à retourner avec le règlement à

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

SÉLECTION DE la marmothèque



des romans
des B.D.
des poèmes
des albums

sélectionnée par l'I.C.E.M. Pédagogie Freinet



NOUVELLE SÉLECTION 83-84

plus de 200 titres

ATTENTION ! POUR VOS COMMANDES, LIRE EN PAGE 2

Un livre qui fera date : HISTOIRE PARTOUT GÉOGRAPHIE TOUT LE TEMPS

Une autre conception de l'apprentissage et de la construction du savoir

Les pages qui suivent sont extraites, en avant-première, d'un livre à paraître en juin aux éditions Syros, dans lequel des praticiens font magistralement le point. Un ouvrage à ne pas manquer ! (voir page 32)

UNE AUTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET DE LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

Le savoir ne se laisse pas enfermer dans des programmes

Depuis longtemps on a compris que nous ne défilons plus au pas cadencé de l'histoire et de la géographie selon le fil des programmes officiels.

Il n'est pas davantage question de procéder à un simple retournement des programmes : histoire contemporaine en 6^e et Antiquité en 3^e par exemple.

Nous ne nous embarquerons pas ici dans des considérations trop générales et oiseuses sur la raison d'être des programmes (et non seulement ceux d'histoire-géo) dans l'institution scolaire que nous connaissons. Leurs fondements ne semblent reposer que sur des conceptions vieillottes et erronées des mécanismes de la connaissance quand ces fondements ne sont pas idéologiques ! Ce qui importe surtout, c'est qu'objectivement ils imposent une norme.

Et c'est bien pourquoi il n'existe ni bons ni mauvais programmes ; quant à la norme c'est celle à laquelle il faut se soumettre si l'on veut réussir ; les programmes sont congénitalement le support officiel de la sélection, la clé de voûte d'un édifice scolaire qui refuse de reconnaître sa fonction fondamentalement inégalitaire, son rôle de sélection par l'échec.

Ce qui nous importe, c'est la démarche volontaire, curieuse, de nos élèves, constamment réactivée par la vie du groupe-classe, par l'observation du milieu local ou par les informations qui leur parviennent par les correspondants ou les médias...

Le domaine d'« exploration historique » n'est pas forcément lointain. Nous avons dit que la formation historique passe par le vécu de l'enfant. Remonter dans le temps certes ; mais il n'est pas nécessaire d'aller bien loin : l'enfant peut, par exemple, par des enquêtes, travailler sur les témoignages de ses parents ou des proches lorsque ceux-ci étaient enfants. Trente ans suffisent amplement. Et dès que, par la correspondance interscolaire, l'enfant aura pu confronter les résultats de ses enquêtes avec ceux d'autres enfants de régions, voire de pays différents, il arrivera aisément à dépasser le cas particulier du cadre familial, à passer d'une perception par trop locale et fragmentaire à une perception comparative plus générale. A une histoire centripète, revenant vers l'enfant, nous avons toujours préféré une histoire centrifuge d'abord, et, par la suite, une dialectique permanente entre les deux.

Nous pouvons bien sûr faire le même raisonnement pour la géographie : pourquoi privilégier d'abord tel ou tel espace ? La France seulement en 3^e ? L'Afrique déjà en 6^e ?... Nous préférons dire : la France, ailleurs et partout et tout le temps... et l'Afrique aussi !

Alors que le défilé à sens unique et programmé du temps et des horizons conduit l'élève à une attitude de soumission, nous voulons faire du passé et du monde actuel le champ naturel de ses investigations en réponse à ses sollicitations, à ses désirs. Que, progressivement, chacun découvre, à son rythme, tout ce qui le rattache à son passé et à son environnement quotidien. A quoi sert de savoir quand on ne sait pas à quoi ce savoir peut servir ? Certes, il y a le jeu des mille francs mais est-ce un but dans la vie ?

Le savoir est aussi une arme... et donner ce savoir à des enfants qui ne savent qu'en faire, c'est peut-être leur donner en toute bonne conscience humanitaire mais aussi en toute mauvaise foi car on sait bien qu'ainsi ils ne sauront utiliser l'arme qu'il représente.

La connaissance, non plus, n'est pas une norme ou alors elle sert à créer des êtres identiques et reproducteurs d'une seule vérité que l'on souhaite ne jamais voir bousculée. La connaissance, c'est le besoin de l'individu dans son cheminement, selon ses exigences propres et selon son expérience de vie collective.

Chaque apprentissage doit correspondre à un besoin de l'élève, un besoin ressenti par lui ; et chaque apprentissage doit se faire

par sa propre redécouverte, sa propre expérimentation des choses. Il n'y a que comme cela que l'on arrivera à l'élaboration d'un véritable savoir... L'école reste fade et sélective pour le jeune tant qu'elle reste projection d'une culture sur lui. L'école peut devenir son outil, le jour où il prend en mains cet outil. Tout ce qui est fait avant, nous en doutons ; les jeunes le calquent ou le singent pour le contrôle, mais ne l'assimilent pas et ne l'investissent pas dans leur vie.

L'ASSIMILATION DU SAVOIR PAR LA MAÎTRISE DES SAVOIR-FAIRE

Pour nous, l'essentiel est de donner aux jeunes les outils qui leur permettront de répondre sans cesse à leur curiosité, à leurs besoins. Nous voulons leur apprendre à apprendre, et partout leur fournir les outils nécessaires pour apprendre tout le temps et partout.

C'est ainsi qu'on peut contribuer à mettre les jeunes à l'abri des leçons toutes faites : celles du prof, mais aussi celles des discours, de la télé, des fanfares patriotiques. Ce n'est pas le sujet qui importe, c'est la démarche, la méthode, la technique que l'enfant acquiert à travers sa recherche... Et cet outil lui permettra ensuite d'aller tout le temps vers des réponses à ses questions.

La formule « apprendre à apprendre » semble banale, galvaudée même, et pourtant toujours à l'ordre du jour, tant il est vrai qu'on se donne encore trop rarement les moyens de parvenir à cet objectif.

A ce niveau, les apprentissages spécifiques ont pour but de permettre à l'enfant ou à l'adolescent de maîtriser le langage propre à l'histoire-géographie, d'utiliser les documents et les informations pour répondre aux questions qu'il se pose, enfin d'être capable de communiquer les résultats de sa recherche à d'autres ; en somme d'avancer de la manière la plus autonome possible.

Dans cette optique, les outils les plus nécessaires peuvent être de deux ordres :

- Ce sont d'une part, des **TECHNIQUES OU SAVOIR-FAIRE** propres à la collecte, au déchiffrement et à la transmission des informations à caractère historique et géographique. L'analyse d'un texte ou d'un document historique figé, la confection d'une chronologie, de graphiques ou de cartes pour représenter visuellement tel phénomène passé ou présent, relèvent de cette nécessaire maîtrise de l'information au sens large et de sa transmission sous une forme aussi claire et compréhensible que possible. Nous avons ainsi élaboré une liste de savoir-faire pour les élèves du collège (voir annexe 3). Mais pas question d'établir une pseudo progression de la 6^e à la 3^e : on peut avoir besoin d'aborder n'importe quelle technique à n'importe quel moment

de sa scolarité. Un élève peut très bien aborder la coupe topographique dès la 6^e, de manière empirique (à la suite d'une sortie par exemple) et perfectionner sa technique, en 4^e ou en 3^e pour aboutir à la coupe pointilleuse que nous trouvons dans les livres de géographie. Notre « programme » est donc global puisqu'il vise l'ensemble de la formation historique et géographique.

- D'autre part, ce sont des **outils conceptuels**. Comprendre le passé et le présent passe aussi par la maîtrise de notions plus ou moins abstraites dans les différents domaines : social, économique, politique, culturel, etc.

Le vocabulaire est une clé : au cours d'une étude apparaît la nécessité de maîtriser un vocabulaire spécifique et technique. Cette acquisition de vocabulaire ne se borne pas à une simple définition, mais à l'appropriation du sens du mot par une manipulation dans le travail ; alors, seulement, il deviendra **intégré**. Il doit être acquis de façon à être reconnu dans une lecture, une émission T.V., radio, etc. Ce qui permettra à l'élève de réagir face à une utilisation erronée, détournée, etc. Il en va de même pour la maîtrise des concepts dans les domaines social, économique, politique. Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des schémas relationnels unilatéraux, mais d'acquérir une méthode d'analyse qui aura l'avantage d'être transposable. L'étude de l'évolution spatiale et historique des rapports sociaux, politiques... renvoie à des formes et, de là, à des structures spatiales, temporelles. Savoir « lire » ces formes et ces structures permet de s'approprier un espace ou un temps déterminé.

Que ce soit au niveau des « savoir-faire » ou des concepts, les objectifs d'apprentissage ne peuvent être formulés qu'en terme de maîtrise la plus grande possible de ces outils qui permettront, en retour, à leurs utilisateurs de mieux répondre à leurs besoins, à leur curiosité à propos de leur passé et de leur environnement.

