

**Des citoyens  
à part entière**

Un tract distribué dans la rue. Titre : « Pour voter, il faut être français ». Un ancien Premier ministre de la République française en appelle à la « démocratie et à ses valeurs » pour exclure de l'exercice de cette même démocratie, une part importante de la population. La xénophobie et l'exclusion comme solution ? Curieuse conception de la vie politique.

Le Mouvement Freinet entend, lui, travailler pour une intégration active et sans assimilation. Il pense, en particulier, que tous les habitants de la Cité doivent pouvoir exercer leurs droits civiques. La citoyenneté n'est pas à deux vitesses.

Ce numéro du Nouvel Éducateur, consacré à l'intégration et à l'interculturel à l'école, veut contribuer à la réflexion. Si nous tentons de former des enfants-citoyens, quelles que soient leur nationalité ou leur culture, c'est pour qu'ils le restent à part entière à l'âge adulte.

Avec 85 autres associations, l'ICEM a signé « L'appel pour le droit de vote des étrangers aux élections locales ».

L'objectif de cette action est d'obtenir, avant la fin de cette législature, l'adoption d'une loi permettant aux étrangers de devenir électeurs et éligibles à toutes les élections locales.

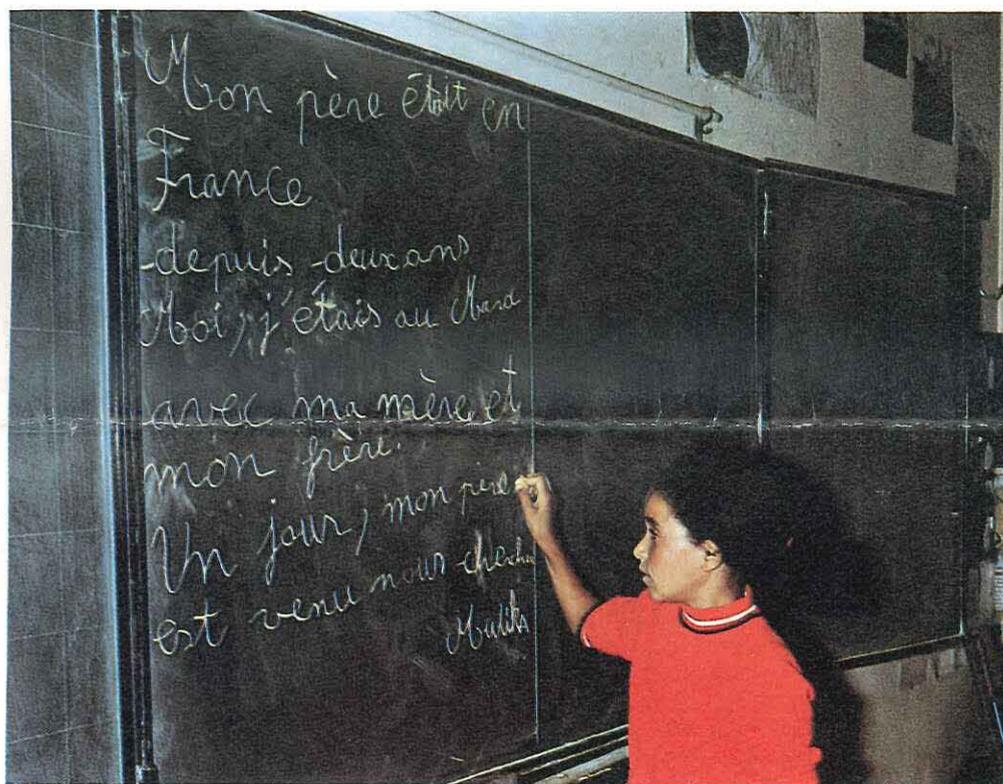
Participer aux actions locales et initiatives nationales communes à ces organisations est de notre responsabilité à tous. Il s'agit de faire un choix de société.

Le CA de l'ICEM

**SOMMAIRE**

- Intégrer ou désintégrer ? 1-2  
Face à FAS avec M. Yahiel 3  
Pourquoi les Suédois s'intéressent à Freinet 4  
Tsiganes et voyageurs 5  
Cahiers de doléances 6-7  
LVE : l'arabe à l'école 8  
Un outil pour l'orthographe 9  
Lu - vu - entendu 10-11

Photographies : M. Gargat : p. 1 - Jean-Pierre Jaubert : p. 6 (en haut, à gauche) - Annie Troncy : p. 7 (en haut, à droite).

**Au-delà du voile****Intégrer  
ou désintégrer ?**

Les 24-25-26 novembre 1989 s'est tenu à Evry-Ville nouvelle un important colloque organisé par l'association « La cité et ses cultures » et activement soutenu par l'Institut coopératif de l'École moderne - Pédagogie Freinet. En pleine « affaire du voile » ce colloque a permis de faire le point sur les différents problèmes et pratiques liés à la présence de différentes cultures dans la cité, et entre autres à l'école. La clôture du colloque a eu lieu à l'arche de la fraternité (Paris-La Défense). Dans ce lieu prestigieux, l'ICEM, représenté par Eric Debarbieux a pu réaffirmer certaines de ses positions quant à ce problème. *Le Nouvel Éducateur* vous présente de larges extraits de son allocution :

« Il n'est pas coutumier de voir un mouvement pédagogique, pas particulièrement réputé pour son respect des hiérarchies et des institutions, siéger (...) avec des représentants de ces institutions. Pourquoi, de plus, ce mouvement est-il heureux de participer à ce colloque et de le soutenir ? Pour l'expliquer, je commencerai par une histoire vraie, l'histoire de deux petites amies, Sofia et Kahina, qui ont sept et neuf ans. A l'école où elles sont, leur instituteur, quand elles travaillent mal, quand elles ne sont pas sages, a trouvé une

excellente solution : au lieu du bonnet d'âne, il leur met un nez de cochon sur la figure... elles sont « arabes » n'est-ce pas ? Bien sûr ce cas révoltant peut sembler extrême et il est extrême. Il serait trop facile d'en conclure au caractère raciste de l'ensemble de l'école française. Pas question de faire ici le procès toujours un peu démagogique des enseignants. Pas question de faire de l'école le Grand Satan.

Cependant en commençant, en provoquant par une histoire aussi forte, il faut bien se poser la question : comme il y a des bavures policières dont on sait qu'elles touchent de manière « privilégiée » les jeunes d'origine immigrée, y a-t-il des bavures pédagogiques et touchent-elles de manière privilégiée le même public ?

A une question aussi importante, on ne peut répondre par l'opinion, l'impression, l'idéologie. Or, pour une fois, la recherche scientifique nous permet de répondre sans ambiguïté. Daniel Zimmermann par exemple mais nous pourrions aussi bien nous appuyer sur les travaux de Lurçat, de Belleville, etc., a fait une série de recherches fort instructives. Il a montré par exemple,

## Intégrer ou désintégrer ?

(Suite de la page 1)

sur un échantillon de classes maternelles que les qualificatifs indiquant l'attirance – les petits mots : « mon chéri », « mon grand », etc. – sont attribués par les enseignants de ces classes à 80 % des enfants de cadre, 60 % des enfants d'ouvriers « français » et à moins de 50 % des enfants de travailleurs immigrés.

Il a aussi comptabilisé les coups et les punitions (parfois illégales) reçus en cour de récréation, et encore une fois les proportions sont les mêmes. Cela est extrêmement connu et je pourrais citer d'autres recherches plus dérangeantes les unes que les autres.

Peut-être qu'avant de parler d'intégrer devrions-nous nous préoccuper de ne plus désintégrer.

(...) A quoi sert un colloque sur la cité et ses cultures s'il ne doit être qu'une goutte d'eau un peu plus pure dans un marécage ? (...) On pourra se demander pourquoi la pédagogie Freinet a soutenu ce colloque si c'est une cause perdue d'avance ? Nous y voilà, penserons certains... après la volée de bois vert qui prouve que les autres sont tout mauvais, voici venir la langue de bois qui démontrera que les Freinet sont eux tout bons et qu'ils ont trouvé la solution (...).

Mais ce serait trop facile. Nous avons certes des réponses, mais nous n'avons pas la réponse car il n'y a pas une réponse. L'école, ni la pédagogie, qu'elle soit Freinet ou autre, n'ont cette toute-puissance de pouvoir régler à elles seules le problème de l'enfance immigrée ou issue de l'immigration. L'école est un monde trop clos sur une hiérarchie des cultures. C'est cette clôture qui doit tomber sous peine que l'école devienne une forteresse vide, ce qui serait tout de même paradoxal à l'heure où les murs tombent, où la circulation des personnes et des cultures se rétablit dans une Europe qui va s'élargir.

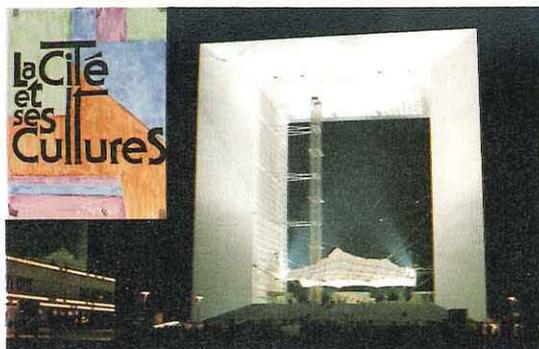
Qu'est-ce que cette ouverture de l'école ? Elle ne doit pas se faire dans le sens unique du dehors vers le dedans, dans le paternalisme d'une école accueillante qui intégrerait les cultures pour mieux les assimiler. Il faut aussi que l'école aille vers les autres,

bref qu'elle soit un maillon essentiel de la chaîne de communication interculturelle dans laquelle l'enfant n'est pas qu'un récepteur, mais aussi un émetteur.

Un enfant à l'école, ce n'est pas un vide que l'on remplirait d'un savoir étranger. C'est un être porteur de représentations mentales, de culture, d'histoire personnelle et sociale et c'est de cet être total qu'il faut partir. **Faire place aux cultures à l'école, c'est faire place à l'enfant.** Après tout, pour le citer, n'est-ce pas une manière de réaliser ce que disait Célestin Freinet quand il disait : « *L'école moderne doit être centrée sur l'enfant* » ? N'est-ce pas aussi une manière de réaliser ce que demande la « loi d'orientation » qui, là aussi, dit : « *L'élève est au centre de l'école* », et non pas un savoir figé, scolastique, dogmatique.

