

Le Courrier de l'unesco

Une fenêtre
ouverte sur le monde

Mars 1979 (32^e année) 3.50 francs français



L'enfant
et l'image du monde



Photo © Laboratoire de recherche des Musées de France, Paris

TRÉSORS DE L'ART MONDIAL

140

France

Un enfant

Le "mystère" de l'enfant c'est parfois simplement qu'il est là, posé dans un univers où rien n'est à sa mesure, lui intensément, inoubliablement présent, attentif et muet. Bien avant la photographie et le film, les peintres ont su dire cette présence toujours énigmatique. Ce visage étonnant est un détail d'une vaste composition (1,133 × 1,595 m) sans titre, ni signée, ni datée, attribuée à l'un des trois frères Le Nain (vraisemblablement Louis), peintres français du 17^e siècle. Découvert lors d'une vente aux enchères à Paris en 1914, le tableau intitulé alors *Famille de paysans*, se trouve aujourd'hui au musée du Louvre. On trouvera l'ensemble reproduit en page 34.

PUBLIÉ EN 20 LANGUES

Français	Italien	Turc
Anglais	Hindi	Ourdou
Espagnol	Tamoul	Catalan
Russe	Persan	Malaysien
Allemand	Hébreu	Coréen
Arabe	Néerlandais	Kiswahili
Japonais	Portugais	

Mensuel publié par l'UNESCO
Organisation des Nations Unies
pour l'Éducation,
la Science et la Culture

Ventes et distributions :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris
Belgique : Jean de Lannoy,
202, avenue du Roi, Bruxelles 6

ABONNEMENT — 1 an : 35 francs français ; deux
ans : 58 francs français. Paiement par chèque
bancaire, mandat postal, CCP Paris 12598-48,
à l'ordre de : Librairie de l'Unesco, Place de
Fontenoy - 75700 Paris.

Reliure pour une année : 24 francs.

Les articles et photos non copyright peuvent être reproduits à condition d'être accompagnés du nom de l'auteur et de la mention « Reproduits du Courrier de l'Unesco », en précisant la date du numéro. Trois justificatifs devront être envoyés à la direction du Courrier. Les photos non copyright seront fournies aux publications qui en feront la demande. Les manuscrits non sollicités par la Rédaction ne sont renvoyés que s'ils sont accompagnés d'un coupon-réponse international. Les articles paraissant dans le Courrier de l'Unesco expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'Unesco ou de la Rédaction. Les titres des articles et les légendes des photos sont de la rédaction.

Bureau de la Rédaction :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Rédacteur en chef :

Jean Gaudin

Rédacteur en chef adjoint :

Olga Rödel

Secrétaire de rédaction : Gillian Whitcomb

Rédacteurs :

Edition française :

Edition anglaise : Howard Brabyn (Paris)

Edition espagnole : Francisco Fernandez-Santos (Paris)

Edition russe : Victor Goliachkov (Paris)

Edition allemande : Werner Merkli (Berne)

Edition arabe : Abdel Moneim El Sawi (Le Caire)

Edition japonaise : Kazuo Akao (Tokyo)

Edition italienne : Maria Remiddi (Rome)

Edition hindie : H.L. Sharma (Delhi)

Edition tamoule : M. Mohammed Mustafa (Madras)

Edition hébraïque : Alexander Broïdo (Tel-Aviv)

Edition persane : Fereydoun Ardalan (Téhéran)

Edition néerlandaise : Paul Morren (Anvers)

Edition portugaise : Benedicto Silva (Rio de Janeiro)

Edition turque : Mefra Arkin (Istanbul)

Edition ourdoue : Hakim Mohammed Saïd (Karachi)

Edition catalane : Cristian Rahola (Barcelone)

Edition malaisienne : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)

Edition coréenne : Lim Moon-Young (Séoul)

Edition Kiswahili : Peter Mwombela (Dar-es-Salaam)

Rédacteurs adjoints :

Edition française : Djamel Benstaali

Edition anglaise : Roy Malkin

Edition espagnole : Jorge Enrique Adoum

Documentation : Christiane Boucher

Illustration : Ariane Bailey

Maquettes : Robert Jacquemin

Toute la correspondance concernant la Rédaction doit être adressée au Rédacteur en Chef.

pages

4 L'HOMME FAIT LA TELEVISION A SON IMAGE

par James Halloran

10 LA DROGUE ELECTRONIQUE

par Kazuhiko Goto

13 FAIRE DU CINEMA AVEC LES ENFANTS

par François Truffaut

15 ENFANCES AFRICAINES

par Camara Laye

18 CE QU'ILS EN PENSENT**20 LES JEUNES N'ONT PAS LES LIVRES QU'ILS MERITENT**

par Marc Soriano

22 DEUX COUPS DE CRAYON POUR COMMUNIQUER**27 L'UNESCO ET L'ANNEE INTERNATIONALE DE L'ENFANT**

Le racisme dans les manuels scolaires

28 LES STEREOTYPES : UN MIROIR DEFORMANT

par Hugo O. Ortega

31 OU COMMENCE LE RACISME

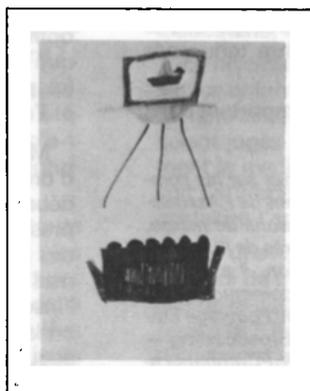
par Beryle Banfield

32 DES SURDOUES "COMME LES AUTRES"

par Artur V. Petrovski

2 TRESORS DE L'ART MONDIAL

FRANCE : Un enfant

I à IV ACTUALITE UNESCO**Notre couverture**

La "télé", telle que la voit un enfant de 9 ans (légende p. 7). Quelle image du monde les moyens d'information proposent-ils à l'enfant en 1979, Année Internationale de l'Enfant ? Ce numéro étudie l'influence que peuvent avoir sur lui le film, le livre, les manuels scolaires, et plus particulièrement la télévision : en quoi celle-ci est-elle salutaire ou néfaste au développement de ses facultés et de sa personnalité ?

Dessin tous droits réservés

Les réseaux de la télévision couvrent maintenant le monde entier et l'inquiétude persiste au sujet des effets qu'elle peut avoir sur l'esprit et le comportement des enfants. La question est controversée. Certains qui attendaient beaucoup de ses capacités à développer le savoir voient leurs espoirs déçus. D'autres, en revanche considèrent qu'on la charge de tous les péchés d'un monde devenu trop complexe. Sans doute une juste appréciation de la télévision demande-t-elle plus d'équilibre : dans le développement de l'enfant, elle n'est, après tout, qu'un élément parmi bien d'autres.

L'homme fait la télévision à son image

par James Halloran

DANS la plupart des pays occidentaux, les enfants passent une bonne partie de leur temps devant le poste de télévision. Ils le font dans la salle de séjour, dans une pièce spéciale ou bien dans leur chambre. Parfois, dans les régions les plus prospères, on trouve jusqu'à trois récepteurs par logement, quelquefois davantage, et l'on dit que certains enfants passent plus de temps devant le petit écran que sur les bancs de l'école, beaucoup plus en tout cas, qu'ils n'en passent à parler avec leurs parents. Un mode de communication qui captive à ce point et occupe une si grande partie du temps ne peut évidemment pas être tenu pour négligeable.

Il faut bien admettre que la télévision joue un rôle important dans

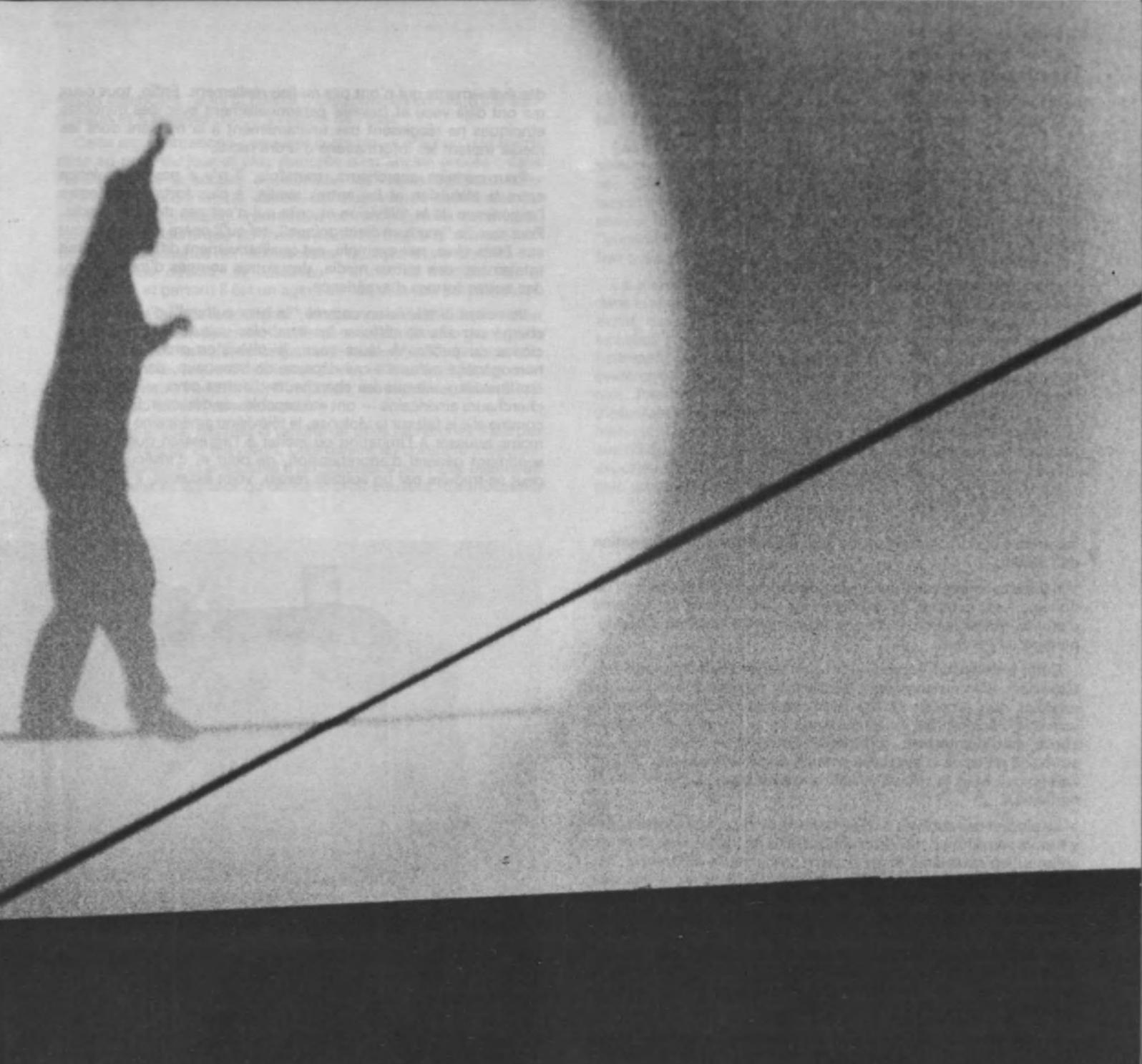
JAMES HALLORAN est directeur du Centre de recherches sur les communications de masse à l'Université de Leicester et président de l'Association Internationale pour la Recherche sur les Communications de masse. Membre de la Commission nationale du Royaume-Uni auprès de l'Unesco, où il siège à la Commission d'experts de la communication, il a écrit de nombreux livres et articles traitant de la sociologie et de la communication. Signalons parmi ses publications récentes : l'introduction de l'ouvrage *Ethnicity and the Media*, Unesco 1977, et *Social Research in Broadcasting — Further development or Turning the Clock Back?*, *Journal of Communication*, vol. 28, n° 2, 1978.

Cirque National de Pyong-yang, République Démocratique de Corée - Photo © Dominique Souise, Paris

la socialisation de l'enfant, au même titre que la famille, l'école ou la religion. Ajoutons que les écoles de certains pays sont équipées en conséquence, et quantité d'enfants voient des émissions en classe aussi bien que chez eux. Certes, ce ne sont pas les mêmes émissions !

Dans les pays occidentaux, la télévision est avant tout considérée comme un divertissement. Elle peut néanmoins avoir des fins éducatives aussi. On trouve toujours des gens pour parler avec optimisme de ses possibilités. Ils sont moins nombreux aujourd'hui que lorsque ce "medium" est apparu ; mais ils vont jusqu'à voir en lui, parfois, la panacée aux maux dont souffre la société en général et l'enseignement en particulier.

Mais quand on fait officiellement le procès de la télévision, c'est d'ordinaire son aspect nuisible qui retient l'attention, donne lieu au débat et suscite les clameurs. C'est lui qui fait surgir groupes de pression, appels à la censure et commissions d'enquête. Dans bien des pays occidentaux, on prête à la télévision toutes sortes de crimes : elle détruit les valeurs morales, développe la vulgarité et l'insensibilité, étouffe la créativité. Elle s'oppose à toute éducation, en lamine les progrès et gomme des victoires sociales chèrement acquises ; elle attise l'envie et les espoirs utopiques, enfin elle pousse au crime et à la violence.



Les attaques contre la télévision ne sont pas un phénomène tellement nouveau. L'histoire montre que les nouveautés technologiques en matière de communication ont souvent rencontré un accueil défavorable. On pourrait citer trop de cas, au cours du temps, où elles ont servi de bouc émissaire.

Ils sont bien commodes, ces méchants, ces fléaux extérieurs clairement identifiés, dans la mesure où ils procurent une explication simple aux maux de notre société. Cette façon de réagir nous absout ; elle nous permet de ne pas examiner notre part de responsabilité dans l'apparition de ces difficultés que nous déplorons.

D'aucuns voudraient voir une différence de nature (et par conséquent de fonction) entre la télévision et l'information écrite ou simplement parlée. Mais ce qu'on dit aujourd'hui de la télévision n'a-t-il pas été dit naguère des films, des bandes dessinées, des magazines et de la presse en général ?

Il n'est pas inutile de le noter en passant : jusqu'à une date toute récente, les pays en développement ont manifesté beaucoup plus d'optimisme à l'égard de la télévision que ne l'ont fait la plupart des pays occidentaux — cela en raison du rôle qu'elle peut jouer dans le développement du pays. Actuellement, les critiques formulées dans le Tiers Monde concernant la qualité des émissions et leurs insuffisances, ne sont pas sans rapport avec le rôle de l'Occident

— en particulier avec l'importation des programmes occidentaux.

Malheureusement, le débat sur l'influence de la télévision et sur les "mass media" en général reste d'un niveau assez bas. Cela vient simplement de ce que l'on y pose rarement les bonnes questions. N'en soyons pas surpris : ceux qui posent les questions et donnent leur avis (y compris ceux qui, parmi eux, se réclament des sciences sociales), se bornent à l'étude du fonctionnement de la société et de la communication et ils travaillent sur des modèles inadéquats, rarement explicités.

La discussion portera par exemple sur les "effets de la télévision sur les enfants" ou bien sur "la télévision comme cause de certains comportements..." Mais qu'au départ ces effets de la télévision soient jugés positifs ou négatifs, le débat placera toujours résolument le médium en plein milieu de la scène. D'emblée, quelle que soit l'attitude ou le comportement examiné, c'est la télévision qui cristallise l'argumentation.

Or, une connaissance plus fine de ces comportements et l'emploi de modèles appropriés permettraient une meilleure approche de la question. On pourrait alors replacer la télévision dans son contexte ; les autres media, les institutions (la famille, l'école...) recevraient ainsi l'attention qu'ils méritent ; on pourrait s'interroger à bon droit sur leur rôle dans l'apparition des comportements

des événements qui n'ont pas eu lieu réellement. Enfin, tous ceux qui ont déjà vécu et travaillé personnellement avec des minorités ethniques ne réagissent pas unanimement à la manière dont les media traitent les informations d'ordre racial.