De l'outil à l'arme, il n'y a qu'un pas, surtout lorsqu'il s'agit pour les jeunes d'abord, de conquérir un pouvoir (restons modestes : le pouvoir, c'est une autre histoire, l'histoire qui reste à faire). Ainsi, les élèves ne connaîtront pas tout ? Certes, mais après, tout peut aller bien plus vite...

Et si on n'a pas le temps, on se donne les moyens de développer chez l'enfant, l'adolescent, la curiosité et le désir de chercher toujours et encore après... On fait tout pour qu'ils soient des individus à part entière et non plus seulement des déglutisseurs de discours télévisuel ou des répéteurs de n'importe quelle parole.

PROGRAMME MINIMUM ? UN LEURRE, UN DANGER

Dans une revue éditée par un mouvement pédagogique voisin du nôtre, j'ai pu lire l'affirmation suivante : « Après mûre réflexion et de longues années de travail avec des enseignants d'histoire dans le premier cycle j'en viens à penser qu'un nombre limité de repères communs pourraient être acquis de façon obligatoire. Peut-être une quarantaine, peut-être moins... » (1).

Passons sur le caractère « obligatoire » des acquisitions... mais quelle haute autorité historique sera chargée d'établir cette imprescriptible de repères chronologiques ? Et devant quel tribunal (de l'histoire, bien entendu) seront traduits les contrevenants ? Plus simplement la question qui nous préoccupait et nous a, un moment, poussés à élaborer des contrats de connaissances minimum, était la suivante : est-ce qu'il y a des choses avec lesquelles nous nous sentions obligés de mettre les élèves en présence ? Est-ce que nous devons leur demander de passer par un certain nombre de passages obligatoires, histoire qu'ils en fassent, au moins une fois, leur connaissance ? Étant bien entendu qu'ensuite, nous ne pourrions plus rien exiger d'eux : eux seuls pourront juger s'il leur est nécessaire ou non d'enregistrer, d'intégrer...

En fait, cette préoccupation est encore l'expression d'une attitude défensive de notre part, destinée à nous rassurer, à nous donner bonne conscience en même temps qu'elle témoigne de notre refus de faire confiance à la curiosité des jeunes.

Le passé et le monde actuel fournissent un champ infini, inépuisable d'expériences, de références. Il ne nous appartient pas d'en sélectionner pour les imposer aux élèves. Au nom de quoi choisir ? De l'Histoire avec un grand « H » ? C'est-à-dire en priorité, la grande épopée de la nation française, jacobine et positiviste. On en est toujours là, même à l'ère de la « décentralisation ». Les repères chronologiques majeurs sont toujours ceux de la sphère politico-militaire. Tant pis s'ils ne veulent rien dire pour les gosses !... La vie quotidienne — celle de l'immense majorité de nos ancêtres — a pourtant, elle aussi, ses temps forts. Pour prendre un exemple contemporain, l'année du premier rock'n roll permet sûrement aussi bien d'y voir clair dans l'après-guerre que la crise de Suez.

C'est à l'enfant, et à lui seul, de choisir ses repères, ceux qui lui parlent vraiment.

Toute autre attitude vis-à-vis de l'acquisition réelle des connaissances irait à l'encontre de ce que nous avons affirmé précédemment. A chacun de se constituer sa « quarantaine » de repères chronologiques par ses recherches, par ses échanges avec ses camarades, par la lecture de l'actualité. C'est à cette seule condition que ces dates deviendront de véritables repères personnels, c'est-à-dire autre chose que des chiffres.

Remplacer les actuels programmes officiels par un programme aussi « minimum » soit-il ne peut donc en aucun cas constituer un objectif pour la démarche qui est la nôtre. Tout programme de connaissances ne peut être que sclérosant, que sélectif face à l'élève. Pourquoi limiter la curiosité, pourquoi la mettre en tranches ? La connaissance vraie est illimitée... Notre rôle est simplement de tout faire pour qu'elle puisse se développer sans entraves.

• La construction du savoir se fait à la première personne

Les trois heures hebdomadaires réglementaires réservées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie représentent un potentiel d'informations de plus en plus dérisoire face aux médias et aux possibilités de contacts réels avec des histoires et des espaces différents. Qu'on le veuille ou non, la parole du prof et l'écrit sont de moins en moins les sources privilégiées de la connaissance.

Dans un tel contexte, notre rôle à nous, profs d'histoire-géo devient donc de plus en plus de permettre aux jeunes d'intégrer les informations en prise directe avec le monde extérieur (qu'elles soient diffusées par les médias ou qu'elles soient le fruit de la collecte dynamique des élèves), c'est-à-dire de les assimiler, de les digérer pour qu'elles viennent alimenter, renforcer le schéma du temps et de l'espace qui se met en place chez chacun. Dans la classe, il n'est donc plus un discours unique qui va être tenu sur LE passé ou LE monde dans lequel nous vivons, mais bien 25 histoires et peut-être une demi douzaine ou une dizaine d'espaces différents qui vont se construire et émerger petit à petit, s'offrir au regard et à l'écoute des autres, éventuellement s'affronter et, en tout cas, s'enrichir mutuellement. Centrées sur la personne, l'histoire et la géographie sont dites à la première personne. Le vieux mythe de l'historien-qui-ne-doit-pas-prendre-parti est à renvoyer aux poubelles de l'Histoire tout comme les programmes. Certains professionnels de l'Université ont eux-mêmes jeté bas les masques.

Le spécialiste de l'Antiquité Finley déclarait récemment dans une interview intitulée « L'histoire au présent » : « Tout travail historique est un dialogue dans et avec le présent. Toutes nos habitudes de pensée, nos associations d'idées, nos valeurs, sont formées dans le présent : c'est une prétention — et une prétention dangereuse — que de croire que nous pouvons échapper au présent, partir d'une « table rase », examiner le passé avec une totale « objectivité » (...) Ce que nous pouvons faire, c'est abandonner cette prétention, amener à une pleine conscience nos propres valeurs et croyances, et mener un dialogue délibéré avec le passé » (2). Il en va de même pour la géographie.

Dans toute cette démarche, notre rôle n'est pas négligeable : en mettant tout en œuvre pour que l'individu établisse avec son passé et son environnement une sorte d'intimité, de complicité, de connivence. Nous lui offrons la possibilité de se situer, à son niveau, dans le présent, nous lui permettons de fourbir ses armes pour se déterminer en toute conscience.

C'est cela aider à la conquête, par chacun, de son autonomie. C'est peu et beaucoup à la fois : c'est sûrement nécessaire si ça n'est pas suffisant.

L'histoire et la géographie, telles que nous venons d'en parler, n'ont donc plus rien à voir avec ces matières qu'« il faut apprendre » avant de se dépêcher de les oublier...

Pour nous, l'histoire et la géographie sont avant tout une démarche d'investigation du réel, un moyen pour l'individu de donner un sens à son vécu, de se situer par rapport à un environnement social, économique, politique, écologique... De l'accepter ou de participer à sa transformation.

(1) Jacques Picot, dans « Cahiers Pédagogiques » n° 199, p. 25.

(2) Dans *Le Monde* « Dimanche » du 14 mars 1982.

A PROPOS DES B.T. DE GÉOGRAPHIE

Plusieurs fois on a dit, à l'I.C.E.M., qu'il n'y avait plus de B.T. de géographie. Certes, nous n'en publions pas beaucoup, une à deux par an ; il y en a davantage en histoire.

Depuis 1979 je relève les titres :

- Les Chikrins - 885.
- Le palmier dattier - 897.
- La Brière aujourd'hui - 901.
- Le barrage de Serre-Ponçon - 904.
- Dans une usine de chaussures - 905.
- Le lac d'Annecy - 915.
- Les Dogon, peuple du Mali - 930.
- L'Islande - 935.

Et sont prévues pour cette année 1983-84 :

- Les marais-salants
- Notre ville a changé (Oyonnax).

Il faut signaler les B.T. Son, malheureusement moins connues et pourtant excellentes :

- Au Sahara, civilisation agro-pastorale - 881.
- La faim dans le monde - 882.
- Le sous-développement - 883.
- Agriculture et environnement - 875.
- Nous vivons en banlieue - 879.
- Vivre à la campagne aujourd'hui - 894.
- Dans un village de la savane africaine - 860.

Et on peut aussi mettre les B.T. Son sur les énergies...

Parmi ces listes quelques titres peuvent gêner, certaines brochures paraître peu géographiques. En fait montrer la technique de fabrication des chaussures entraîne des questions sur la vie des travailleurs et pourrait aussi se faire demander les raisons de la présence de cette usine à cet endroit ; la vie et la mort d'un lac sont fonction de la société qui vit sur ses rives. Ce sont des éléments d'étude géographique qui utilisés par les enfants devraient leur donner l'idée d'aller voir chez eux ce qui se passe et de découvrir comment fonctionne la société à plus ou moins grande échelle. Quant aux B.T. sur un peuple d'Afrique ou d'Amérique, nous nous sommes efforcés, à travers des cas précis, de montrer comment fonctionnaient d'autres civilisations, comment tout y était cohérent, construit, comment la société y était organisée à partir de philosophies et pas seulement en fonction des conditions naturelles ; et puis il faut indiquer l'évolution actuelle de ces civilisations sous les coups de la civilisation industrielle (voir aussi le S.B.T. sur les Indiens d'Amazonie)...