Très bien, mais comment ? C'est là que ce colloque qui s'achève a une grande importance, et c'est bien pour cela que nous avons tenu à le soutenir. Cette importance est double :

Il a permis la rencontre entre praticiens de différents niveaux, de différentes origines : enseignants, travailleurs sociaux et bénévoles. Il a permis ce brassage des techniques, des pratiques, des recettes, des tours de mains sans lesquels rien n'est possible (...) Et l'on a vu de grandes convergences dans ces pratiques car elles partent toutes



de l'enfant lui-même, de sa culture, de son histoire ; elles partent toutes d'une idée de communication entre les enfants (...).

La deuxième grande importance de ce colloque, c'est la rencontre entre ceux qu'on appellera provisoirement les praticiens et ceux qu'on appellera les chercheurs, tout aussi provisoirement ; parce qu'enfin, si les chercheurs n'étaient que des chercheurs, est-ce que ce seraient les praticiens qui seraient les trouveurs ?

A quoi sert cette rencontre entre praticiens et chercheurs, entre acteurs, médiateurs et professionnels de la recherche, sinon à une confortation de certaines pratiques, à une amélioration de ces pratiques, à une mise en question de ces pratiques ?

Le bon chercheur, disait Levi-Strauss, est celui qui se pose les bonnes questions, ou, ajouterai-je, qui nous pose les bonnes questions.

Quand Madame Bardonnnet disait en ouverture de ce colloque qu'une des conditions d'une intégration active était le regard des enseignants sur l'enfant, je crois que c'est en cela que les chercheurs peuvent nous aider, car ils nous aident à rationaliser nos représentations menta-



les, et donc à porter un regard plus objectif sur les conditions d'apprentissage, de socialisation à l'école. (...) Ces rencontres doivent se faire à égalité (...) car les praticiens réfléchissent aussi, les chercheurs pratiquent aussi tous les jours, et c'est dans cette égalité, de cette égalité que pourra changer le regard sur l'enfant, et particulièrement sur l'enfant issu de l'immigration. »

### 38 ateliers au colloque « La cité et ses cultures »

Colloque modèle que ce colloque, organisé à l'initiative de l'association « La cité et ses cultures », fondée par les CEFISEM de Paris-Ile-de-France, sous la présidence de Mme Bardonnnet-Ditte, directrice de l'école normale d'institutrices des Batignolles à Paris. Ce colloque a été coordonné par Arlette Laurent-Fahier et Gilles Verbunt, soutenu par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Culture, le FAS et l'ICEM. Trente-huit ateliers ont relaté et analysé des expériences aussi diverses que celle du réseau national des hammams, la résorption des bidonvilles de Marseille La Cayolle, la création de petites entreprises à Marseille et Paris ou la réalisation de livrets relatant des récits de vie recueillis par les enfants auprès de leurs parents. Les expériences d'AEPS (Action éducative périscolaire), l'expérience des réseaux, les expériences socioculturelles ont montré l'existence d'un réseau autant bénévole que professionnel qui permet de pallier – non sans contradictions parfois – les insuffisances de l'école. Du coup c'est à cor et à cri que sont réclamées d'autres pratiques permettant l'intégration de cultures différentes à l'école. L'expression libre, la correspondance internationale, la pédagogie de la communication étaient en vedette. L'ICEM a pour sa part présenté les échanges télématiques et télécopiés (Alex Lafosse), la correspondance internationale (Georges et Annie Bellot) et l'opération Cahiers de doléances. Mais, et c'est essentiel, tout n'a pas tourné autour de l'école : pour les participants de ce colloque, l'amélioration de leur connaissance des diversités culturelles qui peuplent la cité – dont l'école – a été le gain essentiel.

Les actes de ce colloque seront disponibles auprès de : La Cité et ses cultures - École normale d'institutrices - 56 boulevard des Batignolles - 75017 Paris.



## Face à FAS avec Monsieur Yahiel

Éric Debarbieux a interviewé le directeur du Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille

**Problèmes de l'immigration : un entretien avec Monsieur Yahiel, directeur du Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille (FAS).**

**Monsieur Yahiel, pouvez-vous nous présenter le FAS et ses missions ?**

Le FAS est un établissement public national organisé entre un siège social à Paris et dix délégations situées dans les dix grandes régions d'immigration qui sont les grandes régions économiques de ce pays. C'est un organisme qui gère des sommes assez considérables (cette année 1 milliard 300 millions de francs).

Sa mission est de favoriser l'insertion de la population d'immigrés. Il a trois grandes interventions : le logement, la formation, la fonction sociale et culturelle. Pour ce dernier point, notre principe d'intervention est le financement d'organismes, principalement des associations (3 000 actuellement). Le FAS est une institution paritaire puisque siègent dans nos instances l'ensemble des partenaires sociaux dont les représentants des communautés immigrées. Le FAS est aussi un lieu de discussions, de négociations d'un bon nombre de questions sur l'immigration. Il vise enfin à coordonner les instances administratives dans l'optique d'une collaboration avec les associations et les collectivités locales qui œuvrent dans ce secteur. Le FAS est donc en soi une institution politique au sens où on ne gère pas tout à fait ces secteurs d'activité comme la délivrance de permis de conduire ou la fabrication de boîtes de petits pois, bien évidemment au sens plein et entier du terme « politique ».

**Quels sont, selon vous, les problèmes majeurs de l'immigration ?**

Le problème des immigrés ou de l'immigration n'est souvent un problème que pour les Français eux-mêmes. Pour être plus sérieux : il y a deux dynamiques.

**La première dynamique est que l'intégration est en marche et qu'on n'y résiste pas, ni la société d'accueil, ni ceux qui y sont accueillis.**

**Le deuxième mouvement c'est la diversification, dès lors, des communautés.** L'immigration massive est arrêtée, quoi qu'on en dise. Les communautés évoluent en leur propre sein, il y a des modifications ne serait-ce que dans les structures d'âge. Un des problèmes est que l'on a une vision très homogène de l'immigration. C'est comme s'il existait un « immigré moyen ». Par ailleurs il existe aussi une difficulté pour arriver à montrer en quoi le problème des immigrés, notamment à l'école, ne se différencie pas de celui des autres couches de population, à milieu social et urbain équivalent et en quoi, toutefois, peuvent subsister des différences non seulement avec la population française, mais aussi entre communautés immigrées.

En fait, les difficultés d'intégration tiennent

*Texte rédigé à la suite d'une bagarre, par la classe d'initiation pour enfants étrangers de Saint-Martin-d'Hères.*

### POURQUOI ?

Des garçons m'ont craché dessus.

Pourquoi ?

Des garçons m'ont jeté des pierres.

Pourquoi ?

Un garçon m'a pris des billes.

Une petite fille m'appelle l'Espagnol

et je suis Italien

et j'ai le cœur gros.

Je parle mal français

et les autres rient.

Pourquoi ?

*Extrait de la BTJ n° 93 :  
Nous sommes des immigrés.*

à trois grands facteurs. Le premier est que l'intégration correspond à des déchirements familiaux, culturels, historiques. Le phénomène d'intégration est variable d'un individu, d'un moment à l'autre. Bien des disciplines, la psychanalyse, la psychiatrie ont travaillé les séquelles qui accompagnent le phénomène migratoire, sur le long terme. La deuxième grande difficulté est que la situation sociale des immigrés reste globalement précaire. A ce titre, ils éprouvent des difficultés cumulatives dans le domaine du logement, de l'emploi, de la formation, de l'accès à la culture. Le troisième problème est que s'ajoutent à ces handicaps des phénomènes récurrents de rejet, auxquels se heurtent d'ailleurs d'autres groupes comme les originaires d'outre-mer.

**Intégration : en quoi un certain type de pédagogie est-il plus efficace, peut-il y aider ?**

Si intégration il doit y avoir, ceci commencera par l'école, pour les enfants et pour les parents. Car l'école est le lieu des relais entre la famille et la vie quotidienne. D'autre part, j'ai la conviction, sans être spécialiste des problèmes d'école que quand une équipe pédagogique réussit à scolariser normalement des enfants issus de l'immigration, il y a tout à parier qu'elle y parvient bien pour l'ensemble des enfants ! C'est pour cela que nous sommes intéressés par

les démarches pédagogiques telles que celles qui existent chez les enseignants militant dans des mouvements comme le vôtre. De plus, en ce qui concerne la formation professionnelle et les publics plus anciens comme les chômeurs de longue durée, on a besoin d'individualisation, de meilleure relation entre la théorie et la pratique : des mouvements comme l'école Freinet font cela depuis très longtemps.

Le FAS poursuit un deuxième objectif : la place de l'immigration dans les contenus d'enseignement. La place non des immigrés mais des courants migratoires notamment dans l'histoire de France. C'est tout le sens de nos interventions au travers des PAE et l'opération « Composition française ». Ce sont des opérations symboliques qui n'ont pas vocation à embrasser la totalité du problème, qui permettent d'aider les enseignants, de les inciter à faire, et de leur donner quelques outils (d'où par exemple la publication d'un « Texte et documents » sur l'immigration, ou le souhait de mettre en place, avec l'Institut coopératif de l'École moderne - Pédagogie Freinet, des outils pédagogiques adaptés dans cet esprit).

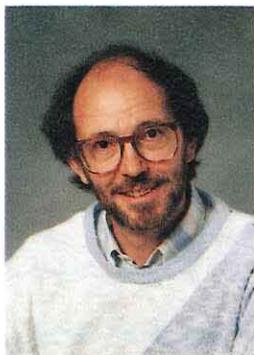
**Ne peut-on pas être un peu pessimiste, quant à l'intégration par l'école, au vu des réactions par rapport à l'affaire « du tchador » ?**

Je ne suis pas si pessimiste. D'abord parce qu'il y a débat. Sur un sujet aussi sensible, on ne peut asséner de grandes vérités opposées allant de l'exclusion au « y a pas de problèmes ». Entre ces deux bornes s'est révélée une gamme de réactions intéressantes. Dans l'ensemble la communauté qu'on va appeler « arabe » – ce qui ne veut rien dire – est là depuis longtemps. Les jeunes s'ouvrent et il y a belle lurette qu'un certain nombre d'entre eux vont à l'école avec des signes distinctifs et je ne sais pas que ça ait provoqué des explosions. Porter un signe distinctif cela relève de la personne privée.