Pour certains chercheurs, toutefois, il n'y a pas équivalence entre la télévision et les autres media, à plus forte raison entre l'expérience de la télévision et celle qui n'est pas due aux media. Pour eux, le "medium électronique", tel qu'il opère jour après jour aux Etats-Unis, par exemple, est qualitativement différent, en fait totalement, des autres media, des autres sources d'information, des autres formes d'expérience.

Ils voient la télévision comme "le bras culturel" d'une société, chargé par elle de diffuser les symboles culturels dans la conscience du public. A leurs yeux, la télévision produit ainsi une homogénéité culturelle qui dépasse de beaucoup, par son caractère insidieux, ce que les chercheurs d'autres pays — et d'autres chercheurs américains — ont été capables de détecter. En insistant comme elle le fait sur la violence, la télévision américaine leur paraît moins pousser à l'imitation ou inciter à l'agression que créer un sentiment général d'appréhension, de peur et d'insécurité. Cela peut se traduire par un soutien résolu, voire excessif, à toutes les

► incriminés et sur la vraie part qu'ils prennent dans la socialisation de l'enfant.

Il y a une force, voire une vraie puissance, de la télévision ; l'on doit en tenir compte. N'empêche, ce n'est qu'une force parmi d'autres, et toutes sont à l'œuvre et interviennent dans le développement de l'enfant.

Cette insistance n'a pas pour but de dénier toute influence à la télévision. Bien au contraire : les enfants peuvent s'identifier aux modèles que propose la télévision. Ils peuvent imiter ce qu'ils voient à l'écran ; de toute évidence ils y apprennent quelque chose, soit directement, soit indirectement, à un niveau ou à un autre... Il en va de la télévision comme des autres sources de connaissance ! Mais la télévision agit rarement seule, si même elle le fait jamais.

La plupart des sociétés occidentales ne sont pas homogènes. On y trouve des différences, des stratifications de toute sorte. Chez les enfants, les caractères innés ne font pas toute la différence : les enfants viennent aussi de milieux très divers où ils n'ont pas rencontré les mêmes personnes, ni vécu les mêmes expériences, ni profité des mêmes facilités... Quand ils regardent la télévision, ils le font équipés de leur propre grille d'interprétation où s'enchevêtrent leurs expériences passées, leurs relations actuelles et l'espoir. Alors la question n'est plus tellement de savoir ce que la télévision fait aux enfants, mais plutôt de savoir ce que les enfants font du matériel d'images que leur livre la télévision.

Si l'on en croit les chercheurs, nous avons bien des "mass media", mais ce serait toutefois une erreur de parler de "communications de masse" ("termes contradictoires dans une société multiforme"). C'est aussi une erreur que de se référer à l'enfant en soi, à la télévision en soi.

Les enfants ont tant de façons d'être différents ! Ce qu'ils regardent réellement à la télévision, ce qu'ils en attendent, en perçoivent, comment ils l'interprètent et ce qu'ils en retiennent, comment leur perception des media s'intègre à leurs autres expériences et aux autres informations qu'ils reçoivent, tout cela est aussi fonction du reste : le stade de leur développement, le rôle de leurs parents, la possibilité d'accéder à d'autres informations valables en recourant à d'autres sources d'information, les attitudes de leurs camarades, leur propre besoin de s'exprimer, la recherche de la signification.

Des parents de classes sociales différentes ont aussi différentes manières de contrôler ce que voient les enfants d'âge préscolaire — et certains ne contrôlent rien du tout. Dans un milieu social équivalent, les jeunes délinquants parleront beaucoup moins que les non-délinquants de ce qu'ils ont vu à la télévision — non seulement à leurs parents mais aussi à leur maîtres et à leurs camarades. La réussite scolaire, la plus ou moins grande adhésion aux valeurs de l'enseignement et la signification de cette expérience, ne sont pas sans effet sur l'adhésion des jeunes aux divers aspects de la culture "pop". Etudiants et policiers n'interprètent pas de la même manière les manifestations politiques retransmises à la télévision — chacun, selon le groupe auquel il appartient, "voit" alors vraiment



forces défendant "la loi et l'ordre". Cela pourrait conduire à la soumission et à la dépendance à l'égard de l'Etat.

Cette argumentation — souvent critiquée — n'est qu'une forme mise au goût du jour et plus élaborée d'un ancien procès : dans l'ensemble de la société occidentale, les media agiraient dans l'intérêt de l'ordre établi, tendraient à se mettre au service du système en légitimant, maintenant et renforçant le *statu quo*. Notons en passant que les media peuvent remplir la même fonction dans les sociétés non occidentales, quoique d'une manière différente, plus directe, et délibérée. Partout le medium est le système — et partout il est un agent de socialisation pour l'enfant.

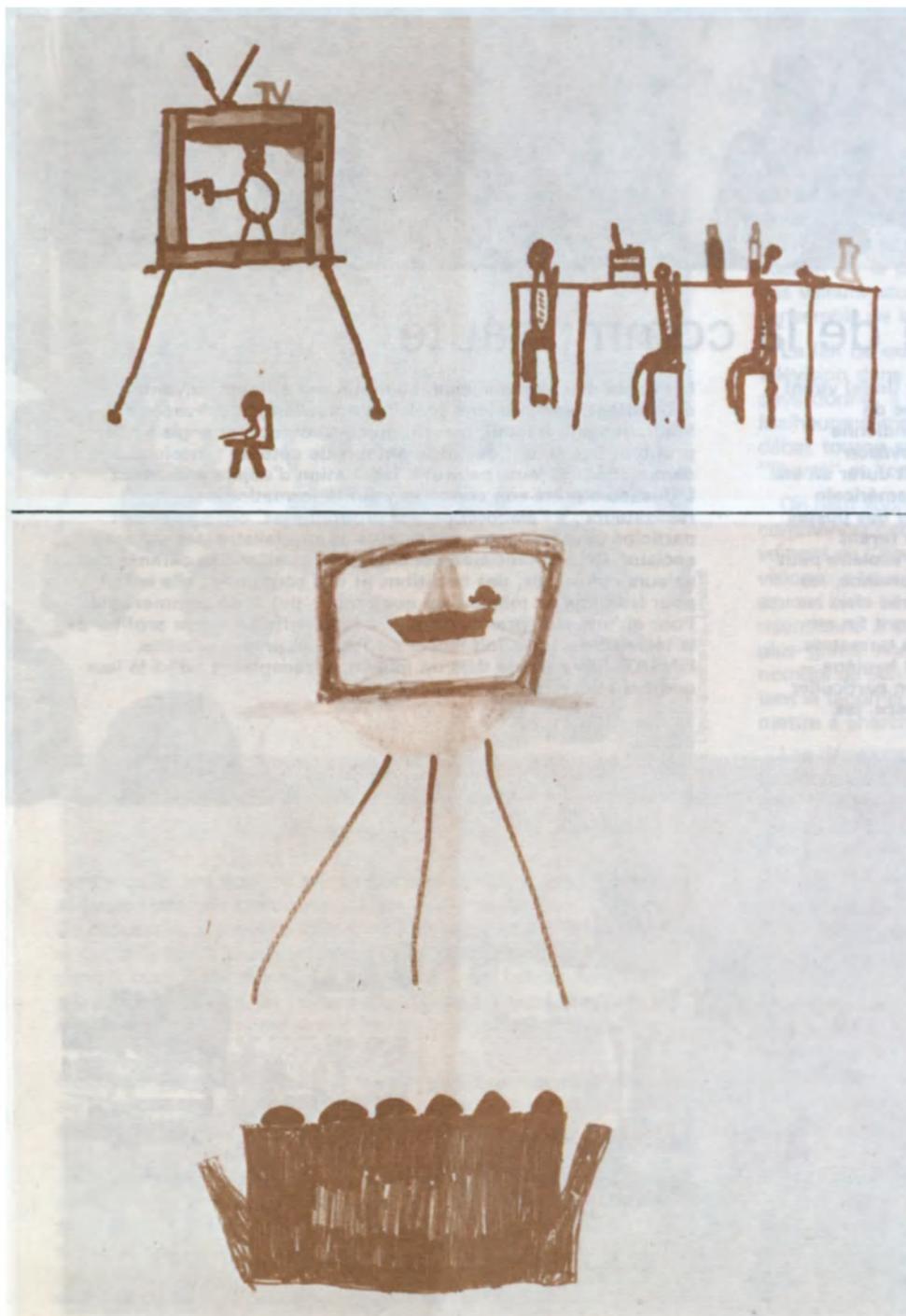
Il est important de le souligner : l'influence de la télévision et son rôle dans le développement de l'enfant débordent largement ce que l'on peut en saisir avec ce genre de recherche. Cette approche conventionnelle risque d'induire en erreur et il ne faut pas se contenter de mettre l'accent sur l'imitation, les modèles, l'identification, la modification des attitudes.

Encore une fois, discuter la validité de telles recherches n'est pas nier l'influence de la télévision. Cela revient au contraire à démontrer la complexité et la subtilité d'un processus peut-être beaucoup plus insidieux et efficace qu'on ne le croit souvent. Ce processus

concerne en profondeur les grilles individuelles d'interprétation plutôt que les messages eux-mêmes, ou leurs effets directs.

Les enfants sont ainsi presque forcés de subir l'influence des valeurs qui sous-tendent une grande partie de la production télévisée. Dans la plupart des pays occidentaux, la télévision, surtout quand elle s'associe à la publicité pour mettre en valeur "le vieillissement accéléré des objets", "l'insatisfaction créatrice" ou la "consommation ostentatoire et obligatoire", délivre un message fort puissant et bien clair: ce qui compte, c'est la prospérité.

La prospérité, voilà sans aucun doute la valeur prédominante dans la société occidentale ; jour après jour les media la mettent en avant, mais s'ils accordent toute leur attention à cet objectif, ils ne trouvent pas grand chose à dire sur les moyens légitimes de l'atteindre ; or, dans la plupart des pays, beaucoup de gens n'ont évidemment aucune chance d'y atteindre par des moyens légitimes. Par ce procédé, la télévision peut favoriser le développement d'espérances utopiques ; elle peut sensibiliser certains à ce qui leur manque, conduire à la frustration, éventuellement à l'agression et aux déviances. Quand les programmes véhiculant ces valeurs sont exportés dans les pays en développement, l'effet en devient encore plus problématique.



Quand le poste est à table, l'ordinaire de chaque jour c'est "la télé". Parce qu'elle informe, qu'elle fait jaillir les idées et met en scène la vie, la télévision peut apporter beaucoup à l'enfant. Mais s'y abandonner, c'est aussi renoncer au meilleur de la vie familiale, ses discussions, ses rites, ses multiples possibilités d'échange. Au cours d'une enquête, on avait demandé à deux enfants français de neuf ans de "dessiner une télévision". Ils ont montré comment la télévision s'empare d'un foyer (dessins ci-contre).

Photo Pierre Berger © Rapho, Paris - Dessins, tous droits réservés



La télévision, école de la communauté

Les habitants du village de Pilikitilai près de Jaipur (Inde) virent un jour se dresser dans leur ciel une grande antenne de télévision. Ainsi commença pour eux l'expérience indienne d'enseignement télévisé (*Satellite Instructional Television Experiment - SITE*) lancée en août 1975 et qui devait durer un an. Les émissions relayées directement par le satellite américain ATS 6 étaient reçues dans 2400 villages de l'Inde sur des postes collectifs. Les premiers à bénéficier de l'expérience furent naturellement les enfants. On sait que la télévision scolaire peut être d'un grand secours aux enseignants ; en l'occurrence, les programmes étaient si bien conçus que l'absentéisme chez les écoliers a sensiblement diminué. Lorsque le projet prit fin en 1976, l'expérience fut poursuivie au moyen de relais terrestres. Les émissions — agriculture, alimentation, santé et hygiène — réalisées à l'intention de diverses régions rurales, en particulier autour d'Ahmedabad, rassemblent la nuit, sur la place, les

habitants de chaque village. Le matin, les enfants suivent activement les émissions scolaires actuellement diffusées en hindi, bengali, tamoul, marati, gujerati, ourdou et anglais ; ils profitent également des programmes de détente : musique, danse, théâtre, jeux, peinture, fabrication d'objets artisanaux. L'Unesco a prêté son concours pour la formation des réalisateurs ; à l'élaboration des programmes, ont également participé psychologues, éducateurs et spécialistes des services sociaux. Une commission est chargée de veiller à la défense des valeurs culturelles, des traditions et des coutumes ; elle le fait pour les films au même titre que pour la publicité commerciale. Pour qu'une plus grande partie de son territoire puisse profiter de la télévision, l'Inde doit lancer en 1982 son propre satellite, l'INSAT. Elle compte déjà un million de récepteurs ; d'ici là leur nombre aura encore augmenté.



Ces précisions peuvent paraître incompatibles avec ce que l'on a exposé plus haut : la sélection opérée par l'individu, la manière individuelle de percevoir, d'interpréter, de réagir. A cet égard, une précision s'impose : quand on dit que des enfants différents font des media un usage différent, on ne veut pas dire par là que c'est l'anarchie. On peut en effet regrouper des enfants. On peut trouver des groupes où les enfants ont en commun à la fois l'âge, le sexe, le milieu social, le type d'éducation par exemple et font alors le même usage des media.

Surtout, les sélections opérées par les enfants s'inscrivent à l'intérieur de limites qui sont imposées par la production télévisée elle-même. C'est la télévision qui décide de ses programmes, et jusqu'à un certain point, exerce un contrôle sur le discours ; elle le fait d'ailleurs habituellement avec assez de cohérence et de conformisme.

Les enfants font un choix dans la télévision et les autres media : on trouvera là leur effort pour donner sens à la vie, mais aussi nécessairement, un reflet de leur situation générale et de l'expé-



Photo E. Lloyd Sommerlad, Unesco

rience qu'ils ont acquise en dehors des media. C'est ainsi que la télévision intervient activement dans le processus de socialisation. Ce processus, dans les sociétés occidentales, se développe le plus souvent grâce à plusieurs agents qui sont parfois antagonistes, parfois complémentaires. La socialisation se fait en fonction de plusieurs ensembles de valeurs (l'un d'eux pouvant être prédominant), plutôt qu'en conformité (ou en opposition) à un seul.

Dans le même ordre d'idées, parler de la télévision en soi peut induire en erreur. Certaines recherches suggèrent que la télévision, au fil des années, en est venue à être considérée comme le moyen d'information non seulement le plus utilisé mais aussi le plus digne de foi. Toutefois lorsqu'on pose des questions relatives aux différents domaines couverts par la télévision (la musique, la morale, la politique, les sports, la mode), les réponses varient en fonction du sujet abordé et elles mettent toujours la télévision en balance avec d'autres moyens de communication pour juger de son utilité, de sa crédibilité et de son influence ; ainsi quand vous parlez de la musique à la télévision, on vous répond radio ou disque.

De plus, la télévision n'est pas la même d'un pays à l'autre, ni du point de vue de la production télévisée, ni du point de vue des rapports qu'elle entretient avec les autres institutions. La télévision est, certes, un "medium électronique", mais elle est aussi bien davantage. Avant tout, elle est une institution sociale et politique. Ses principes, son fonctionnement et son rendement ne peuvent être considérés en dehors de toute la trame politique et sociale qu'elle reflète et tend à renforcer.

Si l'on examine la relation télévision-enfants, le tableau d'ensemble ne sera donc pas le même dans les pays où les politiques de la communication et de l'éducation sont clairement énoncées et étroitement liées, et dans ceux où elles n'ont pas de rapports organiques — c'est-à-dire ceux où les lois du marché sont prédominantes, du moins en tout ce qui concerne l'orientation de la télévision et des programmes.