Toutes les B.T. ne sont pas « réussies », certes, c'est-à-dire répondant aux critères et aux besoins de notre pédagogie. Une B.T. de géographie (comme les autres B.T. d'ailleurs) devrait répondre à de nombreuses exigences qui sont :

- L'intérêt (curiosité) des enfants. Entre autre elles devraient permettre de répondre aux questions soulevées par les médias, par les lectures diverses... ou traiter des sujets auxquels ils n'ont peut-être pas pensé mais qui vont alors retenir leur curiosité et les emmener plus loin.
- Une utilisation aisée grâce à une écriture facile et à une bonne présentation.
- Des sujets correspondant aux grands problèmes du moment en posant les vraies questions.
- Un traitement des thèmes qui soit « dans le coup » de la pensée contemporaine et des recherches scientifiques.
- Donc une vulgarisation sans complaisance et mise à la portée des jeunes.
- Des brochures qui soient des ouvertures vers des travaux, qui donnent une méthodologie de base pour l'enfant ou le groupe qui veulent se lancer dans une recherche du même genre.
- Que l'on trouve aussi des brochures de découverte, véri-

tables ateliers de travaux pratiques pour guider des démarches, des expériences.

— Et que tout cela soit utilisable par l'élève ou le groupe-classe aidé du maître, ou par le lecteur isolé !

Tous ces besoins sont difficiles à concilier ! Et il faut croire que nos efforts ne sont pas souvent perçus car une des critiques principales qui est faite aux B.T., c'est d'être « fermées ». Il faut aussi quelquefois chercher la porte et l'ouvrir, avec un peu d'imagination, en pensant au milieu environnant, au milieu où est l'école, en s'appuyant sur des lectures, sur des récits d'autres voyages...

CETTE ANNÉE UNE B.T. SORT : « NOTRE VILLE A CHANGÉ ». Évolution d'une petite ville industrielle : Oyonnax. Cette B.T. est partie du travail de la classe de Jean Villerot. Les enfants d'un quartier neuf, la Plaine, s'interrogent sur leur quartier et sur la ville qu'ils voient et photographient depuis la terrasse de l'école (nombreux quartiers récents avec des « cubes »). La population a augmenté ? Ils vont à la mairie où on leur donne à consulter l'Inventaire municipal. Ils font une courbe de la population ; on leur donne aussi de grands plans de la ville ; ils colorient les quartiers anciens, les nouveaux quartiers : Pourquoi deux périodes de croissance rapide de population depuis 1880 ? Pourquoi cette croissance en surface ? Qui vit dans ces quartiers ? Qui sommes-nous dans la classe ? Que font nos parents ? Les « booms » démographiques correspondent aux développements et aux transformations industrielles... Il y a toujours des causes générales qui se relient aux transformations économiques nationales, il y a aussi les conditions particulières à Oyonnax... Jusqu'à la dernière page d'ouverture vers un dernier (?) changement...

Bien sûr la part du maître est grande dans la réalisation de la classe, puis dans celle de la B.T. Il a besoin d'avoir lui-même une bonne connaissance de sa ville. Mais cette B.T. qui a demandé un gros travail et des échanges nombreux et approfondis entre l'auteur et le Comité de rédaction, a été passionnante à réaliser. Nous sommes allés du simple au complexe, puis du complexe à une simplification valable (nous espérons) pour les enfants. **Et pourquoi cette B.T. ?**

Cette B.T. a comme but, non pas de faire connaître Oyonnax (sans en sacrifier l'intérêt pour les habitants du lieu ou pour ceux qui en ont envie), mais d'ouvrir la curiosité des lecteurs sur leur ville, leur quartier, leur village. Qu'ils se disent : « Et chez nous, qu'est-ce qui a changé ? Comment ça s'est passé ? Comment a évolué la population ? L'habitat ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Quel événement, quelles transformations économiques, sociales, quelles techniques ont fait changer tout ça ? Et ce que je vois, est-ce là pour toujours ? » etc. Et ils peuvent aussi prendre des photos, aller à la mairie, faire des enquêtes, des visites...

Une B.T. peut paraître au premier abord difficile ou très spécifique, mais en fait les B.T. sont des exemples de démarches, ou bien elles sont la base de réflexions historiques et géographiques qui mènent de façon non scolaire mais malgré tout didactique à des connaissances fondamentales.

On attend en fait beaucoup des B.T. et elles n'ont pas les qualités qu'on exige d'elles, même si elles sont reconnues notamment dans les collèges, comme un des meilleurs instruments de travail pour les enfants. En fait sait-on vraiment les utiliser ? Elles sont un outil, réalisé pour répondre aux besoins de la pédagogie Freinet. Essayons donc de ne pas les utiliser, comme c'est trop souvent le cas, en tant qu'« illustration » de leçons ou pour faire faire un exposé aux enfants à propos de leçons. Rendons la B.T., la B.T. Son, aux enfants. Qu'ils s'en servent comme ils l'entendent ; qu'elle leur serve à prendre le pouvoir... et qu'ils pensent que leur propre recherche peut aussi servir aux autres en reportage B.T. ou en magazine B.T.

PETITE ANALYSE DE B.T. PARUES TOUCHANT L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE, ET DES NOUVEAUX ALBUMS « PÉRISCOPE »

Dans les derniers fascicules parus la B.T. propose différentes approches historiques :

1) A partir de l'histoire locale, ainsi :

• **Galères et galériens sous Louis XIV à Marseille - n° 933** où à partir d'archives locales on aborde toutes les activités liées à la présence des galériens mais aussi les efforts de guerre du règne de Louis XIV, la justice à son époque.

• **La traite des Noirs - n° 923**, en partant de documents d'histoire locale de la Rochelle, permet de démontrer tous les mécanismes d'une économie esclavagiste et ses conséquences sociales, politiques.

• **Le flottage des bois - n° 943**, présente la naissance et la mort d'une activité qui a profondément marqué une région ; le Morvan a été considéré comme un simple réservoir de combustibles pour la région parisienne ; la présentation des différentes étapes de l'exploitation et du transport du bois met en lumière les rapports de force défavorables aux Nivernais de Clamecy : situation d'exploitation de type colonial. La B.T. est intéressante aussi par le fait qu'elle pose le problème de l'approvisionnement d'une grande ville à une époque où il y a des moyens de transport peu efficaces.

• **La peste à Marseille - n° 945**. Comme pour « Galères et galériens » ce sont les archives locales qui permettent d'étudier les causes, la propagation d'une épidémie meurtrière au XVIII^e s. et de voir de quels moyens dérisoires on dispose pour lutter contre le fléau.

2) A partir de mémoires :

• **Un tisserand lillois sous Louis XIV - n° 916**.

Chavatte, tisserand à Lille, nous rapporte tous les faits qui l'ont frappé en 1657 et 1693 ; les mémoires permettent de cerner un quotidien où s'entremêlent la guerre, la vie de travail, les peurs, les loisirs ; elles nous emmènent au cœur des événements : plus que d'un récit, il s'agit de réactions face aux réalités quotidiennes : l'histoire telle que l'ont vécue ses contemporains.

3) A partir de l'histoire des techniques :

• **L'histoire du fer - nos 917 et 918** permet de comprendre l'évolution d'une technique, au coup par coup, mais toujours en liaison avec d'autres domaines que le sien propre. Ainsi l'histoire de la technique du fer est inséparable des découvertes de la chimie, de la physique.

Mais une technique n'évolue pas dans le vide, elle s'insère dans une société. Ces B.T. essayent de montrer les interactions entre l'organisation d'une société qui permet une invention et cette invention qui fait évoluer l'organisation d'une économie avec ses conséquences sociales.

• **L'histoire du peigne - n° 928**

L'histoire d'un objet simple usuel retrace l'évolution des modes de production où interviennent la matière première, la demande liée à la mode, les sources d'énergie : de l'artisanat on passe à une industrie concentrée puis à une production en petits ateliers. Un exemple d'évolution d'une industrie...

4) La connaissance d'une civilisation étrangère :

Les Mayas - n° 926. Vie et décadence d'une civilisation en refusant tout déterminisme.

En géographie :

• **Le lac d'Annecy - n° 915** : Cette B.T. analyse un milieu de vie très complexe et très fragile, en prenant en compte toutes les composantes et leurs interactions : un écosystème dans une réalité économique et sociale.

• **Les objets en matière plastique - n° 922**. Des objets de tous les jours, banalisés, vite consommés : leur fabrication est présentée étape par étape soulignant la lente élaboration de l'objet, l'utilisation de plus en plus importante de l'automatisme.

• **Les Dogon - n° 930**. Un peuple d'Afrique noire aujourd'hui mais loin de nous par ses pratiques, ses valeurs sociales, religieuses ; l'approche d'une société dont les références sont différentes des nôtres pour aider à dépasser notre vision du monde européen-centriste.

• **L'Islande - n° 935**. Une B.T. axée essentiellement sur l'étude de l'image, la lecture des paysages.