Quand on observe une classe de trente enfants, la distinction est quelque chose qui aide ces enfants à vivre... Dans la sphère du public, le problème est : est-ce que les familles de ces jeunes filles acceptent le projet de l'école et ses obligations, à savoir non seulement la laïcité, mais aussi la mixité, l'assistance à tous les cours ? Dans le cas contraire, il semble y avoir là un problème que l'on ne peut éluder, du strict point de vue de l'obligation scolaire et du droit à l'éducation qui en découle pour tout enfant résidant en France. Ce qu'il faudrait dès lors, c'est réfléchir à la situation des « Islam » en France. La situation des jeunes filles par rapport à leurs parents, la situation de la femme maghrébine en France, les différentes réactions de la communauté à cette question, selon la région, le pays d'origine, etc. Toutefois, pour la plupart, ce n'est pas cette question-là qui importe mais plus simplement la relation véritable entre les familles immigrées et l'école...

## Pourquoi les Suédois s'intéressent à Freinet...

Lutz Kremer de la PAK nous l'explique



Lutz Kremer

Le mouvement Freinet suédois va fêter, en 1990, son douzième anniversaire. Un de ses animateurs, Lutz Kremer nous dit comment s'est développée la coopérative pédagogique du mouvement (PAK).

**Nouvel Éducateur :** *La Suède est réputée pour ses idées d'avant-garde, ses hardies- ses au plan social. On imagine mal ce que le mouvement Freinet était susceptible de lui apporter.*

**Lutz :** Pendant les années 70, on a essayé de faire un bilan de l'éducation en Suède. L'éducation nouvelle remontait aux années 20, à l'époque où dans la région de Göteborg, Mme Köhler et quelques autres enseignants avaient eu des contacts avec les réformateurs européens. En 1946, on était encore persuadé que par l'école on allait réformer la société. On a fait de nouveaux programmes, on a créé des écoles expérimentales mais avec les maîtres en place, ça ne marchait pas et aujourd'hui on peut dire que les programmes de 46 ne sont pas encore passés dans les faits. Le système éducatif reste toujours conservateur. Sans doute, pour les six premières années scolaires a-t-on assisté à quelques modifications. Il y a eu deux types de formation de maîtres pour les classes de la première à la troisième année et de la quatrième à la sixième année. On a fait appel à des méthodes plus « progressistes ». Mais de la septième à la neuvième année, l'enseignement est resté terriblement académique.

### Mes élèves m'ont fait découvrir Freinet

**Nouvel Éducateur :** *Dans ce système, tu as enseigné, aux trois dernières années, l'allemand et le suédois. Pourquoi es-tu entré dans le mouvement Freinet et qu'est-ce qui s'est trouvé modifié dans ton enseignement ?*

**Lutz :** Je suis entré dans l'enseignement en 1969. Il y avait alors deux filières : la « Realskola » et le « Gymnasiet », c'est-à-dire l'enseignement primaire supérieur et le lycée. Au bout de trois ans, je n'ai plus supporté l'ennui que je partageais avec mes élèves. Je n'arrivais pas à les motiver avec les programmes et les méthodes qu'on nous proposait. En 1975, comme professeur principal, j'ai réuni mes élèves, à la fin du premier semestre, pour voir avec eux comment sortir de l'impasse et imaginer ce qu'on pourrait faire pendant le deuxième semestre. Je ne



connaissais pas encore la pédagogie Freinet. Ils ont proposé de faire un montage audiovisuel sur leurs souvenirs de l'école primaire, avec un regard critique : montrer que l'école détruisait l'environnement. Par exemple, les repas de cantine étaient servis sur des assiettes de carton, consommés avec des couverts en matière plastique. Après chaque repas, les couverts partaient à la poubelle. Ils en étaient scandalisés. Ils ont fait signer par leurs camarades une pétition qu'ils ont portée à la mairie : « Nous voulons des assiettes en faïence et de vrais couverts en inox. » Il fallut calculer le prix de revient, imaginer de nouveaux modes de fonctionnement...

**Nouvel Éducateur :** *Mais en quoi ceci avait-il modifié l'enseignement ?*

**Lutz :** Mais c'était ça l'enseignement ! Ils devaient construire le projet, écrire des lettres, discuter en apportant des arguments, faire des calculs, organiser des interviews. Or, les programmes officiels leur demandaient de savoir rédiger une lettre, de savoir téléphoner, de savoir poser des questions au cours de sorties. Nous ne le faisons plus en simulation, mais comme des actes d'une vie réelle...

### Une Ridef a fait le reste...

**Nouvel Éducateur :** *Et pour l'enseignement de l'allemand ?*

**Lutz :** Là, je n'avais pas de réponses, pas d'alternative. Provisoirement, je devais conserver la routine. C'était en 1975 et je n'ai fait la connaissance de Freinetistes suédois qu'en 1978, à l'occasion de la Ridef d'Arjang. A la Ridef, j'avais fait la découverte de

nouveaux modes de fonctionnement. Dans mon groupe, « Politique communale », j'avais la responsabilité du contenu et un autre copain celle de la traduction. Le matin, on planifiait, on exécutait, on synthétisait. Alors pour moi, tout fut clair. C'était ça la méthode. Dans le groupe de Göteborg, je fus très actif, puis j'entraî au bureau du groupe et maintenant, je suis le trésorier du groupe suédois.

**Nouvel Éducateur :** *Et quelle est la situation de la KAP, votre coopérative pédagogique, en 1989 ?*

**Lutz :** Nous avons 185 membres à jour de leur cotisation : 150 couronnes, soit 150 FF par an. Le droit d'entrée a été fixé, au départ à 200 couronnes, il est maintenant de 300 couronnes mais toujours payable par tranches de 50 couronnes. Nous avons publié des extraits des œuvres de Freinet. Le livre a été épuisé en 1980 puis réédité en 1987 à 1 500 exemplaires. Nous fournissons à nos membres un bulletin quatre fois par an ainsi qu'un rapport annuel. Quelques équipes régionales voient le jour puis meurent quand l'animateur disparaît. Nous avons réalisé des vidéos dans des classes de démonstration, nous les faisons circuler.

**Nouvel Éducateur :** *Quels sont actuellement les obstacles à l'extension de votre mouvement ?*

**Lutz :** Nous disposons actuellement d'un plan d'études officiel qui s'inspire des principes de Freinet mais sans jamais le citer. Ce qui fait que lorsque nous présentons nos techniques, les collègues s'exclament : mais c'est archi - connu ! Notre temps passe à expliquer les différences entre le plan officiel et les propositions de Freinet...

Propos recueillis par Roger Cleberschlag

## Tsiganes et voyageurs

Universités d'été 1988, 1989, 1990



### 4 000 enseignants concernés

En France, quatre mille enseignants sont directement concernés par la présence d'enfants tsiganes dans leur classe. Pour certains d'entre eux, les enfants tsiganes et voyageurs constituent la totalité de leur effectif. A priori, tout enseignant devrait être à même de savoir accueillir ces enfants et travailler avec eux. Or, pour différentes raisons, ce n'est pas toujours le cas...

C'est ainsi que naquit, avec le soutien de l'Institut coopératif de l'École moderne, la première université d'été, dans l'histoire de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs. Elle se déroula du 4 au 8 juillet 1988 à l'École normale de Montauban (Tarn-et-Garonne), académie de Toulouse. Elle avait pour titre : « Les enfants tsiganes à l'école : la formation des personnels de l'Éducation nationale ». Le thème dominant de travail était : la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, la formation des enseignants et autres personnels (représentants tsiganes, formateurs, inspecteurs, etc.) pour un accueil et une pédagogie adaptés. Les axes de réflexion furent : l'accueil et l'évaluation, la formation, la lecture et la culture, l'innovation et le suivi.

La deuxième UE se déroula du 5 au 12 juillet 1989 à l'École normale de Carcassonne (Aude), académie de Montpellier. Le thème était : « La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : recherche-action et coordination. »

Cette rencontre présenta plusieurs originalités, notamment celle de réunir de nombreux Tsiganes et des participants de dix États de la Communauté européenne. Nous avons réfléchi à un programme d'action au niveau national et européen. En effet, il fut souligné très clairement la nécessité de créer les conditions favorables à une coordination au niveau national et communautaire, de créer ou d'intensifier la recherche-action (ces deux thèmes étant particulièrement importants dans le contexte de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs).

Pour vous informer, vous reporter aux trois documents produits et édités (voir références en bibliographie page 11).

Une troisième UE est en préparation. Elle aura lieu à Toulouse. Elle portera sur les pratiques pédagogiques : langue, langage, lecture, maths... Pour tout renseignement, s'adresser à Arlette Laurent-Fahier. (Adresse ci-après.)

### Origine et histoire des Tsiganes

Pendant de nombreux siècles, l'histoire de ce peuple, une mosaïque de groupes diversifiés, sans traces écrites, sans archives est constituée de récits imaginaires, de légendes ou d'hypothèses sans qu'aucune preuve ne puisse être apportée, ni par les « Gadjés » (1), ni par les Tsiganes et Voyageurs eux-mêmes.

Depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les recherches en linguistique permirent de retracer l'existence culturelle des Tsiganes. La langue tsigane, le « romanès » est une langue indienne qui se rattache au sanskrit, de même que les langues parlées actuellement dans toute la partie Nord de l'Inde. L'hypothèse selon laquelle les Tsiganes auraient pour pays d'origine l'Inde, plus précisément le Nord-Ouest de l'Inde est exacte, mais à partir de l'an mil de l'ère chrétienne, ces populations quittèrent leur terre natale. Les Tsiganes commencèrent alors une longue migration vers l'Ouest.

En France, trois vagues de migrations eurent lieu jusqu'à maintenant : l'une à partir de 1415, l'autre à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et une plus récente à partir des années 1960... Dans l'évolution chronologique des politiques appliquées, on retrouve : l'exclusion, la réclusion, l'assimilation, l'inclusion...

Suivant les directions empruntées, les Tsiganes et Voyageurs se sont divisés en différents groupes. Des civilisations côtoyées, ils empruntent quelques mots et enrichissent la langue d'origine, apprennent des métiers nouveaux. Il existe trois principaux groupes aux traditions, activités langues et langages particuliers, n'ayant en commun parfois que leur origine. Ce sont les Manouches, les Gitans et les Roms.

Les Manouches vécurent longtemps dans les pays germaniques. Leur langue, le « sinti » en est resté très marquée. Ils sont pour la plupart marchands-forains, vanniers, ferrailleurs, démarcheurs à domicile... On trouve parmi les Manouches de grands noms connus tels que Reinhardt, Bouglione (Sintis italiens).