Dans le premier cas, il y a un effort conscient pour intégrer les media et le système éducatif à une politique clairement énoncée. Il s'agit de satisfaire des besoins définis à partir de certains principes. Dans le second cas, il semble acquis (mais le problème est rarement posé de cette façon) que les besoins (mal définis) ne seront vraiment satisfaits que par le libre jeu des lois du marché.

Il n'est nul besoin ici de prendre position. Les deux systèmes ont leurs avantages et leurs inconvénients — et des différences existent d'ailleurs à l'intérieur de chacun d'eux. C'est toutefois le second système qui domine, avec des variantes, dans la plupart des pays occidentaux. On ne s'étonnera pas d'y trouver souvent des contradictions internes entre les valeurs affirmées, les politiques suivies et les pratiques réelles. Ces contradictions ne se manifestent pas seulement entre la télévision et l'éducation, mais aussi, à l'intérieur d'un même organisme de diffusion, entre les divers départements chargés de l'éducation, des loisirs ou de la publicité, par exemple. Rappelons que, même si certains organismes de télévision produisent d'excellents programmes éducatifs il n'intention des enfants et des jeunes, cela ne fait qu'une goutte d'eau dans l'océan de la production. Ces programmes présentent d'ailleurs des valeurs souvent discordantes par rapport à celles qu'exprime l'ensemble de la production.

Le fait qu'il existe différentes politiques de l'éducation et de la télévision dans différents pays montre à l'évidence que, dans un pays donné, il est toujours possible d'envisager un autre choix. Malheureusement, les systèmes sociaux étant ce qu'ils sont, le débat tourne souvent à une confrontation peu fructueuse entre "liberté" et "centralisation".

On peut apprendre avec tous les systèmes. Peut-être pourrait-on commencer par mettre en question les principes élitistes, ce mouvement du "haut" vers le "bas" qui semble dominer dans les télévisions de tous les pays, quel qu'en soit le climat politique. Nous le savons bien : il n'y a pas de nécessité absolue à ce que la télévision maintienne à jamais ce régime où un petit nombre s'adresse au plus grand nombre, et considère souvent la position du grand nombre de son propre point de vue de petit nombre... C'est pourtant la façon la plus courante de procéder ! Qu'attend-on pour se mettre à chercher un autre modèle ?

Les décisions concernant la politique des media sont dictées par des considérations idéologiques, l'opportunité politique, le profit, ainsi que par le souci de maintenir les structures en place... Naturellement, il est à peine besoin de le préciser, ces impératifs sont d'ordinaire rationalisés et présentés au nom de l'intérêt général ou des besoins de la société en matière de communication.

En cette Année de l'Enfant, une de nos tâches essentielles pourrait être de dénoncer ces fausses explications et de prendre la peine d'entendre les revendications. Il faudrait aussi déterminer avec précision quels sont, parmi les besoins propres aux enfants, ceux qui sont satisfaits, — jusqu'à quel point, et avec quelles conséquences — par les systèmes de télévision qui fonctionnent dans les différentes parties du monde. En confrontant les expériences de nombreux pays, nous pourrions être en mesure de faire des recommandations sur les structures et les politiques les plus aptes à satisfaire les besoins fondamentaux. Nous pourrions même espérer mettre en route des actions appropriées.

Si, en plus, nous nous efforçons systématiquement d'apprendre aux enfants à mieux comprendre et à mieux évaluer les media, une telle approche de la communication peut aider à renforcer la compréhension internationale — premier objectif de la politique poursuivie par l'Unesco.

James Halloran

La drogue électronique

par Kazuhiko Goto

Ly a déjà quelque temps que l'on parle de "société d'information" au Japon. Une société peut se dire orientée vers l'information quand, chez elle, le savoir et l'information prennent plus d'importance que les réalités elles-mêmes. Le fait que le Japon se trouve au seuil de cette nouvelle ère a alimenté bien des discussions.

Une société d'information, c'est en fait une société "branchée" sur les mass media ; et ceci a de profonds effets sur les enfants, au moins autant que sur les adultes. Les enfants vivent aujourd'hui dans un environnement artificiel créé par les mass media, lequel vient s'ajouter au monde de la nature et au monde des autres en général.

Voilà un moment déjà qu'on discute, au Japon comme ailleurs, des effets nocifs de la télévision sur les enfants. Le Japon est sans doute une des sociétés les plus télévisuelles du monde. Trouver un enfant qui ne regarde pas la télévision doit y être plus difficile que de retrouver une personne disparue !

Voilà, tout d'abord, un medium aussi séduisant pour les enfants que pour les adultes : on n'a pas besoin d'avoir fait énormément d'études ni même d'en savoir beaucoup pour prendre plaisir à une émission. De plus, on peut regarder la télévision chez soi, quand on veut, et installé confortablement ; après une journée de travail, elle vous fait découvrir, sans trop de mal, des paysages et des visages qu'on n'aurait jamais pu voir autrement.

Malheureusement, cette télévision nous dévore notre temps ; pour la regarder, il faut s'installer en face du poste. Nous ne pouvons guère la regarder en faisant autre chose. Il nous faut donc nous asseoir et rester là tant que dure l'émission. Or ceci pose des problèmes plus sérieux qu'on ne le croit souvent. La télévision exclut toute autre forme d'activité. S'il s'agit d'adultes, on peut encore dire que cela représente pour eux une rupture bienvenue après la journée de travail. Mais pour les enfants, elle leur prend un temps précieux et indispensable qu'ils pourraient consacrer à acquérir directement leurs propres expériences.

En outre, ce que les émissions fournis-

sent n'est pas toujours ce qui serait souhaitable. Soit une station qui réalise de bons programmes pour enfants : rien ne nous dit que les enfants regarderont seulement ces programmes-là. Dans l'état actuel des choses, les enfants regardent davantage les programmes pour adultes que les émissions enfantines...

Voilà qui tend à faire disparaître les frontières entre le monde culturel des enfants et celui des adultes. Mais les enfants risquent

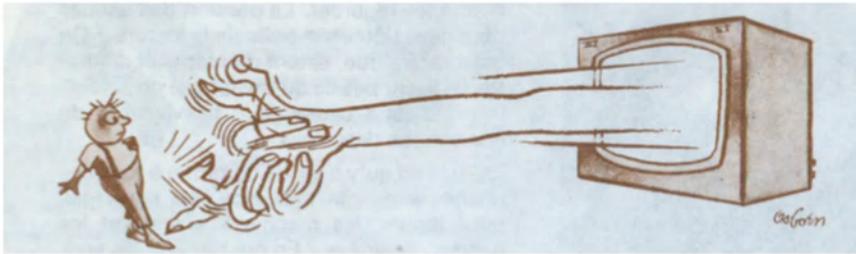
alors d'entrer trop tôt en contact avec le monde et la culture des adultes. Trop tôt, c'est-à-dire, quand ils sont le plus vulnérable. Si les adultes de la famille ne jouent pas leur rôle d'intermédiaires, les enfants vont absorber l'image de la société et des rôles adultes tels qu'ils apparaissent à l'écran. Ce sera au détriment de l'image spontanée et naturelle qu'ils pourraient se forger à partir des expériences vécues.

Car la société telle que la télévision la



Photo Jean Potier © Rapho, Paris

KAZUHIKO GOTO dirige des travaux à l'Institut de recherches pour la télévision, la radio et la culture de la NHK (Compagnie japonaise de radiodiffusion) à Tokyo. Ancien directeur des programmes de la NHK, il enseigne à l'Université de Tokyo. Il a écrit de nombreux livres et articles consacrés aux mass-media.



Dessin © Osborn, Salisbury, USA

dépeint, le rôle qu'y jouent les adultes, la façon dont y sont décrites les diverses occupations, les rôles respectifs des femmes et des hommes, tout cela deviendra pour les enfants un modèle ; ils s'en imprèneront. Les émissions de télévision ont tendance à simplifier la réalité ; elles ne cherchent bien souvent qu'à divertir. Et la culture des futurs adultes s'en trouvera nécessairement affectée.

Une caractéristique de la télévision est de

produire des images et des sons très semblables à la réalité, mais qui n'interfèrent jamais avec la vie de celui qui regarde. Alors que la réalité répond, la télévision ne répond pas ; la communication est à sens unique. Pour comprendre le monde et y trouver sa place, un enfant a besoin pourtant que ses parents lui répondent ; il a besoin des réactions des autres adultes et des autres enfants. Mais si des parents débordés de travail et d'agitation comptent

sur la télévision pour "occuper" leurs enfants et les faire tenir tranquilles, ils les privent en même temps d'éléments essentiels à leur développement.

La passivité du jeune téléspectateur prend encore plus de sens dans les pays où la production télévisée est financée, en tout ou en partie, par les revenus de la publicité.

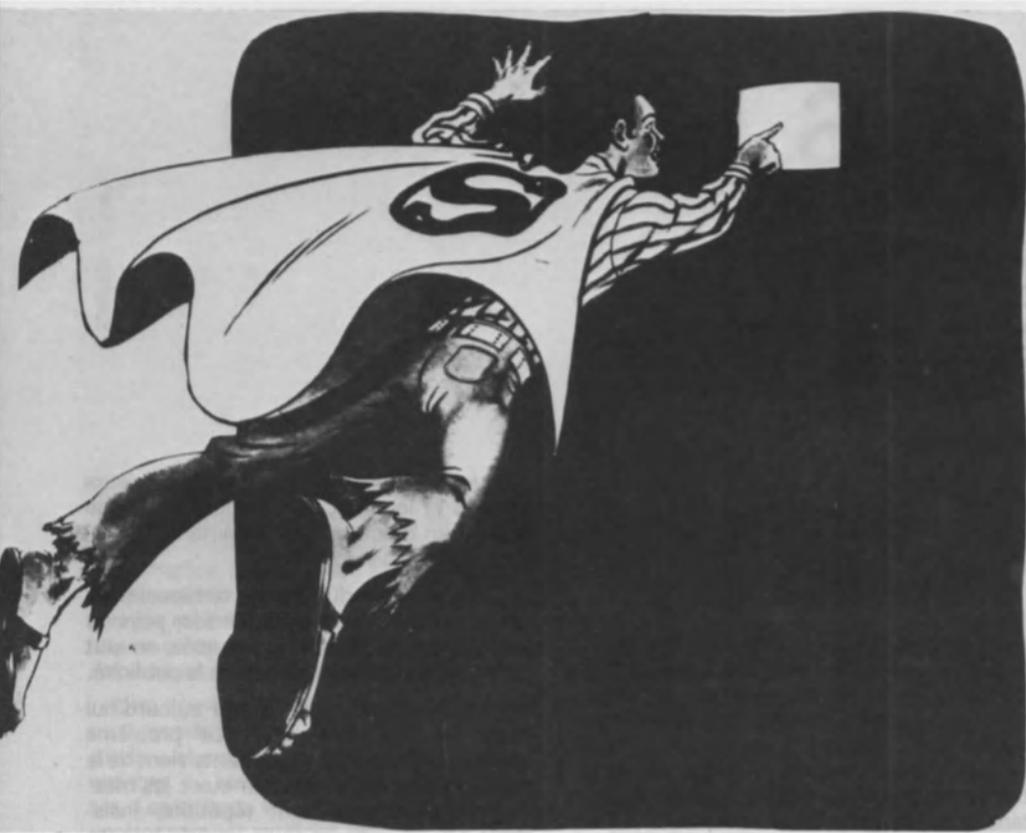
La publicité télévisée existe aujourd'hui dans de nombreux pays. Le problème qu'elle pose vis-à-vis des enfants vient de la séduction qu'elle exerce sur eux : les messages publicitaires sont répétitifs, insistants ; ils annoncent toujours "de bonnes nouvelles". La publicité télévisée, comme toute publicité, vante les mérites des produits et des services, mais n'en souligne jamais les points faibles. Elle entretient l'illusion qu'elle a toujours en réserve "le" nouveau produit, "le" nouveau service indispensable et parfaitement approprié, mais ne propose jamais rien qui puisse encourager les enfants à contrôler leur envie d'acheter ; rien qui leur apprenne à devenir des consommateurs avisés. Au contraire : on s'efforce d'exciter leur désir de produits inutiles, de sucreries et de friandises ou bien d'aliments tout préparés.

Mais le nouvel environnement des enfants n'est pas seulement fait de radio et de télévision. Au Japon en particulier, il est fait aussi de toutes les machines à sous que l'on rencontre dès que l'on sort en ville. Les boutiques de jeux se sont multipliées dans tout le pays, et servent fréquemment de repaire à des bandes de jeunes délinquants. Certains de ces jeux proposent d'ailleurs de s'amuser à tuer. L'influence de ces jeux peut être plus forte que celle de la télévision : si mauvais qu'il soit, un programme de télévision s'arrête tôt ou tard ; une machine à sous fonctionne aussi longtemps que l'on y met pièces ou jetons.

Et si l'enfant résiste à la tentation des machines à sous, il lui reste le plaisir des magazines. Nombreuses sont, au Japon, les publications hebdomadaires, bimensuelles ou mensuelles, destinées aux enfants. On en vend dans les "drugstores" et les supermarchés, aussi bien que dans les kiosques à journaux ou les librairies. Beaucoup d'entre elles contiennent des bandes dessinées à épisodes : une fois qu'un enfant a commencé une série, il achète les numéros suivants. Mais pour ceux qui redoutent l'influence de ces magazines sur les enfants, c'est en fait leur contenu même qu'ils critiquent : il est jugé vulgaire et bas, faisant trop de part à la violence, montrant aussi trop de complaisance sexuelle.

Autrement plus important semble le rôle





► que ce genre de publications peut jouer sur la lecture. Bien des années se sont écoulées depuis l'apparition de ces magazines : les enfants qui les ont lus autrefois sont aujourd'hui devenus des travailleurs. Mais l'âge ne les a pas empêchés de continuer à les regarder. La passion des bandes dessinées détourne-t-elle de la lecture ? On entend dire que, si tant d'enfants et d'adultes ne lisent pas ce qu'on appelle de "vrais" livres, c'est à cause de la télévision et de ces bandes dessinées.

Au fond qu'y a-t-il de commun à tous ces phénomènes : la télévision, les messages publicitaires, les machines à sous et les bandes dessinées ? En premier lieu, ils sont tous nés de l'industrie : produits par une machine — quand il ne sont pas eux-mêmes une petite machine — ils appartiennent au monde de la mécanique et de l'électronique qui constitue désormais une part de notre environnement. Ils réduisent et souvent excluent toute communication directe entre les personnes. En second lieu, les mass media excitent de façon toute artificielle les désirs humains : ils fabriquent autour de l'enfant un environnement fait de désirs sans mesure. Enfin, tous les facteurs de cet environnement sont issus d'activités de profit. Mais des enfants ne peuvent pas voir tout ce qui se passe par delà l'écran de la télévision, le tableau de la machine à sous, les images des bandes dessinées.

La vie de l'enfant baignera-t-elle toujours davantage dans cet environnement artificiel et inhumain ? On peut prendre peur à voir un peu partout des parents partir travailler toute la journée, abandonner leurs enfants et les livrer à cet environnement toujours plus puissant, plus artificiel et plus inhumain.

Kazuhiko Goto



Photo Jungkwan Chi © Parimage, Paris. Dessin, Tous droits réservés

Pour le lancement du film américain de science-fiction *La Guerre des Etoiles* (Star Wars) à Kobe (Japon), des comédiens d'occasion s'en vont par les rues, déguisés en personnages du film. Quelle aventure de serrer la main à des extra-terrestres ! Pour des millions d'enfants, cinéma et télévision sont le grand divertissement. Mais si on les gave de spectacles de fiction, ils risquent de perdre le sens du réel, les images proposées par les media devenant alors plus vraies que la vie.



Photo © Télérama, Paris

François Truffaut s'explique avec un de ses jeunes interprètes (*Une belle fille comme moi*, 1972).