• **Les marais salants - n° 944**.

Une activité traditionnelle, artisanale, menacée et récemment revivifiée par la prise de conscience des habitants et leurs actions déterminées. Le renouveau est à la rencontre d'intérêts convergents :

* Ceux des habitants soucieux de sauver leur milieu naturel en reconquérant les salines abandonnées ; soucieux de vivre au pays refusant l'exode.

* Ceux des consommateurs sensibilisés à la qualité des produits.

• **L'évolution d'une petite ville industrielle - n° 947**.

Le travail d'une classe à partir :

— de l'observation du paysage urbain dans lequel on vit,
— des statistiques simples de population prises à la mairie,
— du plan de développement des quartiers (passage de l'observation au croquis),
permet de donner un exemple d'évolution d'une petite ville où l'industrie s'est beaucoup développée après la guerre et où aujourd'hui sévit la crise. Une incitation à faire comme cette classe dans un bourg, un quartier, une ville...

• **Allons à la fête, les Fallas de Valencia (Espagne) - n° 942**. Géographie ? Sociologie ? Histoire ?

Une fête fantastique qui a pris naissance au XVI^e siècle et s'est perpétuée, amplifiée. Elle fait vivre aujourd'hui de nombreux artisans de la ville ; elle attire des milliers de touristes espagnols et étrangers ; elle accompagne l'éclatement du printemps dans la huerta de Valencia.

Fête de la satire, fête du feu, elle perpétue les traditions. Mais quel est le dynamisme social qui la fait vivre ? Pourquoi est-elle encore la fête des Valenciens ?

Les nouveaux albums PériScope proposent (niveau B.T.)

• **L'histoire de l'éclairage**.

Depuis l'utilisation du Soleil et du feu, jusqu'à la lampe halogène : une étude transversale qui reprend un thème d'ancienne B.T., mais le complète, l'amplifie. A travers les transformations techniques, l'évolution économique et sociale qui les sous-tendent est signalée (la présentation actuelle de cet album sera transformée par la suite pour être identique aux albums qui suivent dans cette collection).

• **Les montagnes, comment se forment-elles ?**

Étude à partir d'observations de classes, des paysages de montagnes et de leur explication géologique. C'est simple, bien fait avec de très belles photos qui ont, par leur signification précise, un intérêt égal au texte.

• **A paraître cette année :**

L'histoire de l'écriture.

Les montagnes, pourquoi se forment-elles ?

Pour le comité de rédaction B.T.
Marie-France PUTHOD
Pierrette GUIBOURDENCHE

LES JEUNES D'ORIGINE ÉTRANGÈRE ET L'ÉCOLE FRANÇAISE

Quelques réflexions sur l'état présent des problèmes

par Anne-Marie GOGUEL, maître-assistant à l'Université de Dijon (France)

1. Rappel de quelques données de base sur l'immigration

Entre les deux guerres, l'immigration en France était surtout d'origine polonaise et italienne (6,5 % de la population totale de la France en 1931). Dans la période qui va de 1955 à 1972 il y a eu une forte immigration de Portugais et de Maghrébins ; aujourd'hui sur les 4 236 994 personnes de nationalité étrangère (8 % de la population totale) on compte trois grands groupes : un tiers de Maghrébins, un tiers d'Ibériques, 12 % d'Italiens, les autres nationalités se répartissant entre Turcs, Yougoslaves, etc.

Avec la crise, en 1974, c'est l'arrêt de toute nouvelle immigration et donc la « stabilisation » de la population déjà présente en France : à une immigration « de rotation » concernant une population avant toute masculine se substitue de plus en plus une immigration familiale (en 1975, les femmes constituent 40 % de la population étrangère, les moins de 17 ans : 28 %). Aujourd'hui on compte 2 millions 800 000 jeunes d'origine étrangère entre 0 et 26 ans ; parmi eux, les trois quarts sont nés en France et un tiers sont de nationalité française ; chaque année s'y ajoutent 115 000 nouveaux (95 000 naissances, en France, de parents étrangers, 20 000 entrées au titre du « regroupement familial »).

Mais pour beaucoup, la présence des étrangers est comme un « mauvais rêve » dont on va se réveiller un beau matin : loin de là, le poids relatif au sein de la population des jeunes d'origine étrangère ne va pas cesser de croître ; même s'il y a des soldes migratoires négatifs et une baisse de la fécondité des femmes étrangères, ils constitueront en l'an 2000 entre 55 % et 62 % de la population d'origine étrangère. Il y a là un défi, mais aussi une chance exceptionnelle de renouvellement pour le système scolaire français.

Dès aujourd'hui, ils en constituent 7,9 % des effectifs totaux (963 000 en 1980-81) (à 95 % dans l'enseignement public : ils sont proportionnellement trois fois moins représentés dans l'enseignement privé que les Français). Ils constituent 9,2 % des effectifs de l'enseignement du premier degré et 6 % de ceux du

second degré. Mais ces effectifs sont répartis fort inégalement selon les académies, les districts scolaires, les écoles, en raison du caractère concentré de l'implantation de la population immigrée dans les zones urbaines industrielles.

D'autre part, les adolescents d'origine étrangère, s'ils constituent 5,9 % de l'effectif total du « premier cycle » secondaire ne sont plus que 3,4 % de celui du second cycle long (ils n'ont qu'une chance sur dix d'y accéder contre une chance pour trois pour l'ensemble des adolescents français) alors qu'ils constituent 9,4 % des effectifs du second cycle court (enseignement technique) et 11,3 % des « classes préparatoires à l'apprentissage » qui conduisent aux emplois les moins valorisés. Ils sont également sur-représentés dans l'enseignement dit « spécialisé » destiné aux inadaptés scolaires : 15,95 % dans les « classes de perfectionnement » (1,75 fois plus de probabilités d'y accéder que pour les Français), 15,79 % de l'effectif des S.E.S. (Sections d'Enseignement Spécialisé), (2,7 fois plus de chances d'y accéder que les Français).

Il restera à s'interroger sur les mécanismes de cette « relégation » dans les filières les moins désirables : le constat statistique, à lui seul, ne peut tenir lieu d'explication, et il faut se garder de tout fatalisme, surtout si l'on tient compte du taux d'accroissement des effectifs d'origine étrangère dans le second cycle long.

2. Les réponses institutionnelles

Elles reflètent la prise de conscience progressive des problèmes et la transformation de la représentation sociale que s'en font les responsables et l'opinion. Les changements sémantiques en sont également le signe : on parle aujourd'hui de jeunes « d'origine étrangère » et on critique l'expression de « deuxième génération d'immigrés ».

A) TROIS GRANDES ÉTAPES

a) *On est parti, d'abord, des problèmes posés par l'enseignement du français, langue étrangère, à des « primo-ar-*

rivants », d'où la création de « classes d'initiation » (dans le 1^{er} degré) : 776 en 1980-1981 avec 11 155 élèves, et de « classes d'adaptation » (dans le 2^d degré) : 126 en 1980-81 avec 1 908 élèves. Ces classes, créées à partir de 1970, ont atteint leur objectif, celui d'intégrer par étapes les élèves non francophones à l'école mais leur effectif s'est aujourd'hui stabilisé : l'immense majorité des jeunes d'origine étrangère sont scolarisés dans le système général d'enseignement et c'est là que se posent des problèmes, qu'on ne peut réduire à leur aspect linguistique.

b) On a ensuite, et notamment à cause de l'intervention des représentants des pays dont sont originaires les immigrés, mis l'accent sur l'enseignement des langues d'origine : entre 1973 et 1981, des accords ont été conclus avec le Portugal, l'Italie, la Tunisie, l'Espagne, le Maroc, la Yougoslavie, la Turquie et tout récemment avec l'Algérie (décembre 81). Les gouvernements étrangers recrutent et rémunèrent les enseignants qui sont chargés, trois heures par semaine, d'enseigner « leur » langue aux enfants d'école primaire regroupés à cet effet par nationalités, soit en dehors des horaires scolaires (cours dits « parallèles ») soit lors du « tiers temps pédagogique » (cours dits « intégrés ») : ces enseignements concernent environ 20 % des enfants d'origine étrangère, mais ils ne sont pas sans poser des problèmes : ils risquent de prolonger et de perpétuer la marginalisation des enfants d'origine étrangère, si les instituteurs de langues ne sont pas vraiment intégrés à l'équipe éducative. Dans le second degré, les brochures officielles destinées aux parents recommandent aux familles immigrées « de choisir en sixième pour leurs enfants leur propre langue maternelle, arabe, espagnol, italien, portugais » car il est désormais reconnu que l'étude de sa langue maternelle facilite l'adaptation de l'enfant à la vie du collège ». Cependant, les langues de l'immigration ne sont enseignées que dans une minorité d'établissements : pour l'arabe, dans 60 collèges et 32 lycées, pour le portugais,

dans 114 collèges et 38 lycées (1981). En outre, même lorsqu'elles sont proposées, elles ne sont choisies que par une minorité des parents (par 30 % des Espagnols, 10 % des Italiens, mais seulement par 3 % des Portugais, 2 % des Tunisiens, 1 % des Algériens et 1 % des Marocains) ce qui révèle à quel point le projet d'assimilation à la culture dominante est fort chez la majorité des familles et cela, d'autant plus qu'il s'agit des groupes les plus exclus socialement. Il faudrait se garder, au nom du respect du « droit à la différence », d'enfermer les enfants et les adolescents issus de l'immigration dans une identité définie de l'extérieur par les représentants de la culture dominante...