Les Gitans ont principalement séjourné (et séjournent encore) en Espagne, dans le Midi de la France, au Portugal, en Afrique du Nord. Ils parlent la langue « kalo ». Exemples de Gitans célèbres : Manitas de Plata, Les Gipsy Kings...

Communément, tous les Tsiganes et Voyageurs sont assimilés aux Gitans et c'est une grossière erreur.

Les Roms ont surtout voyagé en Roumanie, Hongrie, Russie, etc. Ils se répartissent en sous-groupes suivant le métier qu'ils exercent : exemple, les Kalderash sont chaudronniers, les Tchourara sont étameurs, etc. Ils parlent la langue romani qui est la plus proche de la langue originale par sa structure grammaticale et ses déclinaisons.

Pour parfaire vos connaissances sur la culture tsigane, reportez-vous à la bibliographie ou prenez contact avec A. Laurent-Fahier.

(1) Les Gadjés sont les non-Tsiganes.

### Dernières nouvelles :

### Scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs

A la demande du cabinet du ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, la direction des écoles (la sous-direction de l'innovation et de l'adaptation scolaires) ont mis en place un groupe de travail sur la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, à Paris, au ministère, le 20 décembre 1989; Je suis chargée de mission dans ce groupe de travail restreint. Notre objectif est de rendre au cabinet, fin juin 1990, un rapport de synthèse sur l'état des lieux. Bilan réel de la situation de la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs en France avec propositions d'actions de départ pour la rentrée 1990.

Je ne peux que me réjouir de cette initiative ministérielle en cette fin d'année 1989, dans la continuité de la célébration des droits de l'homme, la prise en compte de la minorité ethnique tsigane étant encore trop souvent inexistante dans l'accès au savoir.

Si vous possédez des informations concernant le lieu, la région où vous habitez, où vous enseignez, contactez-moi. Au cours de mon tour de France, je n'hésiterai pas à vous rencontrer.

Arlette Laurent-Fahier,  
21, rue Barbanègre - 75019 Paris.

### Un événement important pour les Tsiganes

1945-1990. – Pour la première fois depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, le génocide du peuple tsigane par les nazis est officiellement reconnu.

Pour la première fois des représentants tsiganes ont participé à la commémoration de l'anniversaire de la libération d'Auschwitz. Les Tsiganes étaient présents avec le drapeau de leur peuple. Sur ce drapeau, deux mots : liberté et tolérance.

Les cérémonies se sont déroulées les 27 et 28 janvier 1990 à Paris.

Ravivage de la flamme à l'Arc de Triomphe, dépôt de gerbes au monument d'Auschwitz, à la crypte de la déportation et au mémorial du martyr juif inconnu. Le dimanche après-midi, à la mairie du IV<sup>e</sup>, devant de nombreuses personnalités, des témoignages ont précédé une partie artistique, avec entre autres « Nostalgie tsigane » par Les Tchoulis.

J'ai assisté, avec la délégation tsigane, à toutes ces manifestations. Il y a des drapeaux qui émeuvent plus que d'autres surtout quand ils signent l'identité d'un peuple...

Arlette Laurent-Fahier

# Cahiers de doléances



## Le Premier Ministre

Paris, le 13 juillet 1989

Chers enfants,

J'ai bien reçu le cahier de doléances que vous m'avez adressé.

J'ai été très sensible à cette initiative destinée à commémorer le bicentenaire de la Révolution française.

En rédigeant ce cahier, vous vous êtes exercés à votre future citoyenneté et je vous en félicite.

Par votre imagination et votre spontanéité, vous avez su porter un témoignage vivant et authentique de l'événement que nous nous apprêtons à célébrer. Les souhaits que vous avez exprimés, et qui visent aussi bien des questions concrètes que des idéaux, prolongent les espérances contenues dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen et en attestent la force contemporaine.

J'ai pris note avec attention de vos réflexions relatives à l'enseignement que vous recevez et aux conditions dans lesquelles celui-ci est dispensé. Soyez assurés que vos préoccupations sont présentes à l'esprit du gouvernement que je dirige. Améliorer le système éducatif et la formation des hommes et des femmes de notre pays est l'une des tâches essentielles qu'il s'assigne.

Par ailleurs, un certain nombre de vos remarques portent sur votre vie quotidienne chez vos parents, dans votre ville, dans votre quartier.

En 1789, les cahiers de doléances furent rédigés dans une France qui vivait encore sous le régime de la monarchie absolue, où tout remontait au roi. Mais la Révolution a créé les structures institutionnelles – municipalités, départements, Parlement auxquels il faut ajouter, plus récemment, les régions – où peuvent s'exprimer et être pris en compte les vœux de l'ensemble des citoyens. Aussi, je vous invite à faire connaître aux divers élus et à vos parents, ces doléances dont une large part pourra, j'en suis sûr, trouver une solution à leur niveau.

Enfin, je voudrais souligner que l'Organisation des Nations Unies (ONU) se préoccupe, aujourd'hui, d'établir une charte des droits de l'enfant, qui me paraît à moi aussi, bien nécessaire. L'ensemble de vos réflexions m'encourage, plus encore, à soutenir cette action.

Je tiens à remercier tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce cahier et vous assure, Chers Enfants, de mes sentiments très cordiaux.

Les élèves du groupe scolaire Le Plateau  
Rue de Metz  
57310 Bousse

Michel Rocard

## République Française

SÉNAT  
CABINET DU PRÉSIDENT

LE DIRECTEUR

Paris, le 9 juin 1989

Vous avez bien voulu faire parvenir à Monsieur le président du Sénat, un exemplaire du cahier de doléances que vous avez rédigé dans le cadre de l'opération lancée par les Francas et l'Institut coopératif de l'École moderne - Pédagogie Freinet.

Monsieur le président Poher me charge de vous remercier de l'avoir fait destinataire de ce document. C'est avec un vif intérêt qu'il a pris connaissance de vos réflexions et il ne peut qu'approuver cette initiative qui permet aux jeunes de s'interroger sur des sujets très divers et d'aborder, notamment, les grands problèmes de notre temps.

Aux remerciements de Monsieur le président, j'ajoute l'expression de toute ma sympathie.

Aux élèves de la classe de seconde 11  
du Lycée Mistral  
Lycée Mistral  
84000 Avignon

Bernard Guyomard

## A l'écoute des jeunes

Comme nous l'avons abondamment relaté dans *le Nouvel Éducateur*, l'opération des cahiers de doléances des enfants et des jeunes, coordonnée par les Francas et par l'ICEM a été un très grand succès : 200 000 jeunes ont participé à cette opération. 15 000 cahiers « de base » ont été rédigés et remis dans les mairies, plus de 1 500 cahiers communaux sont parvenus des mairies à l'Assemblée nationale, en passant par les conseils généraux, régionaux, le Sénat, l'Assemblée nationale, le gouvernement et la présidence de la République. Il faut le signaler : l'accueil dans les municipalités a été la plupart du temps excellent. Certains maires ont été jusqu'à répondre en rédigeant eux-mêmes des cahiers de doléances à destination des enfants. Nous reproduisons ci-contre les lettres reçues des principaux responsables politiques du pays, et qui sont parvenues aux enfants directement ou par notre intermédiaire. Quoiqu'il soit leur généralité, c'est là un point positif : est-ce si fréquent de recevoir dans les écoles des lettres à destination des enfants ?

La presse locale a largement rendu compte de cette action – par plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines d'articles, et c'est un autre élément de satisfaction. Seule la presse nationale « ignore » encore...

Bientôt se tiendront les journées départementales d'études des cahiers de doléances. Un dépouillement national est en cours. Nous avons pu en parler chez le Premier ministre, au président de l'Assemblée nationale, au Sénat...

Nous ferons tout pour que soit entendue la parole des enfants et des jeunes qui nous ont fait confiance.



Fragment de la fresque réalisée par les élèves de l'atelier « Arts plastiques » du collège de Riscle (32400)

## PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE

Paris, le 7 juillet 1989

Monsieur,

Vous avez bien voulu adresser à Monsieur le Président de la République les cahiers de doléances rédigés par les élèves de l'Orne à l'occasion du bicentenaire de la Révolution française.

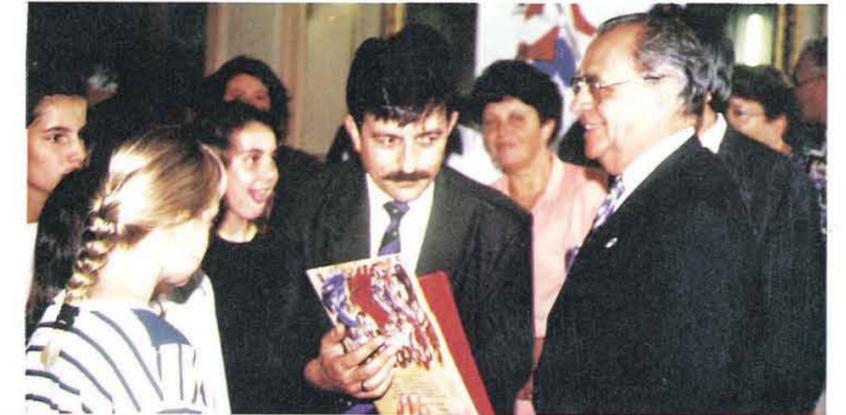
Monsieur François Mitterrand m'a chargé de vous remercier de votre envoi et vous laisse le soin de féliciter ces enfants du travail de réflexion qu'ils ont conduit sur l'amélioration de la vie quotidienne dans leur établissement scolaire et son environnement le plus large.

Qu'ils soient assurés de toute l'attention prêtée par le Chef de l'État aux interrogations et aux suggestions de ses jeunes concitoyens amenés à construire la France et le monde de demain.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Monsieur Pierre Legot  
Coordinateur départemental  
21, rue Chopin  
61000 Alençon

Michel Henocq  
Chef du Service du Courrier



## ASSEMBLÉE NATIONALE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE  
LIBERTÉ • ÉGALITÉ • FRATERNITÉ

LE PRÉSIDENT

Paris, le 28 juillet 1989

Chers amis,

J'ai bien reçu le cahier de doléances des enfants et des jeunes que vous m'avez adressé et je tiens à vous féliciter pour le travail de réflexion que vous avez mené.