Faire du cinéma avec les enfants

par François Truffaut

Dans son film *L'Enfant sauvage* (1969), François Truffaut s'est inspiré des rapports et mémoires rédigés en 1801 et 1806 par un médecin français, Jean Itard, sur le cas du "jeune Sauvage de l'Aveyron". Cet enfant d'une douzaine d'années avait été découvert en 1798 dans une forêt de cette région du sud de la France, où il vivait à l'état sauvage. Conduit à Paris, à l'Institut des sourds-muets, il fut pris en charge par le Dr Itard qui lui donna un nom et entreprit de l'éduquer. François Truffaut joue lui-même, dans le film, le rôle de ce médecin qui fut, à bien des égards, un précurseur en matière d'éducation des sourds-muets et des enfants arriérés. Ci-dessous : L'enfant sauvage vient d'être découvert par l'homme. En bas : Victor, qu'on aurait pu croire à tout jamais arriéré, fait preuve d'intelligence et de sensibilité.

PAR rapport à son importance dans la vie quotidienne, l'enfant est sous-représenté au cinéma. Bien sûr, il existe un certain nombre de films comportant des enfants mais peu de films *sur* des enfants. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'il n'y a pas de vedettes-enfants. Les films étant commercialement édifiés sur l'exhibition des vedettes, l'enfant ne peut y être utilisé qu'en surplus, en marge de l'action et souvent d'une manière décorative.

Pourtant, il y en eût autrefois, à Hollywood, des vedettes-enfants que le public aimait retrouver de film en film à la faveur d'une série d'aventures ; à mon avis, ces films souvent excellents et constituant des divertissements de qualité, ne pouvaient toutefois enrichir notre connaissance de l'enfant et risquaient même de donner au public une idée fausse de l'enfant ; ils

FRANÇOIS TRUFFAUT, cinéaste français, a été journaliste et critique de cinéma ; il a travaillé aussi comme assistant de Roberto Rossellini. En 1959, son premier long-métrage, *Les quatre cents coups*, obtient le Prix de la mise en scène au Festival de Cannes et 10 autres récompenses internationales. Il a, depuis, tourné 18 films. Citons : *Fahrenheit 451*, *Baisers volés*, *L'Enfant sauvage*, *L'Histoire d'Adèle H.*, et tout récemment *L'Amour en fuite*. Il est l'auteur de plusieurs livres dont : *Le Cinéma selon Alfred Hitchcock* (Seghers 1975) et *Les Films de ma vie* (Flammarion 1975).

1



Photos © Films du Carrosse, Paris

2



étaient le plus souvent irréels car ils s'adressaient à un public juvénile qu'on voulait gaver d'optimisme.

Il arrive que dans certains films l'enfant soit trahi par un vice de forme du scénario c'est-à-dire qu'on l'escamote au profit d'un élément jugé poétique *d'emblée*, un objet, parfois un animal. Les enfants amenant avec eux *automatiquement* la poésie, je crois qu'il faut éviter d'introduire des éléments poétiques dans un film d'enfants en sorte que la poésie naisse d'elle-même, comme de surcroît, comme un résultat et non comme un moyen, ni même comme un but à atteindre.

Pour être plus concret, je trouverai davantage de poésie dans une séquence qui montrera un enfant en train d'essayer la vaisselle que dans telle autre où le même enfant en costume de velours cueillera des fleurs dans un jardin sur une musique de Mozart.

Il ne faut jamais oublier que l'enfant est

l'écran et cela nous montre qu'un film d'enfants peut s'élaborer à partir de *petits faits* car en vérité rien n'est *petit* de ce qui concerne l'enfance.

Pour le spectateur adulte l'idée d'enfance est liée à l'idée de pureté et surtout d'innocence ; en riant et pleurant devant le spectacle de l'enfance, l'adulte, en réalité, s'attendrit sur lui-même, sur son "innocence" perdue. C'est pourquoi, plus qu'en tout autre domaine, il importe ici d'être réaliste, et qu'est-ce que le réalisme sinon le refus de pessimisme et d'optimisme en sorte que l'esprit du spectateur puisse prendre parti librement, sans "coup de pouce" du réalisateur ?

Selon moi, l'âge passionnant, celui qui offre le plus de possibilités cinématographiques se situe entre huit et quinze ans, l'âge de l'éveil de la conscience.

Pour les parents, ce qui précède l'adolescence et le mot *adolescent* lui-même n'ont guère de signification ; pour Papa et



The Kid (Le gosse), film de Charlie Chaplin, USA (1921)



Los Olvidados, (Les réprouvés) film de Luis Bunuel, Mexique (1949)

Photos © Cinémathèque française, Paris

un élément pathétique auquel le public sera, d'avance, sensibilisé. Il est donc très difficile d'éviter la mièvrerie et la complaisance. On n'y parviendra qu'à force de sécheresse voulue et calculée dans le traitement, ce qui ne veut pas dire que le style ne sera pas vibrant.

Un sourire d'enfant sur un écran et la partie est gagnée. Mais justement, ce qui saute aux yeux quand on regarde la vie, c'est la gravité de l'enfant par rapport à la futilité de l'adulte. C'est pourquoi il me semble que l'on atteindra un plus haut degré de vérité en filmant non seulement les jeux des enfants mais aussi leurs drames qui sont immenses et sans rapport avec les conflits entre adultes.

Vu par les enfants, le monde des adultes est celui de l'impunité, celui où tout est permis. Un père de famille raconte en riant à ses amis comment il a écrasé sa voiture contre un platane ; par contre, son fils de huit ans, s'il vient à laisser échapper une bouteille en voulant rendre service, croira avoir commis un crime car l'enfant ne fait pas la différence entre un accident et un délit.

De cet exemple peut naître un drame sur

Maman, on est un enfant jusqu'au service militaire, d'où l'on revient un homme... paraît-il.

Et pourtant, l'adolescence amène avec elle la découverte de l'injustice, le désir d'indépendance, le sevrage affectif, les premières curiosités sexuelles. C'est donc par excellence l'âge critique, l'âge des premiers conflits entre la morale absolue de l'enfance et la morale relative des adultes, entre la pureté du cœur et l'impureté de la vie, c'est enfin, du point de vue de n'importe quel artiste, l'âge le plus intéressant à mettre en lumière.

Je sais que faire jouer un enfant au cinéma ou au théâtre a en général mauvaise réputation. Personnellement, je ne crois pas du tout que la personnalité des enfants soit massacrée en devenant comédien. Au contraire. Et puis, ils sont maintenant très bien protégés par une réglementation de leur emploi assez sévère. En France, une commission étudie le scénario ; les médecins examinent l'enfant, le directeur de l'école a son mot à dire. Le "cas" passe devant une commission préfectorale. Les parents ne touchent plus que vingt pour cent du cachet de l'enfant, le

reste étant versé à un livret de Caisse d'Epargne ; si le film est réalisé pendant la période scolaire, un instituteur doit s'occuper de son éducation, etc.

Dans un film les acteurs adolescents amènent une pureté extraordinaire que l'on n'obtient pas toujours d'acteurs professionnels ; si quelque chose dans l'action ou dans le dialogue est ridicule ils le sentent immédiatement et ne se privent pas d'en faire la remarque. C'est au réalisateur qu'il appartient d'avoir suffisamment de modestie et de souplesse pour utiliser cette franchise et ce sens du réel afin de modifier tel ou tel détail en conséquence et d'adapter le personnage au jeune acteur plutôt que de contraindre le jeune acteur à devenir artificiellement le personnage. On doit faire un film d'enfants avec la collaboration des enfants car leur sens de la vérité est sans défaillance quand il s'agit des choses naturelles : dans une scène de classe par exemple, ils savent très bien que le bruit des plumes dans l'encrier est primordial.

Au contraire des acteurs professionnels, les enfants n'ont pas de trucs, ils ne cherchent pas à se placer avantageusement par rapport à l'objectif, ils ne savent pas s'ils ont un profil meilleur que l'autre, ils ne ruseront jamais avec un sentiment.

Tout ce que fait un enfant sur l'écran, curieusement il semble le faire pour la première fois. Ce double sens, ce balancement entre le fait singulier et sa valeur de symbole général rendent particulièrement précieuse la pellicule qui enregistre de jeunes visages en transformation.

Voilà pourquoi, depuis vingt ans, je ne me lasse pas de tourner avec des enfants, voilà pourquoi je leur consacrerai encore d'autres films au cours des prochaines années.

François Truffaut



Photo © Dominique Darbois, Paris

Enfances africaines

par **Camara Laye**

CAMARA LAYE, écrivain guinéen, a fait ses premières études à l'école coranique puis à l'école primaire française de Kouroussa (Haute-Guinée). Venu en France, il a poursuivi ses études à Paris, tout en travaillant en usine. Après l'indépendance de son pays, en 1958, il rentra en Guinée pour y occuper d'importantes fonctions administratives. Depuis 1965, Camara Laye s'est fixé au Sénégal. Il est l'auteur de *L'enfant noir*, qui raconte son enfance africaine (Plon, 1953), et de deux romans : *Le regard du roi* (1954) et *Dramouss* (1966), tous deux édités à Paris chez Plon.

MON village natal et lieu de résidence habituel de mes parents, Kouroussa, en Haute-Guinée, en Afrique occidentale, est le type même de village malinké, dont le fleuve Djéliba qui l'arrose commande presque entièrement la vie, et dont la quasi-totalité de la population est paysanne. Le village est situé à quelque sept-cents kilomètres de la côte. On y accède par train ou par automobile.

Kouroussa, du temps de mon enfance, était un ensemble de cases rondes en "banco", coiffées de toits de chaume de forme conique.

Kouroussa "So" ou le village de Kouroussa, groupait différents "kabila" ou familles ; ces très grandes familles y menaient une vie qui débouchait fréquem-

ment sur l'amour ; je parle de cet amour qui les unissait si étroitement les unes aux autres, et qui en faisait des groupes compacts, sans fissure.

Je sais aujourd'hui, par la tradition orale que j'étudie depuis près de vingt ans en Afrique de l'ouest, que mon aïeul était "Tabon Wana fran Camara".

Il était contemporain des grands rois et chefs de tribus qui, au 13^e siècle, constituèrent le manding primitif, base de l'Empire du Mali.

D'après nos anciens, le serpent-génie de notre race a appartenu d'abord à Fran Camara, qu'il rendit très habile artisan et redoutable, parce que grand stratège.

C'est avec mon père que je l'ai vu ; il

► m'était devenu très familier quand j'étais enfant ; il était la source de la puissance de mon père dans le travail du métal et du bois ; il était l'éminence grise de mon père dans l'art de gouverner ses confrères. Il y avait à l'époque une infinité de gris-gris pour se protéger ; il y avait des diseurs de choses cachées, des guérisseurs dont certains guérissaient réellement.

A Kouroussa, l'enfant n'appartenait pas à son père et à sa mère, il était la propriété de la lignée, du village qui en était responsable et se chargeait de son éducation. L'individu demeurait lié au groupe ; la vie lui ayant été transmise par lui, c'est par lui qu'il continuait de vivre.

Cette solidarité, mais c'est peu dire : cette source de vie, était ressentie aux grands moments. A chaque naissance, tout le village était là. Dès qu'on entendait les cris de la femme en travail, toutes les vieilles femmes, spontanément, accouraient pour l'aider ; les vieillards se rassemblaient à l'ombre du grand fromager de la place, dans l'angoisse. Jusqu'à l'annonce de la naissance du bébé. Après cela, le père de l'enfant circulait dans toutes les concessions pour remercier les villageois, car

l'enfant qui venait de naître, c'est à tous qu'il le devait. Ceux-ci, de leur côté, la journée durant, défilaient chez l'accouchée pour la féliciter de leur avoir donné un bébé.

Un villageois était-il malade ? Hommes et femmes, avant de se rendre aux champs, le matin, allaient lui rendre visite. Il en était de même le soir.

Mais c'est surtout à l'occasion des décès que la cohésion du village de Kouroussa se faisait plus admirable. Car à cet instant, tout le monde abandonnait ses occupations pour venir entourer le mort et sa famille.

Aujourd'hui, un tri dans les multiples coutumes s'impose. Certaines de ces coutumes inadaptées au temps moderne doivent être abandonnées. Mais l'aspect positif de la société traditionnelle était la solidarité, qui était faite d'échanges créant un courant de sympathie : la solidarité était un flux vital, qui circulait dans tous les villages africains.

Il y avait toutes ces choses dont l'évocation étonne, aujourd'hui, nos enfants et demain étonnera davantage nos petits-

enfants. Il y avait toutes ces choses courantes hier en Afrique, et qui étonnaient fort l'Europe, bien que l'Europe eût jadis ses propres mystères différents des nôtres qu'il suffisait de reconnaître pour accepter les nôtres.

Il y avait très réellement tout cela, tout ce dont je viens de parler.

Mais pourquoi n'y aurait-il pas eu tout cela ?

Est-ce que le monde est seulement ce que nous voyons quand nous lui donnons un regard distrait ?

Est-ce que la réalité du monde n'est pas précisément autre chose que ce qu'un regard distrait perçoit ?

Hier était un temps où le visage, la figurine, l'animal qui surgissaient sous l'herminette de nos sculpteurs et où tout le travail qu'accomplissaient nos forgerons-sculpteurs dans plusieurs domaines étaient inséparables du mystère, servaient directement au culte, à la magie. Un temps, oui, où les forgerons-sculpteurs étaient sorciers, étaient prêtres, et où ils exerçaient beaucoup plus qu'une pure activité artisanale, par le fait d'un art qui était constamment en relation avec le feu, pour la fusion du minerai d'abord, pour le travail du métal ensuite. Où la houe n'était pas uniquement l'outil qui remue la terre, mais l'outil qui commandait à la terre et à la moisson.

Un temps où l'art des forgerons passait de loin les autres, était plus noble que les autres, était très réellement un art noble, un art en vérité qui requérait plus de connaissance et d'habileté que les autres.

Dans notre société, le forgeron a vraisemblablement été le premier artisan spécialisé. Les connaissances qu'il lui fallait, les multiples opérations qu'exigeait le minerai avant de se transformer en arme ou en instrument aratoire, contraignaient nécessairement à la spécialisation. Son habileté une fois reconnue, il allait de soi qu'on s'adressât au forgeron également pour sculpter le bois, non pas le simple ustensile que chacun peut dégrossir, mais les images des ancêtres, et l'image du plus ancien d'entre eux : le totem, les masques pour les danses rituelles. En fait, tous les objets culturels que ses pouvoirs lui permettaient de consacrer.

Si de tels pouvoirs n'ont jamais cessé, on ne peut pourtant se dissimuler qu'ils se sont généralement affaiblis, et qu'il ne pouvait en être autrement au sein d'une société qui confrontait son antique animisme avec les idées nouvelles.

Et ce n'est pas que la notion de mystère ait disparu, c'est que le mystère n'est plus où il était, il a émigré.

Et de cela, je me suis rendu compte lorsqu'en 1956, après avoir regagné définitivement l'Afrique, je m'étais rendu un jour à Kouroussa, en Haute-Guinée, auprès d'un artisan malinké.

C'est bien d'un émerveillement que je me souviens, et de mes efforts pour deviner ce qui allait sortir du bloc informe, où les coups de ciseaux tombaient secs et précis. Pourtant il n'y avait pas de mystère. C'était simplement le prodige d'un visage de biche, qui presque inopinément avait surgi du bois. Soudain, je savais ce qui naissait.



Photo © Giraudon, Paris. Musée de l'Homme, Paris

Ce n'était pas un mystère très mystérieux. C'était la réponse à une devinette que je m'étais posée. Et l'artisan, lui ? Que cherchait-il en creusant et en taillant le bois ?