c) C'est dans cette optique, celle de la lutte contre la « marginalisation » des enfants d'origine étrangère au sein du système scolaire que se développe depuis quelques années une troisième préoccupation : celle d'une « éducation interculturelle » qui, en principe, ne concerne pas seulement les enfants d'origine étrangère, mais l'ensemble des enfants et des adolescents, qu'il importerait de sensibiliser et d'ouvrir aux valeurs des cultures différentes. Il y a là un projet très ambitieux, puisqu'il concerne, en théorie, les treize millions d'utilisateurs du système scolaire. Les représentants de la France au sein de réunions internationales sous l'égide du Conseil de l'Europe se sont faits les avocats de ce nouveau projet ; l'honnêteté oblige à dire malheureusement qu'on en reste aujourd'hui à un petit nombre d'expériences, ainsi qu'à l'élaboration de quelques outils pédagogiques fort intéressants (voir par exemple « Guernica », « Les Ritals »...) mais que, faute de moyens à l'échelle des ambitions proclamées, cela risque de rester à l'état d'intentions non suivies d'effets...

d) Deux mesures pédagogiques d'ordre général ont cependant des conséquences importantes qui concernent les enfants d'origine étrangère même s'ils ne sont pas les seuls à être affectés : le développement des P.A.E. (Projets d'Ac-



tion Éducative) qui permettent aux élèves et aux maîtres des collèges de disposer de plages horaires (en général 10 % des horaires réglementaires) au cours desquelles il est possible de mettre en œuvre des « projets » de recherche et d'animation interdisciplinaire : l'expérience montre que, bien souvent, dans les collèges où les enfants et adolescents d'origine étrangère sont nombreux, les thèmes choisis sont en rapport sous une forme ou sous une autre avec les problèmes de l'immigration : par exemple dans un collège de la zone nord de Marseille des « ateliers » ont créé des chansons et des pièces de théâtre qui mettent en scène la vie quotidienne des habitants du quartier, en utilisant le « franco provençal » mâtiné d'arabe que parlent les gens.

Seconde mesure, la création en 1981 des « zones d'éducation prioritaires » (Z.E.P.) définies localement à partir des besoins comme les districts scolaires où la proportion d'élèves en échec ou en retard est la plus importante ; des moyens supplémentaires ont été mis à la disposition des écoles et collèges de ces zones, pour renforcer l'encadrement pédagogique. Il est encore impossible aujourd'hui d'évaluer l'impact réel de ces innovations, et de savoir si l'on a réussi à dépasser les illusions de « l'éducation compensatoire » telle qu'elle s'était développée aux États-Unis.

B) LES MOYENS : INSTITUTIONS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

Des lieux de recherche et d'intervention pédagogique se sont créés peu à peu depuis 1970 : rendre hommage à la valeur du travail qui s'y fait ne doit pas nous empêcher — au contraire — de reconnaître leur caractère encore marginal, et le fait que, jusqu'à présent, leurs activités ne concernent encore qu'une minorité des enseignants français.

Il y a d'abord le bureau « Documentation Migrants », une antenne du C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique), où l'on trouve une importante documentation relative à tous les aspects de l'immigration. Le bureau publie depuis 1970 deux revues, « Migrants Formation » (4 numéros par an, 800 abonnés) et *Migrants Nouvelles* (10 numéros par an) ainsi que des dossiers documentaires, des bibliographies, etc. A l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, une petite équipe dépendant du C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), (S. Boulot, D. Fradet) a élaboré des documents pédagogiques centrés sur l'interculturalité et un ensemble de notes de recherche. Le Service de Recherche de l'I.N.E.T.O.P. (Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle) a procédé, en 1978, à une enquête auprès des Centres d'information et d'orientation dont les résultats ont été publiés sous forme résumée dans le numéro 3 de la Revue « L'Orientation Scolaire et Professionnelle » (1980). L'I.N.-E.D. (Institut National d'Études Démographiques) dont l'une des « unités de recherche » se consacre à l'étude des « migrations intérieures » a publié en 1982 l'enquête de H. Bastide « Les enfants d'immigrés et l'enseignement français » (Presses Universitaires de France). L'E.P.H.E.S.S. (École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales) comprend en son sein une « Commission Nationale pour les études interethniques ». De même,

Il faut ensuite mettre l'accent sur le rôle des quatorze C.E.F.I.-S.E.M. (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) créés à partir de 1975 sous forme de petites équipes de recherche, de formation et d'animation annexées aux Écoles Normales d'Instituteurs des villes où se trouve concentrée une importante population immigrée. Là encore, des expériences ont été lancées, des outils pédagogiques élaborés, des perspectives nouvelles ouvertes, souvent d'un grand intérêt. Reste le fait que chaque année, quelques centaines de stagiaires seulement sont touchés, qui n'ont pas



toujours les moyens de transformer réellement, à leur retour les écoles et les collèges où ils travaillent.

Mentionnons enfin le rôle des associations privées, parmi lesquelles il faut citer en premier lieu le « C.I.E.M. » (Centre d'Information et d'Études sur les Migrations) qui a publié, notamment des études produites par des chercheurs eux-mêmes d'origine immigrée, la revue « Hommes et Migrations » et les nombreuses associations d'originaires, associations et mouvements de lutte contre le racisme et de solidarité avec les immigrés.

La période récente, en outre, a vu la parution de plusieurs importants rapports, œuvres de commissions d'études réunies à la demande du nouveau gouvernement pour faire le point sur la situation des immigrés, et plus généralement sur un ensemble de problèmes sociaux. Citons d'abord le rapport publié sous la direction de James Marangé et André Lebon « l'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française » publié à la Documentation Française en 1982 (nous y avons puisé quantité d'informations) le rapport de Madame Françoise Gaspard *L'information et l'expression culturelle des communautés immigrées en France : bilan et propositions* (hors commerce) le rapport de Hubert Dubedout « Ensemble, refaire la ville » : *Rapport au Premier Ministre*, du président de la Commission Nationale pour le développement social des quartiers, le rapport de Gilbert Bonnemaïson « Face à la délinquance : prévention, répression, solidarité. La Documentation Française, 1983.

C) LES OBSTACLES

Qui s'opposent à la mise en œuvre des suggestions et des innovations que nous venons d'énumérer ne manquent pas :

une des équipes du C.N.R.S. (Centre National de la Recherche Scientifique) se consacre à l'étude des « Migrations internationales ». Enfin une enquête réalisée par Hanna Malewska-Peyre du « Centre de Formation et de Recherches de l'Éducation Surveillée » de Vauresson est sur le point de paraître aux Éditions de la Documentation Française sous le titre « Crise d'identité et problèmes de déviance chez les jeunes immigrés ».

a) *Ils s'enracinent d'abord dans les mentalités.* Les enseignants français sont fortement marqués par le modèle « laïque » et jacobin d'une école « ouverte à tous », à la condition que tous se soumettent à son projet assimilateur. Ce modèle a d'autant moins disparu qu'un courant de pensée qui n'est pas sans influence, celui de la « Nouvelle Droite » qui dispose d'une revue pédagogique intitulée « Nouvelle École » soutient, au nom du « respect des différences » qu'il faudrait concevoir, à l'intention des enfants d'origine étrangère, un enseignement entièrement distinct de celui qui est dispensé aux enfants français, raison de plus pour renforcer, chez les « gens de gauche » qui se veulent anti-racistes les thèses « assimilationnistes ».

Si l'on examine les conclusions de l'enquête de H. Bastide, et les commentaires qu'il a recueillis auprès d'un échantillon représentatif de chefs d'établissements du premier et du second degré, on constate qu'aux yeux de ces responsables ce sont les familles « installées en France, implantées, francisées, intégrées, voire assimilées » (op. cit. p. 279) dont les enfants n'éprouvent au cours de leur scolarité pas plus de difficultés que leurs camarades français des mêmes milieux socio-économiques, tandis que les situations de « conflit entre la culture dispensée à l'école et celle de familles bien souvent issues du milieu rural, ancrées dans leurs traditions (ibid.) se traduiraient par des « carences » et des « handicaps » dans le déroulement de la scolarité. Tout se passe donc comme si c'était avant tout aux familles de s'assimiler, sans qu'il soit fait mention d'un effort nécessaire, en sens inverse, de la part de la collectivité scolaire, pour s'ouvrir aux valeurs et aux codes différents du sien.

On ne peut, en outre, passer sous silence le développement de thèses plus ou moins ouvertement racistes au sein de l'opinion publique, et notamment lors de la récente campagne électorale en vue des élections municipales de mars 1983. Certains ont tenté de faire des immigrés les « boucs émissaires » du chômage, de la crise, de « l'insécurité » et n'ont pas hésité à exagérer la part prise par les adolescents d'origine étrangère dans la « petite délinquance » qui se développe aujourd'hui.