Les sujets que vous abordez sont aussi des questions qui me préoccupent : votre vie quotidienne à l'école et avec vos parents, la protection de la nature, la paix et la fraternité en France comme dans le monde, le refus de l'exclusion et de l'injustice.

J'y suis d'autant plus attentif que je crois qu'un responsable politique à l'écoute de la jeunesse est à l'écoute de l'avenir de son pays. C'est dans ce souci que j'ai décidé d'adresser copie de votre cahier au député de votre circonscription afin d'enrichir nos débats de vos propositions.

Je vous prie de croire, chers amis, en l'assurance de mes sentiments les meilleurs et très chaleureux.

Élèves de l'école Laleu  
19, rue de la Muse  
17000 La Rochelle

Laurent Fabius

## Extraits du cahier de doléances de Jacques Floch, maire de Rezé (44) à tous les enfants de la ville.

Page 7 :

Le racisme

Les cahiers de doléances sont tous porteurs d'un message soit antiraciste, soit inquiet de la montée du racisme dans notre pays.

Il ne faut pas craindre cette abomination, il faut lutter contre, parfois contre soi-même. Le racisme c'est la peur de l'autre, et l'autre c'est le voisin, c'est celui qui est d'une autre couleur, d'une autre religion. C'est aussi celui qui est différent parce que handicapé ou accidenté de la vie.

Le monde est fait de ces différences, c'est même une de ses plus grandes richesses. Lorsque vous constaterez un acte raciste, d'où qu'il vienne, parlez-en entre vous, expliquez-vous pour comprendre et surtout agir pour qu'il ne se renouvelle pas.

Page 9 :

Pour conclure

Voilà, chers enfants, ce que j'avais envie de vous dire après avoir lu attentivement vos cahiers de doléances. Ils sont pleins d'enseignements. Vos préoccupations, vos souhaits, vos désirs me laissent espérer voir en vous des jeunes conscients de leurs responsabilités, des futurs citoyens et citoyennes capables de faire la part des choses – les grands problèmes du monde, de notre pays, les problèmes quotidiens – dont on doit faire notre affaire pour améliorer et changer la vie.

Aussi, ai-je transmis aux élus municipaux, aux services de la mairie, la liste de vos revendications pour améliorer nos écoles, leur fonctionnement, pour assurer une meilleure sécurité à la sortie des établissements, pour même développer le sport, la culture, les loisirs, les affaires sociales. Chacun y répondra. Ainsi grâce à vous, grâce à nous tous, Rezé restera une ville où il fait bon vivre.

Amitié, merci à vous tous.

Rezé le 15 juin 1989

Jacques Floch  
Député de Loire-Atlantique  
Représentant du peuple français  
Maire de Rezé

# Pratiques pédagogiques - Ouverture

Langue vivante étrangère à l'école

## L'anglais ? l'allemand ?... non, l'arabe

*« Il serait impardonnable de négliger le potentiel exceptionnel dont disposent les jeunes enfants pour apprendre parfaitement bien une deuxième langue. »*

Peter Guberina (*Langue et société*, n° 6 - 1981)

Novembre 1986... une école du XIX<sup>e</sup> arrondissement de Paris, 41, rue de Tanger... Un quartier où se côtoient des familles françaises, africaines, maghrébines, asiatiques... d'origine plutôt populaire. Là dans une ZEP comme on a coutume de dire dans l'Éducation nationale, germe, au sein d'une équipe d'enseignants, l'idée de mettre en place, **pour tous les enfants**, un enseignement d'une langue vivante étrangère (LVE) : l'arabe.

Ce fut à la suite d'une longue réflexion centrée sur le fonctionnement pédagogique de la classe de français pour enfants non-francophones (CLIN) que prit forme cette idée. Réflexion qui, tout naturellement, déboucha sur le fonctionnement des cours de langue et culture d'origine qui se déroulaient dans cette même école.

Face aux difficultés bien connues que posaient ces cours intégrés d'arabe :

- au niveau de la désorganisation des classes (tous les élèves, rappelons-le, ne participent pas au cours) ;
- au niveau des méthodes d'enseignement.

Mais soucieux de préserver ce riche apport, les enseignants décidèrent, à la lumière des textes officiels qui régissent l'enseignement des LVE, de mettre en place l'enseignement de l'arabe : six heures par semaine, ouvert aux enfants de toute origine. Dès le début de l'expérimentation, une centaine d'enfants : grande section de maternelle, deux CP et un CE1, fréquentèrent ces cours dispensés par une enseignante algérienne.

Cette expérimentation, soulignons-le, prit naissance au sein même de la réalité pédagogique de l'école et ne fut en aucune manière commandée, suscitée par une quelconque instance hiérarchique. De ce fait, les enseignants se voient confrontés non seulement à des questions d'ordre pédagogique, mais aussi à des problèmes d'organisation, de gestion, voire de relation avec le monde extrascolaire, ce qui nous paraît capital pour maintenir le dynamisme interne de l'expérimentation et lui garder son caractère novateur.

### Les présupposés théoriques

La lecture de divers ouvrages, les nombreuses séances de travail avec des chercheurs et autres praticiens rompus aux questions d'apprentissage précoce des langues, confirmèrent cette option pédagogique.

Rares sont ceux qui aujourd'hui se hasardent à soutenir que le fait d'apprendre une deuxième langue perturbe le développement cognitif du jeune enfant :

*« La plasticité du cerveau de tout jeune enfant lui permet une capacité d'acquisition de nouveaux mécanismes linguistiques que l'adulte ne possède pas. »*

R. Cohen

Nombreux sont les travaux qui ont montré que le jeune enfant apprend d'autant plus aisément une LVE qu'il se trouve très tôt en contact avec elle. C'est durant cette période - avant six ans - que sa réceptivité, sa capacité à (re)produire un système différent de celui de la langue maternelle, sont plus grandes. Ces premières années sont donc plus propices à l'apprentissage des langues pour peu que les conditions sociales et éducatives s'y prêtent. Loin de les contrarier, l'enseignement d'une LVE accélère les processus mentaux des jeunes apprenants : *« L'assertion souvent répandue selon laquelle les enfants qui ont été soumis à un apprentissage précoce des langues étrangères souffrent d'un retard scolaire est infirmée par les faits... Les résultats statistiques démontrent une évolution mentale nettement plus sensible, en particulier dans les domaines de l'abstraction, de la logique et du raisonnement : les élèves sont capables de manier des hypothèses et la combinatoire, alors qu'en général, les enfants parviennent à ce stade vers onze ans seulement. »*

R. Cohen

S'il est vrai que le jeune enfant, plus que l'adulte, tire grand profit de l'apprentissage d'une LVE, il est vrai également que l'approche employée doit correspondre aux motivations de l'enfant, à son développement mental. Voilà pourquoi au cours de cet enseignement sont développées :

- des situations où les élèves seront amenés à agir-réagir linguistiquement ;
- des activités faisant appel au rituel de la classe ;
- des situations ludiques : devinettes, dialogues attractifs et diversifiés ;
- comptines, contes, récits qui seront l'occasion de faire entendre, manipuler, mémoriser des structures et d'amener progressivement l'enfant à extraire du sens à partir de textes entendus (et lus).

Une concertation entre enseignants de français et enseignants d'arabe a été instituée afin de coordonner tant au niveau des méthodes que des contenus leur enseignement. Point n'est besoin, en effet, de créer un cloisonnement artificiel entre ces deux disciplines, cloisonnement qui, à n'en pas douter, nuirait à l'apprentissage en ce sens qu'il laisserait l'enfant seul, *« dégager par lui-même les points communs et les relations entre les deux systèmes linguistiques... »*

E. Roulet.

### Enseigner la langue et dans la langue

Au regard de ce qui est enseigné dans les collèges et lycées, il a été choisi l'arabe littéral moderne, langue qui sert aussi bien à la communication écrite qu'orale, en d'au-

tres termes langue de la presse, de la littérature contemporaine, des médias, ce qui permet :

- à tous les élèves qui auraient suivi cet enseignement de le poursuivre dès la première année de collège ;
- de valoriser/revaloriser la langue arabe en ce sens :
  - qu'elle a droit de cité à l'école comme n'importe quelle autre langue ;
  - qu'elle est enseignée à tous les enfants, quelle que soit leur origine et ce en présence de l'instituteur de la classe. En effet, durant le cours d'arabe, la présence effective et active (linguistiquement) est habituelle ;
  - qu'elle sert de support aux autres disciplines telles que l'éducation physique et sportive, mais également les mathématiques, l'histoire, la géographie. Il s'agit donc non seulement d'enseigner la langue mais aussi dans la langue.

### Le projet et son extension

Cette connaissance, cette approche de l'autre, si elle se réalise par le biais de l'enseignement d'une LVE, prend également d'autres formes dans cette école de la rue de Tanger. Pendant deux ans, tout un travail a été mis en place pour les enfants de toutes les classes maternelles et élémentaires. A travers des disciplines telles que les mathématiques, l'histoire, la géographie, à travers les contes et les récits, à travers les arts plastiques, l'approche des cultures des différentes aires géographiques présentes dans l'école, furent étudiées : les Antilles françaises, la France, les pays du Maghreb, l'Afrique noire, les pays du bassin méditerranéen, l'Asie. Chaque fois, une exposition des travaux d'élèves concrétisait le travail effectué dans les classes. Cette réflexion toucha également les parents sous la forme de soirées-débats :

- Rencontre avec un auteur et son livre.
- L'école, dans les différentes régions étudiées.

Le tout s'achevant, bien sûr par des danses, des chants, de la musique... et quelques rafraîchissements typiques.

Novembre 1989... au 41 rue de Tanger, l'enseignement de l'arabe touche, outre les enfants de la maternelle, trois CP, deux CE1, deux CE2, deux CM1, un CM2. Cet enseignement est assuré par deux enseignants algériens, deux marocains, deux tunisiens.

Novembre 1993... dans ce quartier du XIX<sup>e</sup> arrondissement de Paris (métro Stalingrad) l'enseignement de l'arabe est dispensé de la maternelle... à la classe de 3<sup>e</sup> de collège. Parmi les enseignants, on trouve des Algériens, des Marocains, des Tunisiens et... des Français.