Sa réalité ! Il cherchait à être vrai, aussi vrai qu'il est possible de l'être. Ainsi, ce visage d'animal, il l'avait rendu le plus beau visage de biche et, par suite, un visage idéalisé, qui résumait tous les visages.

La sculpture africaine est aujourd'hui abritée dans les principaux musées du monde et, plus que la littérature africaine d'expression française ou anglaise, elle a révélé hier cette extraordinaire puissance de sympathie que recèle l'âme africaine.

Cette sculpture africaine, qui subitement avait pris une influence, faisait songer à un raz-de-marée. Elle n'avait pas encore conquis sa place dans l'histoire de l'art. Les peintres d'hier, qui sont toujours nos grands peintres d'aujourd'hui, ne songèrent qu'aux formes plastiques nouvelles que cette sculpture apportait. Et c'est très exactement de ces formes qu'ils s'emparèrent, c'est avec ces formes qu'ils jouèrent ; car ces formes se prêtaient à toutes sortes de jeux nouveaux, à toutes sortes de combinaisons nouvelles.

La découverte de notre sculpture ne les porta aucunement à plus de spiritualité. Et c'est ainsi, qu'avec le recul d'un siècle, ou plus précisément d'une soixantaine d'années, quand nous considérons les jeux de cette époque, et ceux de l'époque présente, nous ne découvrons guère qu'un formalisme de plus, ni meilleur ni pire que les précédents. A l'époque où j'étais à l'école primaire française de Kouroussa, dans les années 1940/1941, j'aimais souvent, après les classes, venir prendre place auprès d'un artisan dans son atelier. L'herminette à la main, il se mettait à tailler le bois.

C'était bizarre pour moi à l'époque, il m'a fallu des années pour comprendre :

1) que l'artiste était considéré par l'Occident comme un être d'une grandeur exceptionnelle, dont les pieds touchaient la terre, tandis que la tête disparaissait dans les nuages.

2) que contrairement à l'Occident, l'Afrique définissait l'artiste, le "djéli" ou griot, ou poète, le "Béléntigui", ou Maître de la parole, le "Noumou" ou forgeron, le "Siaki" ou orfèvre, comme un être toujours plus petit que la moyenne de la société. C'est bien pourquoi il ressentait bien plus intensément que les autres hommes la pesanteur de sa présence au monde.

Ainsi, fort curieusement, la réalité placée devant lui, le sculpteur de jadis ne la copiait pas ; il la transposait. Parfois même, il la transposait à tel point qu'il se glissait quelque chose d'abstrait dans la figurine qu'il en donnait.

Et j'entends bien une abstraction qui ne va pas jusqu'à brouiller la piste, une abstraction non systématique et sans rapport, par conséquent, avec ce que l'Europe appelle à présent peinture abstraite ou sculpture abstraite. Enfin une abstraction qui demeure assez exceptionnelle dans l'art africain, et qui apparaissait plutôt comme le fait d'un expressionnisme tendu à la limite, incertain de sa limite.

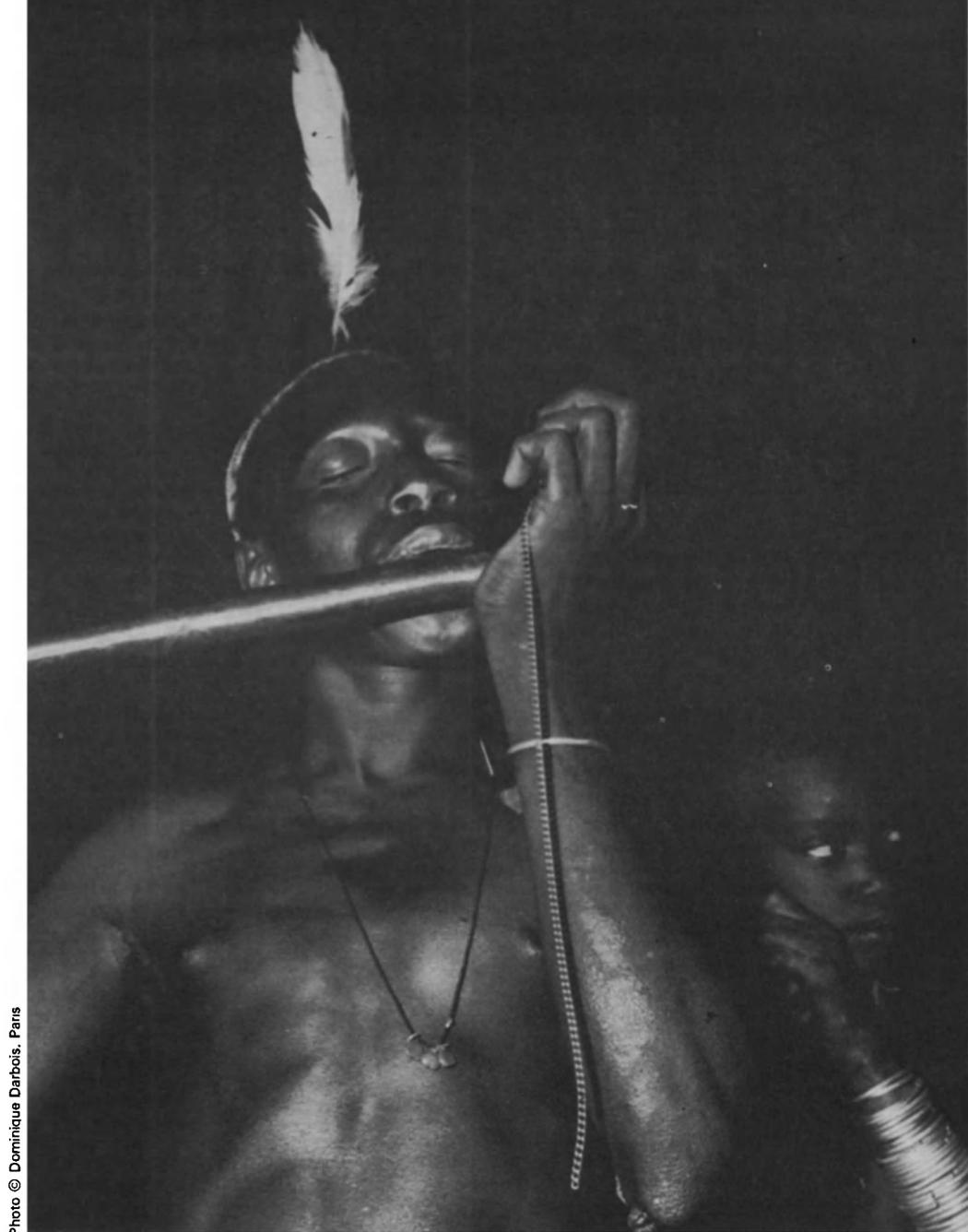


Photo © Dominique Darbois, Paris

Evoquant l'harmonie des modes de vie traditionnels des pays d'Afrique, le sociologue togolais F. N'Sougan Agblemagnon écrit : "Ici tout est familier et la trame de l'histoire sans coupure ; les ancêtres sont proches des enfants, les morts côtoient les vivants, les animaux participent au même mystère que les hommes. Tous font partie intégrante d'un tout : la Nature. Il ne suffit pas de comprendre, il faut être dans la nature, coordonner ses rythmes avec les rythmes de la nature. C'est là une forme de bonheur et c'est cela qu'apprend l'enfant dès son plus jeune âge." Ci-dessus : musicien Bassari (Guinée). Page de gauche : masque de la région de Nzerekoré (Guinée).

L'artisan d'hier, accroupi devant le bois qu'il taillait à l'aide d'une herminette, ne montrait point de calcul dans sa transposition de la réalité ; il laissait parler son cœur avec plus de naturel, et ainsi, sa transposition le conduisait à une déformation qui d'abord accusait et accentuait l'expression, la spiritualité, et qui ensuite, par voie de conséquence, commandait d'autres déformations, purement plastiques celles-ci, destinées à faire équilibre à la première et à l'accomplir.

Mais, dira-t-on peut-être, si elles n'étaient pas gratuites, si elles n'étaient pas un jeu, comment imaginer que dans toutes ces sculptures africaines, elles puissent s'ordonner avec une telle maîtrise ? Et pourquoi ces plans et ces volumes font-ils penser à des variations sur un thème donné ? Pourquoi — lâchons le mot — le

rythme est-il ici plus frappant, infiniment plus frappant que dans n'importe quelle sculpture ?

Nous touchons là un des aspects fondamentaux de l'âme africaine : le rythme, le goût pour le rythme, qui nous fait jouer le tam-tam sans avoir jamais appris, qui fait que, du Sénégal au Zaïre, nous ne pouvons entendre résonner le tam-tam sans avoir envie de danser, qui fait de nous des musiciens-nés, des danseurs-nés.

Ce qui fut réussi par les artistes de jadis, dans la sculpture négro-africaine, peut être tenté et réussi dans la littérature africaine d'expression française ou anglaise.

Je suis à la recherche du rythme, du rythme du tam-tam endiablé d'Afrique, quand j'écris...

Camara Laye

Ce qu'ils en pensent

"J'aimerais bien être immortel à condition d'avoir une activité scientifique. Je pense que l'homme arrivera à être immortel, mais il faudra que Dieu nous donne un coup de main."
Hervé (9 ans), France

★ ★ ★

"Il faudrait que je sache comment me comporter avec les gens déjà morts, c'est comme une sorte de club où on est nouveau."
Ana (10 ans), Brésil

"J'ai dû quitter l'école parce que nous n'avions pas assez à manger. Et je n'ai pas de vêtements pour y aller. Si j'avais appris à écrire mon nom, je serais content. Nous n'avons pas d'instruction. C'est pour ça que nous sommes si pauvres."
Durgia (12 ans), Inde



"Je voudrais des enfants parce que je veux être aimée et entourée, je veux qu'on me dise 'maman' et 'grand'mère'. Mais ce sera moins dur d'acheter des livres et des vêtements si on a seulement deux enfants. Il y a trop de monde sur la terre aujourd'hui."
Florence (14 ans), Ghana



Citations © Bernard Martin, Les Enfants, la mort et son image (Tours, 1973)



Photo © Richard Waxmann, Paris

"J'ai mis mon nom partout. Je ne peux aller nulle part sans tomber dessus ! Des fois, le dimanche, je vais à la station de métro de la 7^e Avenue et de la 86^e Rue et je reste toute la journée à regarder mon nom qui passe."
Un jeune Newyorkais

Citation extraite de Graffiti de New York par Mervyn Kurlansky et John Naar © Praeger, New York (1974)

"A l'école, on parlait la langue de la tribu. Quand on va à Nairobi, mon anglais n'est plus assez bon pour l'école. Ça me rend triste parce qu'avant je travaillais bien et maintenant, ça se voit que je ne suis pas quelqu'un d'instruit."
Fibi (15 ans), Kenya



"A l'école nous n'apprenons pas grand'chose sur ce qu'on fait à la ferme. Je crois que ce serait plus utile si on avait des leçons sur le bétail et sur le genre de travail qu'on aura à faire."
Uubia (14 ans), Colombie



"Je voudrais des enfants qui fassent ce que je fais pour ma mère. Je lave la vaisselle et les vêtements et je fais le ménage. Je prépare les galettes du soir. Je m'occupe des petits et je fais leur toilette. Je vais chercher le bois, l'eau aussi. J'aide à porter ce qu'on va vendre au marché et à arracher les mauvaises herbes."
Lakshmi (13 ans), Inde



"J'ai beaucoup de responsabilités. Je m'occupe de mes deux sœurs et de mes deux frères toute la semaine pendant que maman et papa travaillent. Ils viennent seulement le week-end. Papa nous laisse 100 pesos (50 francs) pour les dépenses. Alors, je suis responsable de nous tous. C'est moi qui décide de tout."
Caroline (13 ans), Philippines



"Je pense que toutes les filles devraient être traitées comme les garçons. Par exemple, je n'aime pas les poupées. Quand on me donne quelque chose comme un séchoir à cheveux pour poupées, tout ce que j'aime c'est d'en enlever le fond, d'en sortir les piles et d'autres trucs comme ça."
Sophie (10 ans), Royaume-Uni



"Beaucoup d'adultes ne savent pas parler aux enfants. Ils pensent que les enfants sont tous les mêmes, même si on a 11 ans ou 5 ans. Les adultes ne savent pas comment se comporter avec nous, ils sont si loin de nous."
David (11 ans), Canada



Photos et citations recueillies pour le Secrétariat de l'Année Internationale de l'Enfant par New Internationalist Publications (Oxford)

Les jeunes n'ont pas les livres qu'ils méritent

par Marc Soriano

Le livre a représenté un véritable saut qualitatif par rapport à l'invention de l'écriture. Par l'intermédiaire de l'imprimé, se sont constitués entre le 17^e et le 18^e siècle, de véritables "viviers" de gens informés, de spécialistes de la réflexion.

En Europe occidentale, la conquête des droits de l'homme et, d'une manière générale, la démocratisation apparaissent, dès la fin du 18^e siècle et plus nettement encore au début du 19^e siècle, comme liées à l'alphabétisation.

Cette grande espérance dans le livre ne s'est nulle part exprimée plus directement — il faudrait dire plus naïvement — que dans la littérature destinée à la jeunesse. Pour nous limiter au 19^e siècle, c'est-à-dire à l'époque où se constitue dans la plupart des pays d'Europe occidentale une "littérature enfantine" spécifique, s'impose très vite l'idée que l'état d'adulte n'est pas favorable à l'éducation et que mieux vaut s'adresser aux enfants, plus malléables.

Cette préoccupation idéologique assortie d'un souci d'efficacité se retrouve plus ou moins explicitement chez la plupart de ceux qui vont s'intéresser au livre pour enfants. Chez les uns et les autres, on distingue en filigrane le projet d'un texte idéal, livre de lecture romancé sur lequel se pencheraient enfants et parents et qui servirait autant à leur information qu'à leur loisir, leur donnerait tout à la

MARC SORIANO est professeur de littérature française contemporaine à l'Université de Paris VII et de méthodologie des sciences sociales. Il s'est spécialisé dans la recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines à partir des littératures fonctionnelles et de la pédagogie des moyens audio-visuels et de la lecture. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages dont : *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires (Gallimard, 1968)* ; *Guide de la littérature pour la jeunesse (Flammariion, 1959)* et *Le cas Verne (Julliard 1978)*.

Cet article est tiré d'une longue étude de Marc Soriano : "Le livre pour enfants et les droits de l'homme" publiée par la revue *Perspectives (Vol. VII, n° 2, 1977)*.

Maquette de Aysha Aziz Khan © Institut International des Droits de l'Homme, Strasbourg



Est-il vraiment introuvable, le livre qui pourrait inculquer aux enfants d'aujourd'hui une conscience claire des valeurs humaines, de leurs propres droits et de ceux des autres ? Cette maquette d'affiche due à l'artiste pakistanais Aysha Aziz Khan a été réalisée pour le Concours International d'Affiches sur le droit à l'éducation, thème du 7^e Festival International du Film des Droits de l'Homme, en novembre 1978, à Strasbourg.

fois idée de leur pays, de leurs traditions, de leurs droits et de leurs devoirs.

Or cette espérance — le salut par le livre et par l'alphabétisation — apparaît rapidement comme une illusion. L'alphabétisation progresse, le livre conquiert d'importantes positions, sans que pour autant les droits de l'homme soient mieux reconnus. Autre donnée singulière du problème : de nouveaux moyens d'expression et de diffusion de la pensée s'imposent, les media audio-visuels, qui informent à moindres frais, mais qui, semble-t-il, encouragent la passivité du public. Or ces media paraissent entrer en conflit avec le livre et contribuent à une sorte de "désalphabétisation".