Une enquête de l'I.N.E.D. en 1974 montrait qu'à l'époque, 63 % des Français interrogés estimaient que, dans leur voisinage « la proportion des étrangers n'était pas trop élevée » contre 23 % de l'opinion contraire, et ceci, chose intéressante, indépendamment

du taux effectif de la population étrangère dans leur quartier de résidence, ce qui montre l'inanité du prétendu « seuil de tolérance ». Mais déjà à ce moment, c'est la population d'origine maghrébine qui se trouvait la plus rejetée, puisque si 68 % des personnes interrogées estimaient que « les étrangers se conduisent aussi bien ou même mieux que les Français », 55 % des répondants disaient avoir « une mauvaise opinion » des Nord-Africains et 23 % une « mauvaise opinion » des Noirs ; parallèlement, la majorité des répondants estimaient que « le mélange avec les Français » n'était pas possible dans le cas des Noirs et des Arabes, à la différence de ce qu'ils pensaient des immigrants d'origine « latine » (Portugais, Espagnols, Italiens). Il est à craindre que ces discriminations n'aient pas disparu, tout au moins dans les couches les plus âgées de la population, car, lors d'un sondage récent, une majorité de jeunes Français disaient se sentir « plus proches » d'un maghrébin de leur âge que d'un Français de souche de l'âge de leurs parents.

b) *Un second obstacle tient à la centralisation et à la rigidité des structures scolaires, qui s'opposent à la diffusion des innovations.* Trop souvent les décisions d'orientation sont prises en fonction de deux indicateurs : le niveau de réussite, et l'âge de l'enfant. Or, c'est un fait que les enfants d'origine étrangère sont plus nombreux à accumuler des retards en début de scolarité : leur taux de redoublement du « cours préparatoire » est deux fois celui des enfants français ; à l'entrée en 6^e, 77 % d'entre eux contre 55 % des élèves français (toutes catégories sociales confondues) ont un an de retard ou plus : or il y a là un facteur, trop souvent décisif, d'orientation vers les filières scolaires les plus courtes, et les moins désirables.

c) *Un troisième obstacle nous paraît venir de la difficulté*

qu'il y a, en France, à organiser « l'aller et retour » entre recherche fondamentale, recherche appliquée, et pratiques pédagogiques. Il manque en France de véritables « laboratoires de pédagogie » comme il en existe par exemple en Belgique, qui puissent évaluer en toute indépendance les innovations et les réformes mises en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale. Trop souvent, les intentions sont généreuses « au sommet » ; les textes et les instructions concernant la scolarisation des enfants d'origine étrangère ne manquent pas ; ils ne s'accompagnent pas toujours de la mise en place de moyens correspondants ; trop souvent, le bilan des expériences et des innovations n'est pas fait de façon suffisamment indépendante et neutre pour qu'on puisse en tirer des informations utiles à la poursuite, et à la correction des efforts entrepris. On peut regretter que les départements de « Sciences de l'Éducation » des Universités, insuffisamment développés en France, et très orientés vers la recherche concernant l'école dans le Tiers Monde, en raison de l'effectif des étudiants en « sciences de l'éducation » qui en sont originaires n'aient pas, en général, prêté une attention correspondante aux problèmes posés par la présence d'un « Tiers Monde » en France même.

3. Quelques problèmes en débat

A) A PROPOS DU « SEUIL DE TOLÉRANCE »

Cette « pseudo-notion » est sans valeur scientifique : elle n'en a pas moins un poids non seulement idéologique, mais institutionnel. Un récent numéro (23 mai 1982) du périodique de droite *Valeurs Actuelles* portait en page de couverture cette citation de l'académicien Pierre Gaxotte : « Il est admis qu'une nation peut absorber 7 % d'étrangers sans s'altérer. La France a atteint la cote d'alerte, et dans douze régions sur vingt, l'a dépassée. La France devient une autre nation ». C'est un fait que les responsables d'offices publics de logement, ou même de cités universitaires utilisent la référence à ce pseudo « seuil » comme s'il s'agissait d'une notion « scientifique » et comme telle, incontestable, pour imposer des « quotas » dans la répartition des logements, ce qui permet de justifier le rejet des étrangers à la périphérie des villes.

Cette limite à la « tolérance » du « corps social », présentée comme un phénomène quasiment biologique, naturel, automatique, sert d'alibi pour rejeter la responsabilité des problèmes tout à fait réels que pose la coexistence de populations différentes sur les « autres » présentés comme « trop nombreux », et surtout, elle dispense d'un travail d'analyse qui est lui, des plus nécessaires. Une étude comparative faite sur une série d'écoles de la ville de Marseille montrait que la réussite de ces écoles (mesurée par le taux des retards scolaires et des échecs) était sans rapport avec la proportion d'enfants d'origine étrangère en leur sein, mais tenait à toute une série de variables : à la qualité, à la cohésion, à l'expérience de l'équipe pédagogique, à l'ancienneté de son implantation, au type de rapports qui s'établissaient entre l'école et le quartier environnant. Il serait tout à fait fâcheux qu'au nom d'un anti-racisme abstrait, on refuse d'examiner et d'étudier les problèmes souvent graves qui se posent dans les écoles et collèges de banlieue, où sont scolarisés les jeunes des milieux les plus populaires, Français et étrangers ; mais il serait encore plus grave que la « présence des étrangers » soit utilisée comme « le facteur explicatif » qui à lui seul, rendrait compte de ces problèmes, comme c'est trop souvent le cas lorsqu'ils sont abordés dans les médias.

B) *C'EST DIRE, ÉGALEMENT, L'IMPORTANCE D'ÉTUDES PRÉCISES SUR LES FACTEURS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE DES ENFANTS D'ORIGINE ÉTRANGÈRE.* Entrent en jeu, avant tout, des facteurs qui sont communs entre eux (enfants

d'ouvriers à 90 %) et les enfants français des mêmes catégories socio-professionnelles. Jouent également le niveau de formation et d'éducation des parents, la composition de la famille et l'effectif de la fratrie (80 % des enfants de travailleurs migrants appartiennent à des familles de cinq enfants et plus). On peut penser que ces facteurs « pèsent » et pèseront de plus en plus par rapport à des facteurs spécifiques liés à l'origine étrangère des parents : langue et culture d'origine de ceux-ci, histoire scolaire des « primo arrivants » dans le pays d'origine.

Une enquête rarement citée de D. Coureau de l'I.N.E.D. (1973) retrouve, pour un échantillon de 2 000 enfants d'origine étrangère la relation déjà découverte par Otto Klineberg entre le Q.I. moyen des enfants et la durée de séjour des parents dans la société d'accueil. Les Q.I. moyens, évalués grâce à l'épreuve E.C.-N.I.-IV (Échelle Collective de Niveau Intellectuel utilisée dans la grande enquête I.N.E.D.) sont compris entre 70 et 80 pour les enfants ayant séjourné en France entre 0 et 6 mois, entre 90 et 100 pour les enfants ayant séjourné en France entre 5 et 10 ans. Le Q.I. moyen des enfants maghrébins de cet échantillon est de 91,62, celui des enfants portugais de 91,15, celui des enfants espagnols de 96,14, celui des enfants italiens de 97,5, ce qui montre bien à quel point ce que l'on « mesure » ici dans le cas des moyennes de groupes que l'on compare entre eux, ce ne sont pas des « aptitudes », mais des degrés d'acculturation, indépendamment de ce que peut représenter, par ailleurs, le « Q.I. »

étrangère. Inversement dans un « panel » d'enfants étudiés en 1972, 1973 et 1974, si l'on considère les élèves provenant d'une 6^e normale et affectés trois ans plus tard en 3^e (qui n'ont donc pris aucun retard), les enfants d'ouvriers spécialisés sont, dans ce cas, 48 % de l'effectif initial s'il s'agit d'étrangers, contre 40 % pour les enfants d'ouvriers spécialisés français, les enfants d'ouvriers qualifiés étrangers 53 % contre 50 % pour les enfants d'ouvriers qualifiés français, les enfants d'employés étrangers 70 % contre 65 % pour les enfants d'employés français : dans ce cas, la scolarité des enfants d'origine étrangère est, contrairement aux idées reçues, un peu meilleure que celle des enfants français des mêmes milieux, peut-être parce qu'il s'agit d'une population qui a été plus sévèrement sélectionnée au départ. Ce n'est que pour la catégorie des « professions libérales et cadres supérieurs » que la relation se renverse : 80 % des enfants français issus de cette catégorie se retrouvent trois ans plus tard en 3^e, contre seulement 62 % des enfants étrangers de cette catégorie sociale.

Une analyse différentielle des comportements des différents groupes nationaux montrerait que, malgré la parenté supposée entre cultures latines et culture française, et la distance supposée plus grande entre celle-ci et la culture arabo-islamique, les élèves d'origine portugaise accumulent plus de retards que les élèves d'origine maghrébine, et leur taux relatif



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
CENTRE NATIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE

MIGRANTS NOUVELLES

96

MARS 1984

quand il s'agit de comparer, les uns aux autres, des individus issus d'un même groupe social et culturel.