A. Darnal, CEFISEM, Paris

## Enfants en difficulté

# Un outil pour l'orthographe

Dans ma classe de perfectionnement de grands (enfants sachant pour la plupart lire et écrire... mais avec beaucoup de « fautes » comme ils disent... ce qui les bloque trop souvent) plusieurs outils d'aide à la correction des textes étaient à la libre disposition des enfants :

- le dictionnaire (qui est la référence en matière orthographique !)
  - le *J'écris tout seul* (1)
  - *Mes 3 000 mots* (1)
  - et les enfants utilisaient aussi les textes de notre cahier de textes corrigés pour y retrouver des mots et leur orthographe précise.
- Au moment de la correction, je soulignais les erreurs des enfants, charge à eux de les corriger en retrouvant l'orthographe correcte dans les outils à leur disposition. Les mots mal orthographiés venaient ensuite s'inscrire sur leur carnet de références personnel et devenaient sujets à apprentissage et faisaient l'objet de « dictées à deux ». Très rapidement, je saisisais les limites d'un tel système.

Devant certaines erreurs (le manque de « s » au pluriel), les enfants le rajoutaient relativement rapidement sans réflexion ni recherche puisque l'erreur leur était présentée, toute visible, bien soulignée.

Un enfant pouvait écrire « travaye » pour « travail » un jour et quelques jours plus tard, « portaye » pour « portail » ; les mots corrects n'étant pas forcément sur la même page dans son carnet de références, il aurait pu ainsi reproduire l'erreur un nombre incalculable de fois puisqu'aucun lien n'existait entre ces deux erreurs. Aucun repère ne se construisait...

### La dictée à deux

Les enfants sont deux par deux. Le premier enfant prend le carnet ou le cahier du deuxième et lui donne dictée d'un mot.

Si celui-ci l'écrit correctement, une barre vient s'ajouter à côté du mot sur le carnet. Si erreur il y a, l'enfant essaie de réécrire le mot après qu'il lui ait été présenté. S'il y a encore erreur, l'enfant copie le mot.

Dans ma classe, au bout de trois dictées justes, on considère le mot acquis. Les résultats des dictées sont affichés sur un tableau représentant le nombre de mots acquis par chacun.

### Un nouvel outil

Je me suis donc fabriqué un outil de références orthographiques. C'est un cahier personnel à chaque enfant qui comprend, dès le départ, plus d'une centaine de fiches références.

J'ai établi la liste des fiches à partir :

- des sons et de leurs graphies ;
- des difficultés déjà rencontrées par les enfants ;
- des difficultés que je pensais qu'ils pouvaient rencontrer.

Certaines fiches sont uniquement des références de conjugaison vers lesquelles je peux renvoyer les enfants au moment de la correction de leurs textes.

Comment utilisons-nous ce cahier de références ?

Dès les premiers jours de l'année, tous les

enfants de la classe possédaient l'ensemble des fiches de référence.

Au moment de ma correction, je soulignais le mot contenant l'erreur, en indiquant au-dessus le numéro de la fiche référence vers laquelle l'enfant devait se diriger pour s'aider. Pour certains (et cela dépendait en fait du niveau des enfants, j'indiquais dans la marge, sur la ligne correspondante, le numéro de la fiche à consulter : les obligeant à faire l'effort de recherche de leurs erreurs). L'enfant consultait la fiche références (il pouvait bien entendu s'aider des autres outils existant !) et corrigeait son erreur. Le mot correctement orthographié venait alors rejoindre les autres sur la fiche référence correspondant à l'erreur commise. Son « feu de signalisation » passait au rouge. L'enfant devait alors apprendre ce mot et nous réutilisions la dictée à deux. Après trois dictées correctes, le « feu de signalisation » du mot passait au vert ! On pouvait apprendre d'autres mots.

Si l'enfant commettait plusieurs fois une même erreur, un moment de travail était programmé sur la notion à voir. A la fin de ce moment, l'enfant devait apprendre toute la fiche (le « feu de signalisation » de la fiche passait au rouge).

### Remarques sur ce cahier de références

Je ne prétends rien avoir inventé : ce cahier est un mélange du carnet de mots à apprendre et du Colortho (fichier de références orthographiques du groupe Dordogne). Il a l'avantage d'être adapté à chaque enfant, de pouvoir suivre l'enfant plusieurs années. Comme chaque nouvel outil mis en place dans nos classes, un moment d'apprentissage de l'utilisation de l'outil fut nécessaire dans les premiers temps. En effet, lorsque je renvoyais les enfants vers une fiche, ils ralaient de ne pas trouver le mot recherché dans la fiche.

Ce cahier a vraiment permis à certains enfants de ne plus écrire chaque nouveau mot sans faire appel à leurs connaissances antérieures. Ils se sont enfin mis à dire *c'est comme dans...*

Le fait de donner d'emblée toutes les fiches références aux enfants a des avantages et des inconvénients :

**Inconvénients** : les références ne sont pas celles du groupe ou de l'enfant. Elles sont préalablement définies. Inconvénient mineur à mon avis puisque rien n'interdit d'y rajouter les références de la classe.

**Avantages** : si les fiches sont numérotées, aucune progression n'est fixée au départ. Au contraire ! Tel enfant a, dès les premiers temps, eu besoin d'écrire le « ier » de fermier. Le renvoyer vers la fiche, écrire le mot sur sa fiche, lui permet d'avancer à son rythme et en fonction de ses besoins.

#### Et maintenant ?

Cette année, je me retrouve dans une classe de perfectionnement de « petits ». L'utilisation d'un tel outil semble, a priori, plus difficile à organiser, à mettre en place...

(1) Répertoires orthographiques édités par les Publications de l'École moderne française - PEMF - Cannes.

Je suis prêt à échanger sur cet outil, mais aussi sur toutes nos pratiques d'apprentissage de la langue écrite.

**Didier Mujica**  
18, rue Ferrée-Asnières  
18000 Bourges

Didier Mujica est le coordinateur de la Commission Enseignement spécialisé de l'ICEM qui édite *Chantiers dans l'Enseignement spécial* - 12 numéros : 100 F.

Abonnement auprès de Jean Méric, 10, rue de Lyon - 33700 Mérignac.

Liste de dossiers disponibles sur demande.

#### ANNEXE 1

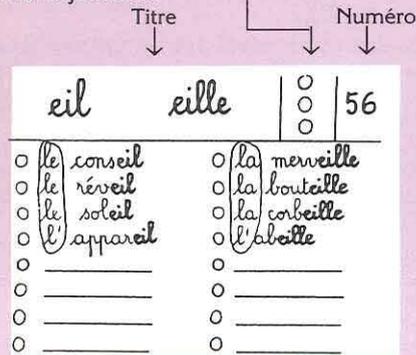
##### Un exemple de fiche référence

Les feux de signalisation de la fiche :

Feu rouge : je dois m'arrêter pour apprendre la fiche (la difficulté a été vue en classe).

Feu orange : je dois m'arrêter, j'ai des mots à apprendre sur cette page.

Feu vert : je peux passer, je connais cette difficulté ou je l'ai déjà étudiée.



Feu de signalisation du mot :

Lorsque le mot est à apprendre, le feu est entouré en rouge.

Au cours de la dictée à deux, les barres de vérification sont mises dans ce « feu ».

#### ANNEXE 2

Voici une liste des fiches références que j'utilise. Je n'y ai pas mis les fiches concernant la conjugaison. Je suis prêt à envoyer des photocopies du cahier complet (contre frais de photocopies et d'envoi) à ceux qui veulent échanger avec moi au sujet de ce travail.

**Les prénoms de la classe - L'alphabet - a - i, y - u - b - p, pp - t, tt - d - m, mm - n, nn - l, ll - r, rr - f, ff, ph - v - o, au, eau - on, om - en, an - em, am - oi - ou - jours de la semaine - petits mots - pr, br, tr, dr - cr, gr, fr, vr - pl, bl, cl, gl - al, ol, il, ul, el - as, os, is, es, us - ar, or, ir, ur, our - ac, oc, ic, ouc - in, ain, ein, im, aim - c, q, k - g - ch - j, ge, gi - s, ss, ç, c - t, sc, x - la lettre g - la lettre c - s, z - la lettre s - é, er, ez, e ai - è, e è, ai - gn - e, eu, eu, œu - les lettres muettes - les chiffres - les liaisons - l' - petits mots - petits mots - ia, io, ie - ien, ian - ion - oin - ay, oy, uy - ill, ille - ail, aille - eil, eille - euil, euille - ouil, ouille - ier, ière - chiffres ordinaux - elle, ette, esse - oir, oire - la lettre x - eur - pluriel en s - pluriel des noms en z, x, s - pluriel : al, aux - pluriel en aux - pluriel en eux - pluriel en aus - pluriel des mots ail - les féminins er, ère - ier, ière - on, onne - ien, ienne - eur, euse - eur, rice, - e, esse - if, ive - s, sse - ui, ué - il y a... - h - la fin d'un mot lettres muettes finales - mots de même famille - mon, ton, son... - les homonymes - c'est ... qui, c'est, c'était - en ... ant - majuscule, point - nom propre, nom commun - et, est - a, à - son, sont - on, ont - forme interrogative, forme qui ?, forme est-ce que ?, inversion, pourquoi + inversion, qu'est-ce qu', que, qu'est-ce que, quand ? - forme négative, forme ne pas, forme n' pas.**

## Pour les adultes

### Principaux textes officiels actuellement en vigueur

Scolarisation des enfants d'immigrés. Préparation de la rentrée 1983 (cette circulaire présente et actualise l'ensemble du dispositif d'enseignement des langues d'origine aux niveaux primaire et secondaire). *Note de service n° 83-165 du 13 avril 1983. BO n° 16 du 21.4.83.*

Mise en place de cycles d'animation périscolaire pour les enfants étrangers et d'origine étrangère. *Circulaire n° 84-298 et n° 300 du 14 août 1984. BO n° 31 du 6.9.84.*

Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France. *Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986. BO n° 13 du 3.4.86.*

Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées. *Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986. BO n° 3 du 3.4.86.*

Missions et organisation des CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants). *Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986. BO n° 13 du 3.4.86.*

Convention type entre les recteurs et le FAS, diffusée aux recteurs en février 1988. (*Non parue au BO*).

Résolution du conseil des communautés européennes sur les enfants tiganes. *JO des Communautés européennes, n° C153/3 du 21.6.89.*

Opération « Composition française » : Les apports étrangers dans le patrimoine français. *Circulaire n° 89-280 du 2 septembre 1989, BO n° 32 du 14.9.89.*

La laïcité et les croyances religieuses : *Circulaire du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports du 12 décembre 1989. BO n° 46 du 21.12.89.*

### Adresses des CEFISEM

Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, les CEFISEM sont implantés en École normale (EN).