Cette illusion prend un aspect particulièrement paradoxal dans le secteur du livre pour enfants. En Europe occidentale, par exemple, l'édition de ce type de livres s'est concentrée. Artisanale au 19^e siècle, elle est devenue une industrie essentiellement régie par la loi du profit maximal, l'intérêt de l'enfant n'intervenant que comme une donnée parmi d'autres dans des "études de marché" fondées essentiellement sur l'exploitation des goûts existants. Résultat : un marché envahi par une production de série, stéréotypée, qui se présente comme littérature de "pur divertissement" et dont la valeur éducative est médiocre ou sujette à caution.

Face à ces entreprises tentaculaires, d'autres se sont constituées, plus petites et souvent inspirées par une pédagogie de pointe ou par des soucis idéologiques, politiques et confessionnels. Production intéressante, souvent de haut niveau, mais qui, exigeant un effort du public, ne bénéficie que d'une audience limitée. Dans ce domaine comme dans d'autres, la mauvaise monnaie chasse la bonne. Les livres répétitifs, entièrement fondés sur le "suspense" et se réduisant à lui, augmentent la passivité du public et contribuent à l'orienter vers les moyens audio-visuels qui lui procurent, ne l'oublions pas, des gratifications immédiates (ce qui n'est pas le cas avec le livre qui exige, pour livrer le "plaisir du texte", un long apprentissage).

En même temps, se développent des formes d'expression intermédiaires, à mi-chemin entre l'image et le texte, bandes dessinées ou romans-photos. Au terme d'une évolution qui s'amorce sous nos yeux, le mot livre lui-même change de sens. Il peut signifier non ce qu'il a désigné pendant des siècles, mais ce qu'il dénote déjà pour des millions d'enfants et de jeunes adultes : une suite d'images reliées et organisées en systèmes, cadrées et centrées dans une optique cinématographique, où le texte, certes très expressif, mais enfermé dans des "bulles", ne représente plus qu'une proportion très réduite du message global.

Mais s'il en est ainsi, que reste-t-il des grandes espérances que nos ancêtres et même nos pères avaient placées dans le livre et l'alphabétisation ?

Est-il possible, est-il viable, en ce dernier quart du 20^e siècle, de confier à un livre (ou à une série de livres) la tâche d'inculquer à des enfants des "valeurs humanitaires" ? Ce livre existe-t-il ou faut-il l'écrire ? A quel âge ou à quels âges peut-il ou doit-il s'adresser ? Est-il "tout terrain", convient-il à des cultures différentes, indépendamment des développements inégaux des divers pays ou devra-t-il être différent pour correspondre à des exigences différentes ? Comment concevoir sa diffusion ? Doit-elle être confiée à une organisation privée, nationale ou internationale ?

Ces questions, pour vastes qu'elles soient, ne sont ni gratuites, ni abstraites. Le type de livres que nous tentons de décrire n'existe peut-être plus, mais il a existé. A diverses époques, dans divers pays, ont été publiées des œuvres qui correspondaient très exactement aux besoins des enfants auxquels elles s'adressaient, et qui, en même temps que du plaisir, leur apportaient une conscience plus claire de leurs droits et de ceux des autres. *Cuore* de De Amicis, par exemple, a peut-être vieilli, mais il a représenté en 1886 une exceptionnelle et généreuse ouverture sur la pensée socialiste. Même remarque pour *Huckleberry Finn* de Mark Twain qui, encore aujourd'hui, représente un effort valable pour échapper à l'optique raciste.

Un livre pour la jeunesse est un message, une communication historique entre un adulte d'une société donnée et un destinataire enfant appartenant à la même société et qui, par définition en quelque sorte, ne dispose pas encore des connaissances, de l'expérience du réel et des maturations affectives qui caractérisent l'âge adulte.

L'éclairage des sciences humaines

Pour que la communication s'établisse, il faut et il suffit en somme qu'entre le locuteur et le destinataire il y ait un code commun et que ce code se réfère à la réalité historique. Il est donc tout à fait impossible de faire abstraction des situations concrètes qui régissent non seulement l'énonciation, mais aussi l'écoute. Cette analyse nous évite l'illusion de croire que nous avons inventé le problème. En réalité, l'adulte a nécessairement tenté d'établir une communication avec les enfants de sa société, et cela bien avant l'invention de l'imprimerie ou celle de l'écriture, pour leur transmettre sa conception des devoirs et des droits. Avant de prendre les formes que nous connaissons, ce message a emprunté d'autres circuits de communication, par exemple celui de la tradition orale ou celui des danses et des jeux. Ce message neuf que nous cherchons à formuler — un livre enfin efficace — nous n'avons pas intérêt à le situer hors de l'espace et du temps puisque les enfants auxquels il s'adressera seront ceux d'un temps et d'un espace. Il sera au contraire utile de le situer dans une tradition, ce qui le fera bénéficier des acquis de cette tradition et mettra du même coup en valeur ce qu'il apporte de nouveau.

Nous écartons du même coup l'illusion d'un livre unique, qui serait opératoire dans n'importe quel pays et à n'importe quelle époque. La structure de notre corps ou celle de notre esprit est sans doute universelle, ce qui fait, comme dit magnifiquement Sartre, que "tout homme me vaut" ; mais, dès ma naissance, je n'ai pas cessé d'être élaboré et transformé par mon histoire personnelle et par celle de mon pays. Je ressemble à tout homme mais, en

Ce dessin de l'artiste Ba Kyi vient illustrer le conte populaire birman "Les quatre marionnettes", tiré des *Contes populaires d'Asie pour les enfants de partout*, ouvrage publié par le Centre culturel asiatique auprès de l'Unesco. Cet organisme travaille en collaboration avec le "Tokyo Book Development Centre". Les livres qu'il publie sont aujourd'hui traduits en 19 langues asiatiques, et les textes sont choisis en tenant compte de l'avis des Etats asiatiques membres de l'Unesco. Le volume d'où est tirée cette illustration propose également des contes d'Afghanistan, d'Indonésie, d'Iran, du Japon, de Singapour, de Sri Lanka et du Vietnam.

Dessin Ba Kyi © 1976, Centre culturel asiatique auprès de l'Unesco, Tokyo - Book Development Centre, Tokyo



Deux coups de crayon pour communiquer

"Il semble bien que le livre prenne la suite de l'objet transitionnel" écrit Marc Soriano dans ce numéro.

"L'objet transitionnel", selon le pédiatre et psychanalyste britannique D.W. Winnicott (mort en 1971) est le premier objet que s'approprie un tout petit enfant et qui n'est pas le corps de sa mère ; il s'en carresse pour s'endormir et, avec lui, se défend contre l'angoisse. Cet objet, qui ne change jamais, représente un espace qui n'est pas la réalité interne ni le monde extérieur. "L'objet transitionnel, écrit Winnicott, permet à l'enfant d'établir une distinction entre le fait réel et le fantasme... Il rend possible le processus qui le conduit à accepter la différence et la similarité."

L'enfant grandissant, l'objet transitionnel se voit relégué dans les limbes ; les phénomènes transitionnels deviennent diffus, ils s'élargissent au domaine culturel tout entier. On les retrouve dans "l'univers du jeu, la création artistique et le goût pour l'art, le sentiment religieux, le rêve et aussi le fétichisme, le mensonge et le vol, etc."

Dans cette aire intermédiaire d'expérience, Winnicott situe en même temps le jeu et le travail créatif. Or le jeu a une grande importance à ses yeux, y compris dans la thérapie. "En psychothérapie, écrit-il, à qui a-t-on affaire ? à deux personnes en train de jouer ensemble."

Winnicott aimait jouer avec les jeunes enfants qui venaient le trouver en consultation. Avec eux, il jouait au "squiggle" (mot anglais qui peut se traduire par "griffonnage"). Sur une feuille de papier, il commençait par un tracé libre et demandait à l'enfant examiné d'en faire quelque chose ; ensuite l'enfant faisait à son tour un squiggle que Winnicott complétait.

Jouer au "squiggle" représentait pour Winnicott un moyen plutôt qu'une fin : le moyen précisément d'arriver au moment où l'enfant et le thérapeute prennent conscience d'une situation critique, celle avec laquelle l'enfant est aux prises et qui empêche son épanouissement.

On trouvera dans cette double page, neuf des seize dessins exécutés au cours d'une consultation de Winnicott. Ruth, fillette de 8 ans, avait deux sœurs, une plus âgée, l'autre plus jeune et des parents unis. Or Ruth, qui avait été une enfant choyée, s'était mise à voler, quand sa mère s'était trouvée enceinte pour la troisième fois. Par ailleurs, la mère de Ruth avait été plusieurs fois malade. Tout cela, Winnicott le savait, sans que Ruth en fut avertie.

Au moment de la consultation, Ruth se sentit rapidement à l'aise. Elle parla de ses sœurs, et accepta la proposition que le médecin lui fit de jouer avec lui ; il traça un "squiggle" dont elle fit rapidement un landau, son propre landau, qu'elle avait eu pendant une année. (1)

D'un dessin de Ruth, Winnicott fit ensuite une plante. La fillette dessina aussi ses trois poupées, les décrivit et dit leur nom ; elle déclara qu'elle préférerait être une maman plutôt qu'un papa et qu'elle voudrait avoir autant d'enfants que possible. Ruth donnait ainsi au médecin une image de sa propre famille.

▶ même temps, je deviens un individu qui ne ressemble à aucun autre, et j'appartiens à un groupe, plus ou moins étendu, qui a des besoins spécifiques. L'universalité de notre raison et celle de notre conscience, si elles doivent exister un jour, seront des conquêtes.

Nous ne devons pas nous laisser induire en erreur par le cas, très complexe, des "classiques" qui, finalement, créent leur public. Ce sont en général des œuvres fortement enracinées dans un terroir et qui, à cause de cette spécificité même, donnent au jeune lecteur l'envie de rechercher ses propres racines ou de s'en découvrir de nouvelles.

Autre conclusion que nous permet cette brève réflexion : le type de livres que nous recherchons, s'il existe, ne peut naître et se diffuser que dans le milieu éducatif dont l'enfant à l'habitude. Les meilleurs artisans de ce type de livre doivent être recherchés non dans un milieu artificiel de "généralistes sans troupes" (théoriciens de la pédagogie, "experts" en tous genres qui trouvent toujours les solutions qui conviennent à toutes les situations possibles) mais parmi les éducateurs, chercheurs et artistes de chaque pays qui sont les seuls à connaître réellement les traditions nationales et à soupçonner la force de persuasion qu'elles peuvent garder.

L'analyse attentive de tel ou tel contexte historique nous apprend en effet à ne pas minimiser, mais à ne pas exagérer non plus l'influence de l'imprimé. Est-il — et peut-il être — au service des "droits de l'homme" lorsque le pouvoir réel appartient à des couches sociales qui n'ont pas intérêt à ce que les hommes exercent leurs droits ? La tentation est forte pour les pouvoirs antidémocratiques d'utiliser les moyens audio-visuels non pour informer effectivement et pour éveiller le sens critique et politique des populations, mais au contraire pour "dépolitiser" les problèmes et pour nier l'existence des sciences humaines, ce qui revient à encourager la passivité du public, à le "désinformer" systématiquement pour maintenir la *statu quo*.

Il est donc impossible de séparer l'influence du livre des données historiques qui accompagnent sa production et sa diffusion : habitudes de lecture, structure des éditions et des bibliothèques, lois scolaires et scolarisation effective, nature des rapports de production et de l'État, etc.

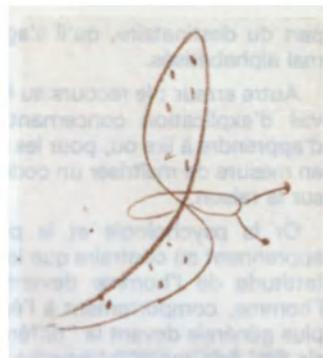
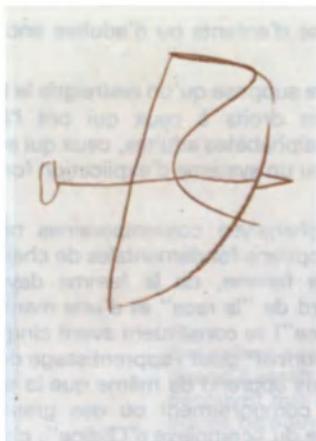
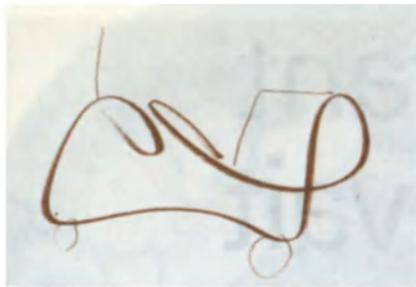
On ne saurait donc faire confiance au livre, ni même à l'alphabétisation, pour donner aux hommes la conscience de leurs droits et surtout la volonté de les défendre.

Quand on accorde au livre le pouvoir quasi-exclusif d'inculquer les droits de l'homme, on avalise implicitement un certain nombre d'axiomes erronés.

Le premier concerne le processus même de la lecture. Certains hommes, sans doute, savent lire, mais cela ne signifie pas nécessairement que nous savons apprendre à lire. Il existe plusieurs paliers de lecture et l'on ne passe de l'un à l'autre que par une longue pratique. Savoir lire, ce n'est pas énoncer des lettres ou des syllabes, ce n'est pas davantage maîtriser les mécanismes d'apprentissage par une approche silencieuse, ni même passer du sens au sens en se repérant par rapport à certains mots par une anticipation rapide et créatrice ; en bref ce n'est pas seulement lire vite et "s'identifier", mais c'est aussi et surtout savoir continuellement changer son rythme de lecture et adopter une attitude critique à l'égard de ce qu'on lit.

Accorder une confiance excessive à l'alphabétisation et au livre, dans notre contexte historique, c'est oublier que notre enseignement (à cause des faiblesses de notre pédagogie et des forces qui s'opposent à l'esprit critique) aboutit à la constitution de cohortes de "mal-lisants" ou de "non-lecteurs" ; c'est oublier aussi le phénomène essentiel de "l'analphabétisation de retour" suivant l'expression d'Albert Meister. Et ce phénomène ne concerne pas seulement les pays en développement et les nations peu développées sur le plan économique où les "langues maternelles" ont tendance à entrer en conflit avec les "langues de promotion". Il s'agit d'une orientation plus générale. Nous savons à peu près enseigner les mécanismes de la lecture, mais non le plaisir du texte, ce qui explique qu'un bon tiers de la "population scolaire", après avoir employé dix ans de sa vie à apprendre à lire, passe le reste de son existence à désapprendre.

Or si la pratique de la lecture n'est pas intégrée à la personnalité du lecteur, on ne peut pas se fier à elle pour diffuser les droits de l'homme, car cette diffusion suppose un comportement actif de la



1

2

3

4



5

6



7

8

Du dessin suivant de Winnicott, Ruth fit "une personne". (2)

Le prochain "squiggle" qu'elle traça lui fit dire : "Oh ! je sais ! Et elle le transforma elle-même en un arc avec une flèche". (3)

D'un autre "squiggle" de Winnicott, Ruth fit un papillon. "Elle raconta alors comment son jardin avait été abîmé par un homme qui y installait des toilettes". (4)

Le jeu se poursuivait. Winnicott transforma un "squiggle" de Ruth en un animal dans lequel elle reconnut une girafe. (5)

Nouveau "squiggle" de Winnicott : "La réponse de Ruth fut rapide : "Oh, je sais !", et tout en le transformant en harpe, elle parla d'électrophone et de musique. Un électrophone était posé sur un rayon à côté d'elle, mais elle n'eut pas envie de l'utiliser". (6)

Un "squiggle" de Ruth, dont le médecin fit une danseuse. (7)

Après deux autres dessins, Winnicott put constater que s'était instauré un sentiment de confiance "auquel peut succéder le désir d'atteindre un niveau plus profond". Délibérément, il amena la petite fille à parler de sa vie onirique. "Mes rêves, dit-elle, sont presque toujours les mêmes. Je rêve toutes les nuits". Et la fillette fit un grand dessin où elle raconte un rêve : on y voit Ruth toute petite qui court vers sa mère. Bien que le dessin ne dise rien sur la naissance d'un 3^e enfant, en expliquant son rêve, Ruth parle de ce bébé et de sa nourriture. Sur le dessin, les mains de la maman ne servent à rien, elle a une jambe déformée, sa bouche semble sourire. (8)

C'est à la fin de la grossesse de sa mère que Ruth s'était mise à voler : elle chopait de la nourriture pour bébés, ou bien de l'argent pour s'en procurer. Après le dessin de ce rêve optimiste, le médecin voulut en obtenir une version pessimiste. Ruth alors se dessina toute petite et cette fois très loin de sa mère (9). Derrière elle, elle dit qu'il y avait du poison dans la mer. "Cette image, dit Winnicott, donne une vision immédiate de l'aire de séparation la plus sérieuse et de l'instauration d'un sentiment de désespoir. Tout en dessinant, ajoute-t-il, Ruth avait le sentiment qu'elle s'éloignait toujours plus de sa mère."