Mais, même s'il est bien entendu que les « handicaps » en question n'ont rien de « naturel », et qu'ils sont relatifs à une institution scolaire dont on peut souhaiter la refonte, reste à analyser comment jouent dans le détail les stratégies à l'égard de l'école des différents groupes concernés (aussi bien le groupe des parents que celui des enseignants...). De plus en plus, la recherche française en sociologie de l'éducation rejette l'interprétation fataliste et mécaniste des déterminismes sociaux, pour s'intéresser à la façon dont les différents acteurs sociaux utilisent les institutions scolaires, et aux types d'« itinéraires » suivis (cf. J.M. Berthelot *Le piège scolaire*, P.U.F. 1983). Si l'on s'intéresse à la « spécificité » des enfants d'origine étrangère, si on les compare aux enfants d'origine française des mêmes catégories socio-professionnelles, on peut constater que dans la catégorie « ouvriers », les enfants de migrants sont 1,48 fois plus souvent envoyés en S.E.S. ou en 6^e allégée que les enfants français de même origine, 1,57 fois plus souvent s'il s'agit d'enfants d'employés, 1,50 fois plus souvent s'il s'agit d'enfants de « cadres » : il s'agit donc là d'un effet spécifique lié à l'origine

de participation à l'enseignement secondaire long est plus faible que celui des Algériens, surtout en ce qui concerne les filles : cela montre combien on doit se défier des stéréotypes « réifiant » les cultures d'origine, combien il est nécessaire d'analyser avec précision l'attitude des familles, et les motivations des jeunes eux-mêmes, notamment des jeunes filles d'origine maghrébine, pour lesquelles la poursuite de la scolarité est une des issues possibles aux problèmes que leur posent les conflits entre les normes de leur famille, et celles de la société ambiante.

C) D'OÙ L'ACCENT A METTRE SUR UNE TROISIÈME PISTE DE RECHERCHE : CELLE QUI CONCERNE L'ENSEMBLE DES EFFETS D'INTERACTION ENTRE GROUPES SOCIAUX QUE RECOUVRENT LES TERMES PEUT-ÊTRE UN PEU GÉNÉRAUX ET IMPRÉCIS D'« INTERCULTURALITÉ » OU DE « MÉTISSAGE CULTUREL ». S'en réclamer, c'est dire que l'on refuse l'alternative, trop souvent posée, entre l'assimilation pure et simple à la société d'accueil, et le « retour » imaginaire ou réel, à la société d'origine des parents. On parlera donc désormais (rapport Marangé Lebon) « d'insertion » plutôt que d'assimilation ou d'intégration, en posant en postulat la double nécessité d'une bonne maîtrise de la langue française,

d'une bonne intégration au sein du système scolaire en même temps que d'une « reconnaissance » de l'identité propre, ce qui permettrait un véritable « choix » entre « rester » et « repartir », une adaptabilité aux deux sociétés concernées. Ces deux impératifs vont de pair pour ceux qui ont réussi à survivre au sein du système scolaire. Mais malheureusement, la majorité des jeunes d'origine étrangère, qui ont été prématurément exclus du système scolaire par l'échec ne se reconnaissent ni dans l'une, ni dans l'autre des deux sociétés en contact, et se sentent rejetés par l'une comme par l'autre.

Lancer le mot d'ordre de « l'inter-culturalité », c'est en principe, se préoccuper non seulement de l'insertion « non assimilatrice » des minorités, mais aussi de l'éducation de la majorité des représentants de la culture dominante au dépassement de l'ethnocentrisme, au relativisme culturel, tant il est vrai que « on ne peut connaître sa propre culture si l'on n'en connaît pas d'autre »

Le risque est évidemment d'en rester à un discours idéaliste sur « le dialogue des cultures » qui ne se réalise dans de bonnes conditions que pour les plus favorisés. On risque alors d'oublier que ce ne sont jamais « des cultures » qui se rencontrent, mais des personnes, qui appartiennent à telle ou telle fraction de leur société d'origine, qui se trouvent placées dans un contexte qui peut quelquefois favoriser le « respect mutuel », mais qui trop souvent, permet aux uns, même sans le « vouloir », de profiter d'une situation de domination et d'hégémonie, tandis que les autres se sentent et se perçoivent d'emblée comme dévalorisés. Il ne faudrait pas que le discours sur « l'interculturalité » serve d'alibi pour ne pas analyser avec précision les conditions institutionnelles dans lesquelles se font les « contacts » que l'on préconise. On peut citer cependant déjà un certain nombre d'expériences de « co-animation » entre un maître ou une maîtresse française, un maître ou un animateur représentant une des cultures minoritaires autour de thèmes « interculturels » dont semble-t-il, tous les enfants ont bénéficié. Mais apprendre à s'ouvrir à une culture étrangère est une affaire de longue haleine, qui suppose une prise de conscience des blocages réciproques, des obstacles à la communication, et une utilisation de tous les registres y compris les codes non verbaux, une éducation de l'écoute et du regard, un apprentissage des « techniques du corps » caractéristiques des différentes cultures...

On notera, au passage, l'importance des recherches menées par un psycho-sociologue d'origine roumaine, Serge Moscovici, sur « La Psychologie des minorités actives » (P.U.F. 1980). Il a pu montrer que les minorités, même dominées, peuvent exercer une influence en retour sur les majorités, à condition d'être « actives, « consistantes » et « nomiques » c'est-à-dire conscientes des valeurs propres dont elles se réclament, et capables d'affirmer leur différence, voire même leur rupture vis-à-vis des normes majoritaires.

D) UNE QUATRIÈME PISTE DE RECHERCHE SE POLARISE AUJOURD'HUI AUTOUR DE L'ÉMERGENCE DE CE QUE CERTAINS NOMMENT, A JUSTE RAISON « UN NOUVEL ACTEUR SOCIAL COLLECTIF » : ces générations de jeunes issus de l'immigration qui affirment avec force aujourd'hui à travers leurs groupes musicaux (cf. « Rock against police » !) leurs troupes de théâtre, leurs productions de tous ordres que leur culture propre est une « culture tierce » qui ne se ramène ni à la culture d'origine, ni à celle du pays d'accueil, et qui exigent aujourd'hui d'être « reconnues » et vues d'un regard neuf. Que l'on songe par exemple au roman qui vient d'être publié sous le titre humoristique « Le thé au harem d'Arché Ahmed » par une jeune écrivain d'origine immigrée. Ces jeunes qui ont fait l'expérience du refus et du rejet de la part de la majorité, en même temps que de conflits avec les normes imposées par leurs parents cherchent aujourd'hui à réinterpréter de façon originale les valeurs héritées de ceux-ci et celles qu'ils ont apprises à l'école : telles ces jeunes filles d'origine maghrébine des lycées de Dijon, interrogées par une étudiante en psychologie de même origine qui annoncent leur volonté d'avoir un métier et de rester célibataires (car elles refusent à la fois le mariage arrangé, et le

mariage avec un Français qui les excluerait de la communauté islamique) et se réclament d'un « véritable Islam » différent disent-elles de celui de leurs parents. A vrai dire, dans la crise spirituelle que nous traversons tous, l'invention d'identités neuves remaniant et réinterprétant les valeurs du passé tout en affrontant le présent ne concerne pas seulement les jeunes issus des minorités culturelles mais nous enrichira tous.

E) RESTERAIT ENFIN A POSER LE PROBLÈME CLÉ, A LA FOIS THÉORIQUE ET PRATIQUE, QUE POSE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES MAÎTRES A L'INTER-CULTURALITÉ. Dans les Écoles Normales d'Instituteurs ont été créées des « unités de formation optionnelles », qui doivent préparer les élèves-maîtres à « l'éducation des enfants en difficulté pour des raisons socio-culturelles ».

On peut déplorer que l'on mette sur le même plan des cas aussi différents que celui des enfants d'origine tzigane, des enfants d'origine étrangère, et des enfants issus du « sous-prolétariat » français, qui relèvent pourtant de stratégies pédagogiques bien différentes. Il est inquiétant de constater combien ce libellé est « en retard » par rapport au thème de « l'interculturalité » puisque l'origine étrangère serait ici pensée sous la forme pure et simple du « handicap » à compenser, cela au moment même où les chercheurs remettent de plus en plus en question la notion

même de « handicap socio-culturel », son ethnocentrisme et son fatalisme sociologique implicites. Comme nous l'avons dit les stages organisés par les C.E.F.I.S.E.M., si remarquables soient-ils ne sont accessibles qu'à quelques centaines d'enseignants chaque année, alors que le corps enseignant français comprend plus de six cent mille personnes, dont le droit à la formation permanente vient d'être, en principe, reconnu, mais sans que les moyens correspondants aient pu être mis en place. Nous souhaitons pour notre part le développement des enseignements et des recherches en éducation comparée, qui nous semble ne pas tenir encore la place qu'elles devraient dans la formation des enseignants français. Espérons que le présent congrès, ainsi que le congrès mondial d'éducation comparée à Paris en 1984 soient l'occasion d'enrichir les perspectives, la réflexion et les pratiques pédagogiques des enseignants français grâce à l'apport de leurs collègues étrangers.