### Documents pédagogiques

**Cent cinquante ans d'immigration.** Textes et documents pour la classe, n° 252, 20 septembre 1989.

**Connaissance et rencontre des cultures à l'école.** Paris : CRDP, 1989, 110 pages.

**Les cultures à l'école : les nouveaux enjeux.** Migrants-Formation n° 77, juin 1989, 136 pages.

**Dites-le en vingt langues.** Paris : CNDP Migrants, 1989, 16 pages.

### Jeux interculturels

**Voyages autour des feux.** Jeu éducatif interculturel pour jeunes de 10-14 ans ou éducateurs sur le thème « Vivre au quotidien dans son pays d'origine ». (Culture et alphabétisation, 28, rue des Papillons - 87000 Limoges, Tél. : 55.37.56.91.

**Le voyage de la marelle.** Jeu interculturel sur les jeux du monde entier. Pour enfants de 8 ans et plus. Boîte de jeux + montage-diapos + guide pédagogique. En prêt auprès de ISMM (Images, Spectacles, Musiques du Monde) 7, impasse Chartière - 75005 Paris. Tél. : 43.25.19.80, ou auprès des ISM (Inter Service Migrants) de province.

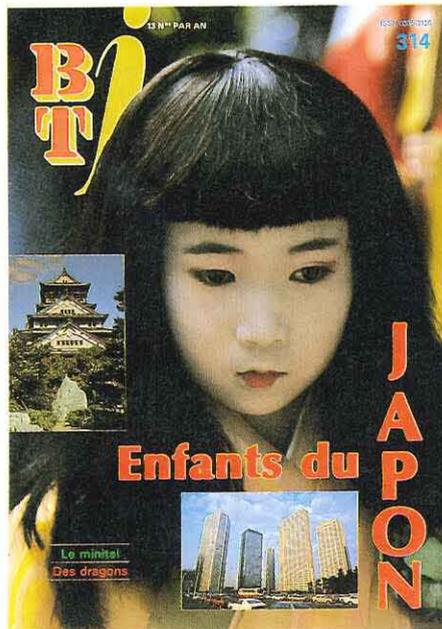
*Cette bibliographie de base dont nous publions une partie a été établie par le ministère de l'Éducation nationale. CNDP, Centre de documentation Migrants, 91, rue Gabriel-Péri - 92120 Montrouge. Tél. : 46.57.11.67.*

Suite page 11

## Publications de l'École moderne française

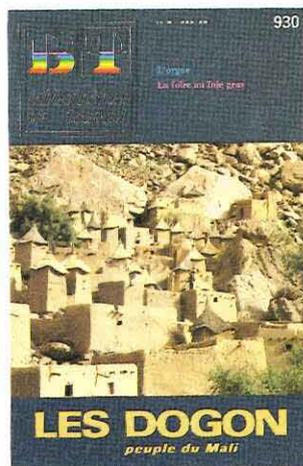
### BTJ Série n° 5 Enfants du monde

Une quinzaine de titres dont :  
n° 93 : Nous sommes des immigrés  
n° 162 : Des Algériens en France  
n° 314 : Enfants du Japon



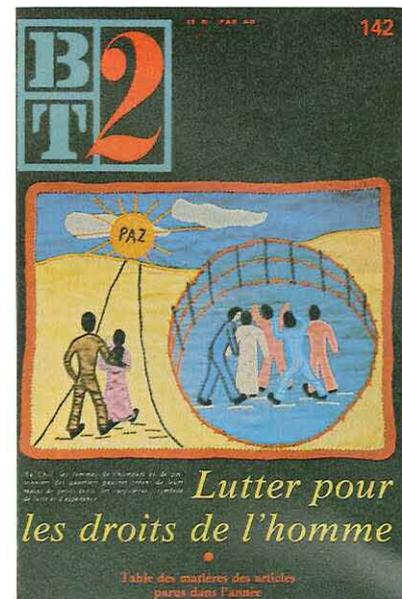
### BT Série n° 15 Géographie humaine, modes de vie

Une vingtaine de titres dont :  
n° 885 : Les Chikrins, Indiens d'Amazonie  
n° 930 : Les Dogon, peuple du Mali



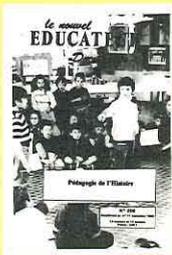
### BT2 Série n° 7 Les droits de l'homme

Une douzaine de titres dont :  
n° 194 : Le racisme



PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

**A lire en supplément à ce numéro :**



le nouvel  
**EDUCATEUR**  
Documents  
n° 213

**La Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant**  
Présentée par Jean Le Gal

**Au sommaire :**

- Avant-propos
- Participer
- Court historique
- Prolonger
- La Convention
- La famille
- Préambule
- Conclusion

## Pour les adultes

### Spécial Tsiganes

**Les enfants tsiganes à l'école : la formation des enseignants et autres personnels**, rapport de l'université de Montauban, France, du 4 au 8 juillet 1988. Éditions anglaise et française, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (88) 42.

**Les enfants tsiganes à l'école : la formation des personnels de l'Éducation nationale**, université de Montauban du 4 au 8 juillet 1988, Centre départemental de documentation pédagogique du Tarn-et-Garonne, 65, avenue de Beausoleil, 82013 Montauban Cedex.

**La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : recherche-action et coordination**, université de Carcassonne du 5 au 12 juillet 1989, Centre de recherches tsiganes, IER de Sciences sociales, université René-Descartes, 106, quai de Clichy, 92110 Clichy.

Bizeul Daniel : **Civiliser ou bannir**, Paris, L'Harmattan, 1988.

**La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs**, J.-P. Liégeois, rapport de synthèse d'une étude réalisée dans les États de la Communauté européenne, Commission des Communautés européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes, Série Documents, 1986.

**Tsiganes et voyageurs, données socio-culturelles, données socio-politiques**, J.-P. Liégeois, Conseil de l'Europe, 1985, pour l'Édition française.

Vaux de Foletier (François de) : **Mille ans d'histoire des Tsiganes**, Paris, Fayard, 1970, 282 p.

Vaux de Foletier (François de) : **Le monde des Tsiganes**, Paris, Éditions Berger-Levrault, 1983, 213 p.

Tous les livres de Matéo Maximoff (Tsigane Rom).

Formoso Bernard : **Tsiganes et sédentaires : la reproduction culturelle d'une société**, Paris, L'Harmattan, 1986, 262 p.

Titres recueillis par Arlette Laurent-Fahier.

### « Relais »

#### Une émission TV CNDP/FAS le dimanche matin

Le CNDP coproduit avec le FAS une émission hebdomadaire le dimanche matin sur FR3 à 9 h 25, avant les émissions *Racines* et *Rencontres*.

Cette émission de 4 mn, intitulée « Relais », diffuse des reportages sur des activités pédagogiques, culturelles et interculturelles relatives à l'intégration des enfants étrangers et en particulier des activités liées à l'opération « Composition française » destinée à mettre en valeur les apports étrangers dans le patrimoine français.

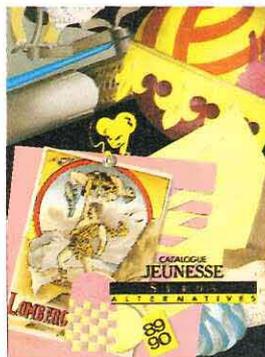
Émission Relais - CNDP - Jacques Dugowson - Jacqueline Bredin - 31, rue de la Vanne - 92120 Montrouge. Tél. : 46. 57. 11.17, poste 331 ou 306.

## Des livres d'ici et de là-bas

### Feuilletez le monde aux Éditions Syros

**Les Éditions Syros présentent plusieurs collections centrées sur les thèmes de la différence et de l'identité culturelle.**

**Collection « Les contes du poulailler ». Pour les 5-7 ans - En couleurs -**



**32 pages.**

Trois histoires-symboles sur la différence alliant tendresse et espièglerie. Existe en bilingue. Onze langues : fr.-allemand - fr.-anglais - fr.-arménien - fr.-arabe - fr.-chinois - fr.-espagnol - fr.-italien - fr.-portugais - fr.-russe - fr.-turc - fr.-vietnamien.

**Irma bec en l'air.**

Irma est une drôle de poulette, drôle mais différente...

**Poulailler blanc**

Irma et Nestor réfugiés un soir d'orage dans un élevage de poules blanches, amusent un moment par leur fantaisie, mais sont vite repérés comme étrangers...

**Plume de carotte**

Des amours de Nestor et d'Irma naît Plume de carotte, roux comme sa mère, blanc comme son père. Le poussin ébouriffé et coloré fait jaser le poulailler blanc. Pour fuir à nouveau les commères, ils se font baladins et chanteurs de rue. Mais après la fête, l'envie les gagne de revoir le poulailler natal... Le temps a passé...

Tout a changé ?...

**Collection « L'arbre aux accents ». A partir de 10 ans. En couleurs. 64 p.**

Des livres qui parlent en deux langues. Une collection animée par l'Association des amis de l'Arbre à livres. Livres de recettes de cuisine, livres de contes populaires, recueils de nouvelles contemporaines, cette collection offre trois regards différents sur une culture donnée avec des auteurs et des illustrateurs originaires du pays concerné.

• Angleterre

**Le taureau noir de Norway.** Conte illustré (traditionnel) par Sophie Pressler.

Cuisine. Kathleen Lyon - Marie Boutroy.

**L'auto-stoppeur.** Nouvelle. Roald Dahl. Barrie Hastings.

• Iran

**Le prince et le faon.** Conte. Malak Kazaï. A paraître début 90.

Cuisine. Susan Zarrinckel, Davoud Emdadiam. A paraître début 90.

**Le bus de Shemiran.** Nouvelle. Goli Taraghi - Layli Daftary. A paraître début 90.

• Pérou

**L'arbre merveilleux.** Conte. Jorge Najjar, Carlos Brache.

Cuisine. Maria-Eugenia Vigil, Franklin Guillen.

Nouvelles. Illustré par Lupe Sarmiente.