"Le dessin qu'elle fit d'elle-même, ajoute-t-il, était tout droit à partir des épaules. Ainsi les lignes de la bouche se prolongeaient par les bras et devenaient une partie du sac qui ne contenait pas de nourriture pour bébé."

"Elle dit : 'C'est pourquoi j'ai dû beaucoup manger. Quand il n'y a plus eu de poison, j'ai de nouveau engraisé'."

Le médecin demanda alors à Ruth : "Est-ce qu'il t'arrive de chiper des choses ?" Elle répondit : "Cela m'arrivait quand j'étais petite ; j'avais l'habitude de voler de la nourriture pour bébés, et je la mangeais. J'aimais beaucoup les conserves de pêches pour bébés."

"Il était important, souligne Winnicott, d'obtenir ces renseignements de Ruth elle-même." Ruth et le médecin firent encore ensemble deux squiggles "pour permettre à la fillette de revenir à la surface et de repartir plus facilement."

"En une consultation thérapeutique, résume Winnicott, Ruth, âgée de 8 ans, fut capable de se rappeler et de revivre le sentiment de détresse ressenti au moment de la 'déprivation'. Elle fut aussi capable de l'illustrer par un dessin. Pour elle, l'expérience fut thérapeutique et les changements intervenus dans son comportement bénéficièrent à la famille tout entière."

Les dessins sont extraits de *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry* par Donald W. Winnicott © Hogarth Press, Londres. Cet ouvrage a été traduit en français sous le titre "La consultation thérapeutique et l'enfant" (Gallimard, Paris, 1971).



9

part du destinataire, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes encore mal alphabétisés.

Autre erreur : le recours au livre suppose qu'on restreigne le travail d'explication concernant les droits à ceux qui ont l'âge d'apprendre à lire ou, pour les analphabètes adultes, ceux qui sont en mesure de maîtriser un code ou un système d'explication fondé sur la raison.

Or la psychologie et la psychanalyse contemporaines nous apprennent au contraire que les options fondamentales de chacun (attitude de l'homme devant la femme, de la femme devant l'homme, comportement à l'égard de "la race" et d'une manière plus générale devant la "différence") se constituent avant cinq ou six ans, âge considéré comme "normal" pour l'apprentissage de la lecture. La psychopathologie nous apprend de même que la plus grande partie des troubles du comportement ou des grandes "névroses" s'élaborent à l'époque du "complexe d'Œdipe", c'est-à-dire entre deux ans et demi et cinq ans ou même avant, au cours de la phase "orale".

Tout se passe donc comme si, par respect pour l'imprimé qui n'est historiquement qu'un circuit de communication parmi d'autres, nous laissons se constituer et se fortifier ces grandes maladies de la civilisation que sont par exemple le racisme ou l'antiféminisme, pour ensuite — et ensuite seulement — nous en remettre au livre et à la raison pour les combattre. Or il est toujours plus difficile de rééduquer que d'éduquer.

Impasses, erreurs de cible, actions efficaces

Il serait extrêmement rentable de créer systématiquement un répertoire qui s'adresserait à la toute première enfance et à l'âge de la prélecture et, pour y parvenir, d'étudier les centres d'intérêt et les élaborations psychiques de ces tranches d'âge fondamentales, par exemple, comment évolue ce que le pédiâtre et psychanalyste anglais D.W. Winnicott appelle l' "objet transitionnel", couverture ou linge imprégné de l'odeur de la mère et qui sert au tout-petit pour les "rites" de l'endormissement, puisqu'il semble bien, dans l'état actuel de nos connaissances, que le livre prenne la suite de cet "objet".

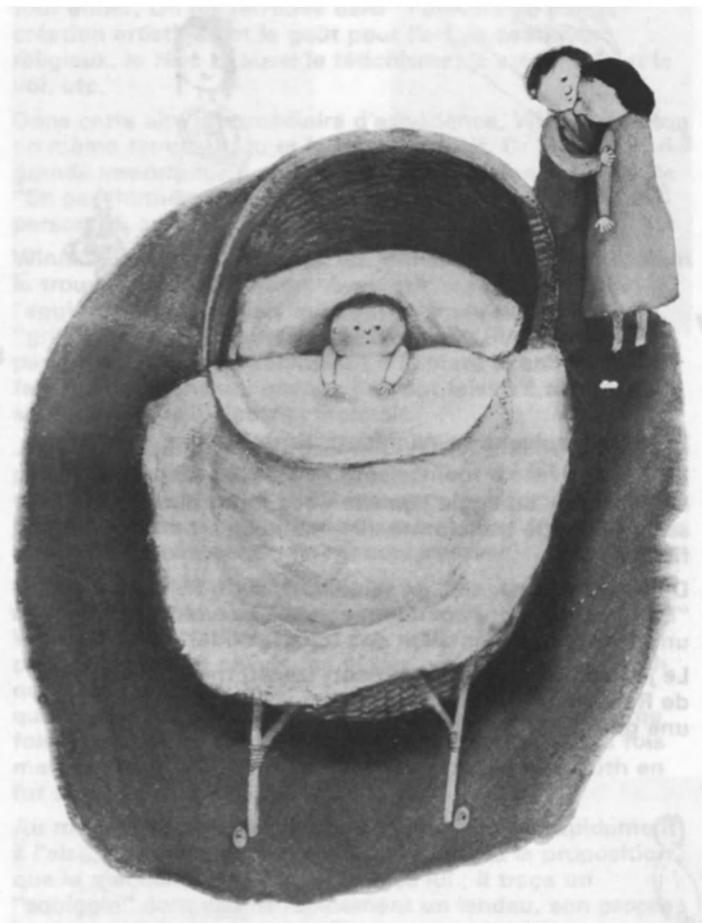
L'erreur impardonnable serait de limiter l'inculcation des valeurs "humanistes" à l'âge de la lecture courante et du livre proprement dit. En effet, les principaux préjugés et fléaux idéologiques (racisme, antiféminisme, bellicisme, passivité, mépris des droits d'autrui) sont déjà solidement ancrés dans la conscience et surtout dans l'inconscient de l'enfant de huit à douze ans. Le véritable combat doit donc se livrer au niveau des classes d'âge 0-3 ans, et 3-6 ans, c'est-à-dire doit s'établir par un circuit oral, joué, imagé et mimé, le texte n'intervenant que pour consolider des acquisitions antérieures.

C'est là remettre en question la notion traditionnelle d'auteur, évolution qui, à notre époque, s'amorce dans la pratique. Certains secteurs de la littérature de jeunesse, singulièrement le courant encyclopédique, mais aussi les fictions liées aux problèmes d'actualité remplacent l'auteur par une équipe rédactionnelle comportant le "concepteur", le dialoguiste, l'illustrateur, le maquetiste, etc., choisis parfois pour leur compétence mais plus souvent de façon arbitraire ou dans une perspective de simple rentabilité. Il faudrait à la fois rendre à l'auteur son statut de concepteur (ou le contraire) et l'entourer d'une équipe rédactionnelle qui comporterait systématiquement les "parties prenantes" et les experts en matière d'éducation, c'est-à-dire les enfants et les éducateurs.

Marc Soriano

L'enfant qui avait deux yeux

"L'enfant physiquement et mentalement... désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation," déclare le 5^e principe de la Déclaration des Droits de l'Enfant proclamée par les Nations Unies. Ce principe général a inspiré un court récit destiné aux enfants, dont nous reproduisons une version légèrement condensée, accompagnée de quelques illustrations (en couleurs dans l'original). La série complète, qui comprend neuf autres volumes, illustre de la sorte chacun des dix principes de la Déclaration. Publiée d'abord en espagnol, elle l'a été depuis en onze autres langues : anglais, français, néerlandais, italien, allemand, norvégien, danois, finlandais, gallois, hébreu et portugais. La conception et la réalisation sont dues à l'éditeur madrilène Altea, spécialisé dans le livre pour enfants. L'idée originale et le texte de *L'enfant qui avait deux yeux* sont de J.L. García Sanchez et M.A. Pacheco ; les illustrations, de Ulises Wensell.

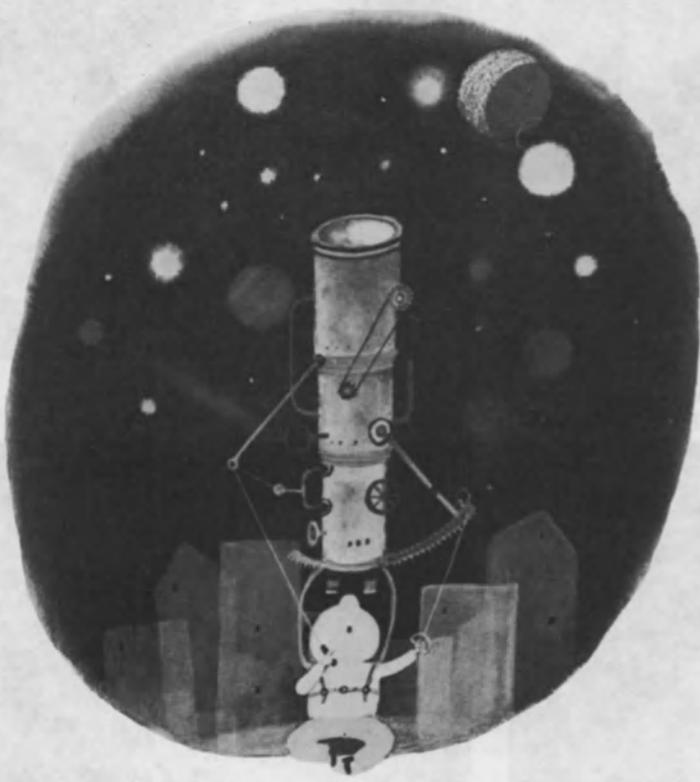


Il y avait une planète qui était très semblable à la Terre. La seule différence entre ses habitants et les terriens, c'est qu'ils n'avaient qu'un oeil. Avec cet oeil, on pouvait voir les astres comme à travers un télescope et les microbes comme à travers un microscope. Un jour naquit un enfant avec un défaut physique très étrange : il avait deux yeux. Ses parents en furent très tristes.

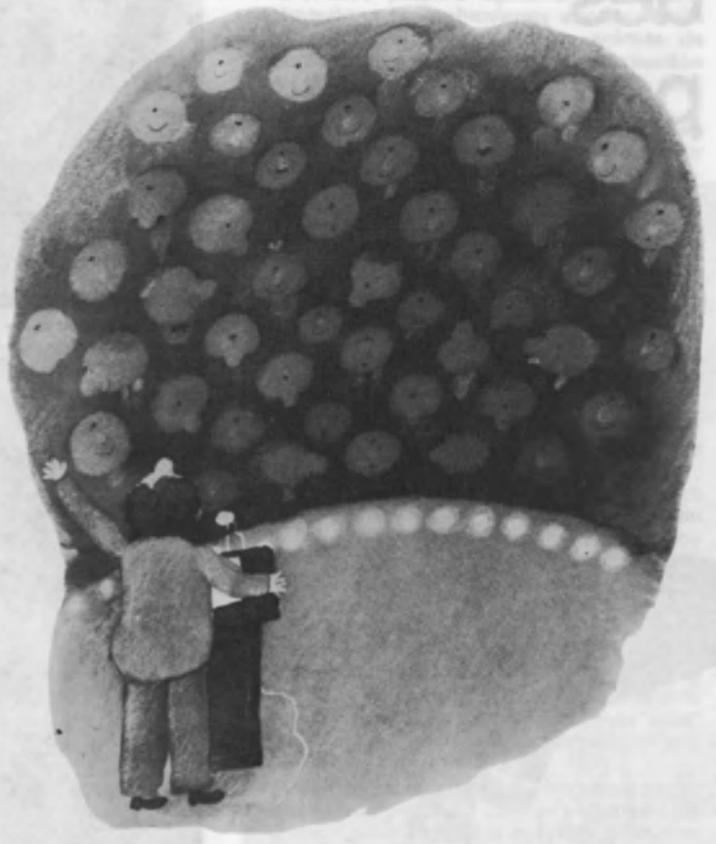


Cet enfant pensait qu'il ne serait utile à rien quand il serait grand... Jusqu'à ce qu'un jour il découvrit que lui voyait quelque chose que les autres ne pouvaient pas voir : la couleur des choses. Ses parents en restèrent émerveillés... A l'école, ses histoires enchantaient ses compagnons. Tous voulaient savoir comment il voyait, lui, les choses.

Ils ne tardèrent pas à se consoler ; après tout, c'était un enfant très gai... et, de plus, il n'était pas si laid. Ses parents étaient chaque jour plus contents. Ils s'occupaient beaucoup de lui. Ils le conduisirent à beaucoup de médecins... mais son cas était incurable. Les médecins ne savaient que faire.



L'enfant grandit, et ses problèmes étaient chaque jour plus grands. Petit à petit, l'enfant qui avait deux yeux se mit à prendre du retard dans ses études ; ses professeurs faisaient chaque fois plus attention à lui. Il fallait tout le temps l'aider.



Et au bout d'un temps, il devint si célèbre que son défaut physique n'importait plus à personne. Cela finit même par ne plus lui importer à lui-même. Parce que bien qu'il y eût beaucoup de choses qu'il ne pouvait faire, il était bien loin d'être quelqu'un d'inutile. Il en vint à être l'un des habitants les plus admirés de toute sa planète.



Victor Guey,
Goya (1746-1828)
National Gallery of Art, Washington



Edouard VI Enfant,
Hans Holbein (1497-1543)
National Gallery of Art, Washington

Le regard des peintres



Portrait d'enfant (détail),
Maître salzbourgeois, Autriche (16^e siècle)
Städelsches Kunstinstitut, Francfort s/ Main



La petite Margot Bérard (détail),
Renoir (1841-1919)
Collection Stephen C. Clark, New York



Le fils de l'artiste en arlequin,
Picasso (1881-1973)
Collection de l'artiste



Portrait de Titus, fils de l'artiste (détail),
Rembrandt (1606-1669)
Fondation Norton Simon, Los Angeles, Californie



**Marie de Médicis, fille de François II de Toscane
(détail),** Bronzino (1503-1572)
Galerie des Offices, Florence



Une petite fille (Jacqueline de Bourgogne ?),
Jan Gossaert dit Mabuse (1472 ?-1536 ?)
The National Gallery, Londres

L'UNESCO

et l'Année Internationale de l'Enfant

L'ANNÉE 1979, on le sait, a été proclamée par les Nations Unies Année Internationale de l'Enfant (AIE). Les activités de l'Unesco dans le cadre de l'AIE s'inscrivent en fait dans une série continue d'efforts en faveur de l'enfance. Au moment de la création de l'Unicef, puis de l'Unesco, voilà trente ans, il fallait de toute urgence venir en aide aux enfants dont la guerre venait de bouleverser tragiquement et la vie et l'éducation.