Post Scriptum : Le présent rapport ne prétend nullement à l'originalité ; il représente simplement un essai pour mettre à la disposition des collègues présents à Wurzburg quelques informations relatives à l'état présent des recherches et des débats en France aujourd'hui. Nous tenons à remercier tout particulièrement pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée l'équipe du C.N.D.P. « Documentation Migrants », Serge Boulot et Danièle Fradet du C.R.E.D.I.F., et le professeur Louis Porcher de l'Université Paris III.

*Conférence d'Anne-Marie GOGUEL
Communiquée par Denis ROYCOURT*

Quelques adresses :

Documentation-Migrants C.N.D.P., 91 rue Gabriel Péri - 92120 Montrouge.
C.R.E.D.I.F.-E.N.S. Saint-Cloud, 11 avenue Pozzo di Borgho - 92110 Saint-Cloud.
A.D.R.I. Agence de développement des relations interculturelles, 43 bis rue des Entrepreneurs - 75015 Paris.
C.I.E.M. Centre d'informations et d'études sur les migrations - 46 rue de Montreuil, 75011 Paris.
I.N.E.T.O.P., 41 rue Gay Lussac - 75005 Paris.
I.N.E.D., 27 rue du Commandeur - 75675 Paris Cedex 14.
La Documentation Française, 29-31 Quai Voltaire - 75340 Paris Cedex 07.

LIVRES et REVUES

CRITIQUES DE LIVRES

Pratiques d'éveil en Histoire et Géographie à l'école primaire
par Francine BEST, François CULLIER, Anne LEROUX (Guide-Formation-Armand Colin/Bourrellet)

Si vous avez ragé en entendant les âneries récemment proférées sur l'histoire et sur le bon temps où les élèves savaient quelque chose, si vous vous êtes inquiétés

de la régression pédagogique des instructions de Cours Moyen en 1980, alors prenez ce livre, il commencera par vous soulager. En montrant notamment que si les promesses des activités d'éveil ont été si mal tenues, la faute n'en revient pas à une erreur de stratégie éducative mais par défaut d'application, notamment par l'insuffisance de formation véritable et par le manque de réflexion personnelle de beaucoup d'enseignants dès qu'ils n'ont plus la contrainte des programmes ou la béquille des manuels.

Ensuite les auteurs montrent ce qu'il est

possible de faire en aidant les enfants à dépasser le papillonnement superficiel face à leur milieu. En moins de 150 pages, ce petit guide aide réellement à y voir plus clair dans les objectifs et les moyens. Les annexes bibliographiques à elles seules justifieraient le détour car elles réunissent les références les plus utiles, si l'on veut en savoir plus sur l'état actuel de l'Histoire et la Géographie.

Un petit guide à lire et à garder sous la main.

Michel BARRÉ

Un livre qui fera date : **HISTOIRE PARTOUT, GÉOGRAPHIE TOUT LE TEMPS**

par la commission Histoire-Géo de l'I.C.E.M.,

*Parution mi-juin,
Éditions SYROS*

Vente en librairie. Prix public : 72 F.

Commandes à : C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex, à partir de la rentrée 84/85.

et à : Françoise SERFASS - Menein - Route de Pomarès - 40380 Montfort Chalosse.

Conditions spéciales à partir de 10 exemplaires.

ATTENTION

Ce livre n'est pas un livre d'Histoire ni de Géographie. Ce n'est pas non plus un recueil de recettes de cuisine pédagogique. C'est encore moins une dissertation sur le sens de l'Histoire ou sur le sens dans lequel tourne le monde aujourd'hui.

Enfin, il ne faudrait pas s'attendre à ce que ce soit une contribution supplémentaire au débat que seuls les spécialistes — universitaires, inspecteurs, chargés de mission dûment mandatés — sont autorisés à mener sur la question de la situation préoccupante de l'enseignement de l'Histoire (et de la Géographie) en France, en ce début des années 80. Beaucoup plus modestement, ce livre est un va-et-vient entre nos réalisations concrètes d'enseignants, nos tentatives imparfaites, parfois contradictoires, et les réflexions, les propositions qu'elles alimentent, entre nos réussites fragiles, très souvent encore inachevées et isolées, mais toujours bien réelles, et les légitimes espoirs qu'elles entretiennent chez nous. Il est une première tentative de mise en forme à la fois très terre-à-terre et très ambitieuse d'une démarche en cours de

construction, dans une confrontation constamment réactivée entre une pratique quotidienne et tâtonnante, qui s'enracine dans une réalité terriblement résistante, et les objectifs que nous assignons de plus en plus clairement à l'apprentissage de l'histoire et de la géographie dans la formation des jeunes.

Le moment est venu où cette démarche commence à prendre confiance en elle-même, où elle ose s'énoncer.

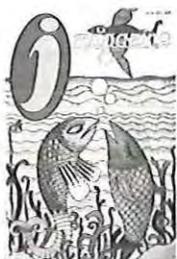
Conscients des imperfections, des lacunes, du chemin qui sépare encore nos objectifs profonds de ce qui réussit parfois à se vivre dans nos classes, nous pensons détenir une part de vérité.

Et nous avons envie de la soumettre à tous ceux qui cherchent comme nous, mais de la livrer dans sa gangue, comme un outil mal dégrossi, avec les hésitations, les interrogations qui ont ponctué son élaboration, mais aussi avec les certitudes et tout l'avenir dont il est porteur.

Personne ne nous a commandé ce livre. Mais nous croyons avoir le droit de l'écrire pour plusieurs raisons.

ABONNEZ-VOUS RÉABONNEZ-VOUS FAITES DES ABONNÉS

AUX PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE
PÉDAGOGIE FREINET



J magazine (pour les 5-8 ans)

Pour les enfants qui commencent à lire : lire pour le plaisir, lire pour s'amuser, lire pour savoir, lire pour faire (fabriquer, construire, cuisiner, jouer...).

32 pages sous couverture cartonnée, toutes en couleur.

10 numéros par an
(32 pages)

France : 90 F
Étranger : 116 F



BTJ (pour les 8-12 ans)

Une documentation qui répond aux intérêts des enfants de cet âge, sur les sujets qui les préoccupent ; des textes bien à leur portée et abondamment illustrés en couleur et en noir. Et une partie magazine pour stimuler l'expression et la curiosité.

15 numéros par an
(32 pages)

France : 134 F
Étranger : 173 FF



BT (C.M. et 1^{er} cycle)

Une documentation directement compréhensible par les jeunes lecteurs du fait de sa préparation et de sa mise au point.

15 numéros par an
(40 pages)

France : 154 F
Étranger : 192 F



Supplément SBT (même niveau)

Livré en supplément facultatif à B.T., il apporte des documents divers, des thèmes d'étude pour les disciplines d'éveil.

10 numéros par an
SBT (24 pages) + BT

France : 226 F
Étranger : 291 FF



PÉRISCOPE

Une collection d'albums documentaires, dans le prolongement de la « B.T. », mais permettant une vision plus large.

5 titres par an (48 pages)

France : 148 F
Étranger : 150 FF



DITS ET VÉCUS POPULAIRES

Des albums qui valorisent l'expression populaire par l'édition de productions spontanées ou élaborées témoignant aussi bien de la tradition orale que de l'actualité vécue.

6 titres par an (24 pages)

France : 63 F
Étranger : 62 FF



BT2 (pour tous, étudiants, adultes...)

Une documentation qui fait le point sur les questions et les problèmes de notre temps.

12 numéros par an
(48 pages)

France : 128 F
Étranger : 159 FF



BT Son (audiovisuel - pour tous)

Chaque numéro comporte 12 diapos, 1 livret de travail et 1 cassette avec tops de synchronisation-vues.

4 numéros par an

France : 245 F
Étranger : 206 FF



CRÉATIONS

(pour tous : enseignants, adolescents, adultes...)

Une revue ouverte à toutes les formes d'expression.

6 numéros par an
(32 pages)

France : 115 F
Étranger : 138 FF

Créations sonores

1 cassette

France : 34 F
Étranger : 30 FF



L'ÉDUCATEUR

(pour les enseignants 1^{er} et 2^e degré)

La revue pédagogique de l'I.C.E.M. se veut être un outil d'entraide pour l'évolution des pratiques pédagogiques, dans une perspective ouverte par C. Freinet.

15 numéros par an

France : 151 F
Étranger : 215 FF



POURQUOI-COMMENT ?

Un outil clair permettant de cerner rapidement les « Pourquoi » des démarches et les « Comment » des techniques utilisées en pédagogie Freinet.

5 titres par an (80 pages)

France : 140 F
Étranger : 135 FF

Adressez vos abonnements à :

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX - C.C.P. Marseille 1145-30 D - Tél. : (93) 47.96.11

Pour de plus amples informations sur nos revues, demandez les tracts correspondants.