**Collection « Les copains de la classe ». A partir de 10 ans. 190 pages.**

**Nous venons d'Algérie.** Germaine Finifter, Djamel Farrès.

**Nous venons du Portugal.** Germaine Finifter, Ingrid Weber.

**Nous venons des Antilles.** Germaine Finifter, Odile Berthemly. A paraître début 90.

**Nous venons du Laos Cambodge.** Jean Hugues, Dominique Cohen. A paraître début 90.

**Nous venons du Viêt-nam.** Jean Hugues, Dominique Cohen.

On marche dans Paris, on regarde les monuments, on est au pied de la tour Eiffel, on se demande ce qu'on y fait là, si loin de sa terre. En France, c'est complètement différent du Viêt-nam, les habitants, les vêtements, la mentalité ! Au Viêt-nam, tout le monde raconte sa vie privée, on se confie tout. Ici ça ne se fait pas, on ne connaît même pas ses voisins.

Pour en savoir plus sur les collections des Éditions Syros dans ce domaine, demander le catalogue *Jeunesse Alternatives*.

Syros Alternatives, 6, rue Montmartre - 75001 Paris. Tél. : (1) 40.39.93.21

## ABONNEMENT 89-90

le nouvel  
**EDUCATEUR**

Si vous étiez abonné, en 88-89, à l'une des revues PEMF, n'utilisez pas ce bulletin pour vous réabonner. Attendez de recevoir le bulletin spécial de réabonnement.

ADRESSE DE  
LIVRAISON

En capitales.  
Une seule lettre par case.  
Laisser une case entre  
deux mots.

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Code Postal \_\_\_\_\_ Commune \_\_\_\_\_

Pays \_\_\_\_\_

s'abonne à :

**Le Nouvel EDUCATEUR avec dossiers**

Qté	Code	TARIF (1) France	Montant
	5331	226 F	
<b>TOTAL</b>			

(1) Tarif valable jusqu'au 31 mai 1990

**REGLEMENT :** doit être joint, excepté dans le cas de facturation à un libraire, un établissement, une mairie ou un organisme public.

**MONTANT**

par chèque bancaire libellé à PEMF

par CCP sans indication de numéro de compte

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

PEMF - BP 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

## BILLET

### La laïcité en uniforme ?

Trois collégiennes musulmanes voulant garder un foulard sur la tête en salle de cours et voilà soudain la France en effervescence médiatique. Ne faudrait-il pas un référendum national, voire européen ou mondial puisque le problème ne se pose pas seulement ici ? On entend tout et n'importe quoi, y compris le rapprochement entre l'excision qui est une mutilation définitive et le port d'un tissu qu'une mode profane pourrait un jour généraliser.

Je n'ai personnellement aucune complaisance pour les intégrismes, qu'ils soient d'ordre religieux, philosophique, politique ou scientifique. Je me méfie de tous ceux qui ont une telle confiance dans la valeur de leurs idées qu'ils comptent sur la seule violence pour les répandre ou les protéger. J'observe pourtant que certains intégrismes sont souvent les épiphénomènes de crises intolérables où ils apparaissent comme des refuges ou des moyens de protestation. Dénoncer l'intolérance des premiers est plus facile que de rendre moins intolérables les secondes.

En matière de progrès, quand on est parvenu, il faut, avant de distribuer des leçons, garder la décence de se rappeler d'où l'on vient. Je n'ai pas oublié (c'était il y a très longtemps, aux alentours de 1968) l'impératif des blouses roses ou bleues alternées des lycées de jeunes filles, l'interdiction successive des jupes courtes, parce qu'indécentes, puis des manteaux maxi, parce que dangereux dans les escaliers. Pour les garçons, je ne citerai que l'anathème contre les cheveux longs. Aussi ne suis-je pas prêt à surestimer par rapport aux problèmes de fond, les incidents d'ordre vestimentaire dans un établissement scolaire.

Que des jeunes filles musulmanes reçoivent la même éducation que leurs frères me paraît le point essentiel. Il peut sembler bizarre que certaines revendiquent une sorte d'étoile jaune que nulle loi ne leur impose. S'est-on demandé s'il ne s'agit pas d'assumer sans honte une différence qui, d'une manière ou d'une autre, s'impose à toute leur communauté ?

Il me gêne que le mot **intégration** soit linguistiquement si proche du mot **intégrisme**. Pour s'intégrer, faudrait-il renoncer à son identité originelle ? A entendre certaines déclarations, je ne suis pas sûr que tous les tenants de la laïcité partagent la même conception. Je soupçonne chez quelques-uns le regret, sous couvert d'égalitarisme, que tous les enfants n'arrivent pas en classe sous une apparence identique, masquant leurs différences sociales ou culturelles. Pourquoi pas un uniforme auquel pourrait s'ajouter, pour stimuler l'émulation, une médaille ou un foulard de l'élitisme républicain ? L'uniformité symbolique démontrerait l'égalité des chances pour tous. Naguère, lors de l'apparente suppression des filières des collèves, une publicité de la réforme Haby ne prétendait pas autre chose.

Tant pis si les réalités statistiques ramènent l'intention proclamée au niveau de la mystification. Par-delà l'incident, ne faudrait-il pas que nous reposions le problème de fond ? Notre objectif éducatif est-il de conformer tous les jeunes à un modèle jugé idéal ou d'exalter le meilleur de toutes leurs différences ?

Michel Barré

P.S. : Ce billet, écrit à chaud fin octobre, avant même les décisions ministérielles et les réactions qui les suivent, doit-il rejoindre les poubelles de l'actualité événementielle ? Ou mérite-t-il d'inciter à une réflexion sur notre identité d'éducateurs ayant fait choix d'un certain type de pédagogie ? Faut-il chercher ailleurs la portée politique de la pédagogie Freinet ?

## 1990 : Année internationale de l'alphabétisation

C'est l'Assemblée générale des Nations Unies qui a proclamé, en 1987, l'année 1990, Année internationale de l'alphabétisation.

L'Unesco communique :

- un peu moins de 900 millions d'analphabètes adultes en 85 et 100 millions d'enfants de 6 à 11 ans non scolarisés ;
- le continent asiatique regroupe les trois quarts de cette population vivant à 98 % dans les pays en voie de développement.

Unesco. Bureau S 388, 7, place Fontenoy - 75700 Paris pour toute information.

## Stages de formation à la pédagogie Freinet

### 1. Du texte libre au journal scolaire.

Pour enseignants tous niveaux. Tout le département.

Équipe d'animation : Morel Patrick (formateur OCCE), Charpin Jacques (IMF-EN), Sapirstein Gilles (IMF-EN-, DD ICEM).

Centre de stage : ENM-MAXEVILLE

Dates du stage : semaine du 26 au 30 mars 1990 (lundi, mardi, jeudi, vendredi).

Pour tout renseignement : Gilles Sapirstein, École d'application, 6, rue Roger-Bérin - 54270 Essayelles-Nancy.

### 2. Le travail individualisé dans la classe coopérative.

Pour enseignants tous niveaux. Tout le département.

Équipe d'animation : Sapirstein Gilles (IMF-EN), Lelarge Denis (PEN), Dejaune (animateur ICEM);

Centre de stage : ENM - MAXEVILLE.

Dates du stage : semaine du 26 au 30 mars 1990 (lundi, mardi, jeudi, vendredi). Semaine du 02 au 06 avril 1990 (lundi, mardi, jeudi, vendredi). Semaine du 7 au 11 mai 1990 (lundi, jeudi, vendredi). Semaine du 14 au 18 mai 1990 (lundi, mardi, jeudi, vendredi).

Pour tout renseignement : Gilles Sapirstein (adresse ci-dessus).

## Cinématographe et mouvement Freinet

Henri Portier, responsable du secteur Cinéma du Mouvement Freinet, professeur d'histoire à Apt retrace l'histoire du cinéma à l'école dans une brochure intitulée : *Cinématographe et Mouvement Freinet (1927-1940)*.

Au sommaire :

- René Daniel témoigne...

- Acte de création de la cinémathèque (CEL).
- Extraits de *L'École émancipée* 1927-1928.
- Extraits de *L'imprimerie à l'école* 1928-1931.
- Extraits de la brochure *Syndicats et cinéma*, Le centenaire.

- Histoire et cinéma.

- Article de Rémi Boyau sur le film *Prix et profits* dans *L'Éducateur prolétarien* n° 1 - Octobre 1932.

- Notes biographiques Rémy et Odette Boyau. *L'affaire Boyau*, article de C. Freinet dans *L'Éducateur prolétarien*, n° 1. Octobre 1933.

- Notes biographiques, Michel Collinet.

- Le film *Prix et profits* ou *La pomme de terre* d'Yves Allegret.

- Avis de recherche.

- Bibliographie.

- En forme de conclusion...

- Lettre de Pierre Naville.

- Revue de presse. René Daniel, 62 ans après.

A commander à Henri Portier, La Licorne, rue du D'-Vallon - 84400 Apt - 30 F.

## Secteur ICEM-Espéranto

Découvrez la **Suède** avec nos amis suédois espérantistes pendant la Rencontre internationale annuelle de l'ICEM - Espéranto.

1<sup>er</sup>-11 août 1990

au sud de la Suède (75 km nord-ouest de Kalmar) sur la route du retour de la Rïdef en Finlande.

Matin : initiation et perfectionnement de la langue.

Après-midi : découverte du milieu.

Renseignements : Paul Poisson, 239, rue Victor-Hugo - 37540 Saint-Cyr-sur-Loire.

## ERRATUM

Dans le dossier n° 212 : *D'où vient, où va le journal scolaire ?* livré avec le *Nouvel Éducateur* n° 15, s'est glissée une erreur en page 24.

Note (3), il fallait lire :

Actif (36 14 Acti - Action Châtelleraudaise Télématicque pour l'Information et la Formation) est le serveur de la ville de Châtelleraud.

Il offre de nombreux services à l'intention des jeunes et des enseignants dans un but d'éducation et de formation.

Un important réseau de classes, de toute la France, communique grâce à Actif. Plusieurs magazines permettent aux enfants, adolescents et enseignants de s'exprimer et confronter leurs idées.

Voir Option 1 : Créactif, Option 5 : Éducation ainsi que les magazines temporaires : Droits, Roumanie, etc.

### Comité de rédaction

Eric Debarbieux, Monique Ribis, Roger Leberschlag et un réseau de correspondants locaux.

L'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM)  
Président : André Mathieu 62, Boulevard Va n Iseghem - 44000 Nantes

L'Institut coopératif de l'école moderne, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents. C'est au sein de ses membres qu'est constitué le comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*.