L'Unesco n'a cessé depuis lors, par ses travaux sur l'éducation, les sciences sociales, la culture et la communication, de chercher à renforcer les engagements nationaux ou internationaux pris en faveur du bien-être des enfants, et de promouvoir les actions destinées à améliorer durablement leurs conditions de vie.

Au cours de l'Année Internationale de l'Enfant, l'éventail des activités de l'Unesco s'ouvrira largement. Elles porteront sur : l'éducation de l'enfant handicapé ; la protection des droits de l'enfant avec une

attention spéciale pour celui du travailleur migrant et du réfugié ; la promotion et le développement du livre et des bibliothèques pour enfants ; l'encouragement du soutien international aux programmes en faveur des enfants dans les pays en développement ; la formation du personnel chargé de l'éducation préscolaire ; des études seront menées entre autre sur les résultats obtenus par l'enseignement télévisé et la manière dont les enfants élaborent les concepts scientifiques et technologiques.

Pour contribuer à retenir l'attention de la communauté internationale sur les enfants et leurs besoins, et pour mieux faire connaître du public jeune l'Unesco et son travail, des publications, des films, des programmes de radio et de télévision ont été spécialement conçus.

Un programme coproduit par l'Unesco et la télévision française (TF 1) montrera à l'écran sept chefs d'Etat ; leurs messages sur le thème de l'AIE alterneront avec des chants et des danses exécutés par des groupes d'enfants venus du monde entier.

Déjà diffusé en France, ce programme est en cours d'adaptation en diverses langues ; il devrait être présenté dans quelque 40 ou 50 pays. Au titre d'un échange filmographique coordonné par l'Unesco, les réseaux de télévision de 10 nations étudient l'enfance dans son environnement social et culturel. Chaque réseau a accepté de réaliser un film sur le thème "l'enfant et son environnement" et d'en échanger une copie contre celle des autres.

L'Unesco prépare également une série d'émissions radiophoniques sur les droits de l'enfant et divers dessins animés de court métrage sont en cours de réalisation en collaboration avec la 3^e chaîne de la télévision française.

Une analyse des effets de la télévision éducative sur les enfants, réalisée à partir de recherches récentes, sera publiée prochainement par l'Unesco.

Parmi les publications rédigées à l'intention des jeunes lecteurs, signalons "Un monde pour tous" ; c'est un livre destiné aux enfants jusqu'à neuf ans ; il décrit, en langage simple et dépourvu de la terminologie officielle, l'action et les objectifs poursuivis par l'Unesco. De plus, un ouvrage écrit en Braille et illustré de dessins en relief explique l'Unesco aux jeunes aveugles.

Une exposition itinérante des jeux et jouets des enfants du monde entier a déjà été présentée à Paris au siège de l'Unesco ; elle sera présentée entre juin et septembre prochain à Montréal (Canada) au pavillon commun Unicef-Unesco de l'exposition "Terre des hommes". Une exposition internationale de livres pour enfants est en outre prévue à Paris pour avril.

Des jeunes de 85 pays participent à un concours de dessin patronné par l'Unesco, l'Unicef et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. Sur le thème "Comment je vivrai en l'an 2000" leurs travaux seront examinés par un jury international le 15 mai.

Enfin les illustrations de ces deux pages témoignent d'une autre initiative de l'Unesco pour l'AIE. Ces portraits sont tirés d'un catalogue à paraître prochainement et qui reproduit des tableaux où paraissent des enfants. L'idée de cette publication est due au succès du guide de l'Unesco en deux volumes consacré aux grands chefs-d'œuvre de l'art.

Les préjugés raciaux déforment plus ou moins ouvertement la vérité — historique, anthropologique et géographique — dans les manuels scolaires ; ce n'est pas une nouveauté, ni le fait d'un seul pays ou d'une seule culture. A dire vrai, ce mal est général. L'Unesco, qui a pour vocation d'encourager la compréhension internationale et de promouvoir le respect des droits de l'homme, se préoccupe de ce problème grave dont on ne peut négliger le retentissement dans l'esprit des enfants. Ainsi a-t-elle réuni voilà quelques années, un groupe d'experts venus de France, de République Fédérale d'Allemagne, d'Inde, du Japon, du Kenya, du Royaume-Uni et du Venezuela. Ensemble ils ont rédigé un rapport (Promoting International Understanding through School Textbooks) sur les erreurs et les équivoques qu'on trouve dans les manuels du secondaire de ce pays. Le programme actuel de l'Organisation prévoit de redoubler les efforts en vue d'améliorer "le contenu des manuels à tous les niveaux d'enseignement", en coopération avec les Etats membres.

Dans les deux articles qui suivent on trouvera l'analyse de quelques-unes de ces déformations dues aux préjugés raciaux. Ce ne sont que des cas particuliers ; on pourrait en trouver d'autres, répétons-le, dans presque tous les pays.

Les auteurs de ces deux textes, le Pr Ortega et Mme Banfield, ont participé à un séminaire sur "le racisme dans les livres scolaires à l'usage des enfants", organisé en octobre 1978 à Arnoldschajn (République Fédérale d'Allemagne) par le Conseil œcuménique des Eglises dont la Commission des Eglises pour les Affaires internationales a, auprès de l'Unesco, le statut d'organisation internationale non gouvernementale consultante.

Le *Courrier de l'Unesco* avait déjà publié, en août-septembre 1975 un article de Renée Miot intitulé "Quand les livres de classe perpétuent stéréotypes et préjugés antiféministes" ; et en janvier dernier, un article de J.E. Adoum traitait des préjugés raciaux dans les contes de fées.

Le racisme dans les manuels scolaires

Les stéréotypes : un miroir déformant

par Hugo O. Ortega

LA poésie, le rêve, l'univers des contes, celui des héros historiques ou légendaires viennent à l'enfant par le livre... quand il sait lire. Ecrite à son intention, une abondante littérature lui ouvre généreusement les portes du monde réel ou imaginaire. Lorsqu'au prestige de la chose écrite vient s'ajouter le poids de la parole du maître d'école, ensemble le livre et la parole du maître jouent un rôle prépondérant dans l'éducation de l'enfant ; ils lui fournissent les bases de son savoir.

Ainsi reconnu messenger de l'information et porteur d'un système de valeurs, le livre véhicule nécessairement une certaine image de l'homme. En Amérique latine, là où des races autochtones ont de longtemps précédé les Occidentaux, que disent, que taisent les livres ? Pour reconnaître quelle image de l'Indien argentin (l'autochtone) proposaient des livres destinés à la jeunesse, nous avons examiné des citations empruntées à trente ouvrages récemment publiés en République Argentine.

D'emblée, il apparaît que 83 % des citations ont trait à l'Indien du passé, celui de la période précolombienne, ou bien celui de la période qui va de la "découverte" jusqu'à la fin de la colonisation espagnole, ou même celui du temps de l'indépendance et de l'organisation nationale. Les rares passages relatifs à "l'Indien" actuel sont loin de rendre compte de sa vie réelle.

La plupart des textes qui privilégient le passé traitent de la rencontre de l'Américain autochtone avec les troupes de Christophe Colomb et de ses successeurs. Ainsi, après le récit du périple du navigateur, parti d'Occident au service de la Couronne espagnole, on peut lire : "Un marin de la caravelle *La Pinta* avait vu terre. C'était le 12 octobre 1492. Christophe Colomb débarqua sur une île peuplée d'Indiens et la baptisa San Salvador. Remplis d'étonne-

ment les Indiens regardaient les *hommes blancs*. Ils n'avaient jamais vu pareils vêtements ni bateaux si grands. Colomb crut qu'il était arrivé aux Indes, mais il avait *découvert un nouveau monde*. Résumé : Christophe Colomb découvrit l'Amérique le 12 octobre 1492".

L'idée centrale que l'enfant doit retenir est celle de la "découverte". C'est une conception historiographique européenne et par là même marquée d'ethnocentrisme puisqu'elle prétend que le continent, ses habitants et ses richesses n'ont acquis de valeur que parce qu'ils ont été trouvés et reconnus depuis et par le centre du monde, c'est-à-dire l'Europe. Rien d'étonnant alors à ce que la civilisation (les vêtements, les grands bateaux, les hommes blancs, la faculté d'imposer des noms aux lieux et aux gens) soit du côté de l'Europe et la barbarie (les Indiens, et le "nouveau" monde) du côté de l'Amérique.

L'illustration de ce texte représente Colomb débarquant, beau et doux comme un chérubin, parmi des "Indiens" qui l'observent, le visage féroce et menaçant. Le tableau s'achève sur des exercices se rapportant au texte et où les enfants doivent écrire : "Colomb découvrit l'Amérique" pour compléter la phrase : "Quand, il rencontra des *hommes sauvages* qu'il appela Indiens". Dès lors et pour toujours un seul concept englobera la multitude des nations autochtones d'Amérique ; et tous ceux qui sont nés natifs de ce continent seront à tort appelés "Indiens", ils seront présentés comme des "sauvages", marchant à moitié nus et coiffés de plumes.

Un autre texte du même genre rapporte ainsi la "découverte" :

- Terre en vue !
- Terre, terre !
- Les Indes, les Indes !
- Enfin ! Nous arrivons ! Une île ! Des palmiers !
- Quelque chose bouge là-bas, entre les arbres... Regardez !
- Des hommes ! *Des hommes à moitié nus !*
- Ils portent des parures de plumes ! Ils nous font des signes ! Ils s'approchent !

"(...) L'île était peuplée d'*hommes au teint cuivré*, qui étaient à moitié nus. Christophe Colomb les baptisa *Indiens* car il croyait

HUGO O. ORTEGA, éducateur argentin, est actuellement directeur du collège Albert Schweitzer à Mendoza (Argentine). Il a participé à l'élaboration du programme d'enseignement technique de la République de Panama, et il a dirigé l'Institut Panaméricain de ce pays. En Argentine, il a étudié les caractères propres aux populations autochtones ainsi que ceux du peuple toba. Auteur de divers travaux destinés à des revues latinoaméricaines et espagnoles il a aussi cosigné l'ouvrage *Youth in Latin America (La jeunesse d'Amérique Latine)* publié par Friendship Press, New York, 1970.



Photo © Gaillardet, Paris

Où donc une fillette des hauts plateaux sud-américains pourrait-elle apprendre l'histoire de son peuple — pourtant pleine de faits héroïques — et ses traditions culturelles ? Certainement pas dans les manuels scolaires : il les déprécie et les travestissent trop souvent par leur ethnocentrisme ; tout y est présenté du seul point de vue "blanc" et "occidental".

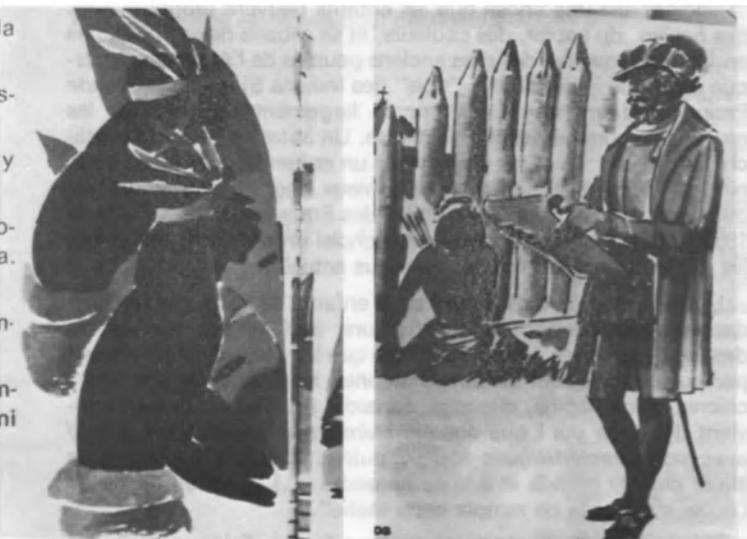
avoir atteint les Indes, objectif prévu de son voyage. Cependant, il s'agissait des terres d'un *continent inconnu* jusqu'alors et que l'on devait appeler plus tard l'Amérique".

Le cliché se précise : les indigènes allaient à moitié nus, ils avaient le teint cuivré — les auteurs de langue anglaise écriront pour leur part les "Peaux Rouges" — ; ils seront définis indistinctement comme "Indiens". Ainsi apparaît une contradiction majeure, celle qui consiste à qualifier "d'inconnu" un continent, alors qu'il est habité et peuplé d'hommes possédant leur culture propre. Pourquoi insister sur l'origine européenne de l'Amérique alors que la présence de l'homme sur ce continent remonte à plus de 20 000 ans, quand des groupes d'émigrés s'en vinrent de l'Asie Centrale par le détroit de Behring ?

Cette première ambiguïté historique qui intervient très tôt dans l'éducation des enfants, leur interdit de comprendre le lien qui existe entre les Argentins (et plus généralement les Latinoaméricains) et ces grandes civilisations qui s'épanouissent durant des millénaires sur nos terres. Cette lecture de la "découverte", répétée génération après génération, à l'école et dans les livres, nous fait dédaigner une part de nos origines qui remontent à ces hommes-là — contemporains des cultures calcolithiques — et que rencontrèrent un Génois et quelques espagnols de la fin du Moyen-Age.

Dans un dernier texte qui se rapporte, lui, à la fondation de la ville de Buenos Aires par l'Espagnol Pedro de Mendoza en 1536, les auteurs écrivent : "Quand ils (les Espagnols) débarquèrent, les Indiens furent très étonnés. Ils n'avaient jamais vu d'hommes à peau blanche, ni de tels habits... Mendoza baptisa la ville du nom de *Santa Maria* de Buen Aire (Sainte Marie du Bon Air)... les Indiens leur offrirent de la nourriture : du gibier et des fruits. Mais les uns et les autres ne tardèrent pas à se fâcher et les provisions commencèrent à manquer. Les colonisateurs partirent à la recherche de nourriture et durent souvent lutter contre les sauvages. Un jour, les Indiens attaquèrent la ville et l'incendièrent".

Pourquoi les auteurs n'expliquent-ils pas les changements intervenus dans la relation entre les "Indiens" et les "hommes blancs" ? Pourquoi insinuent-ils que le caractère de l'autochtone est essentiellement irrefléchi et sauvage alors qu'ils font silence sur les multiples exactions dont les conquistadors chrétiens se rendirent coupables ? Quel contraste entre cette lecture de l'histoire remplie d'ethnocentrisme et celle du dominicain espagnol, le frère Bartolomé de las Casas, qui a ainsi dénoncé ses compagnons de 1513 : "Les Espagnols en arrivant au village de Camaguey (Cuba) trouvèrent les Indiens pacifiques dans leurs habitations. Ils n'ont pourtant cessé de leur faire du tort et de les scandaliser en leur prenant le peu de choses de valeur qu'ils possédaient, ne se contentant pas de ce que les Indiens leur offraient spontanément. Plus grave encore, certains s'en prenaient aux femmes et aux filles, car tel est et a toujours été le comportement ordinaire des Espagnols dans ces Indes".



"Lorsque Colomb découvrit l'Amérique, il rencontra des sauvages qu'il appela Indiens". (Tiré du Cahier d'exercices de l'élève)

"Le plus ancien habitant du continent américain est dépeint de façon péjorative : à moitié nu, sauvage, coiffé de plumes, irrationnel et inférieur au blanc européen". (Illustrations extraites d'un manuel d'histoire de l'Amérique)



"Les colonisateurs partirent à la recherche de nourriture et durent souvent lutter contre les sauvages. Un jour, les Indiens attaquèrent la ville et l'incendièrent". (Un texte sur l'histoire de l'Amérique)



On apprend aux enfants comment confectionner avec de la ficelle, du papier, etc. "des animaux... des objets... et un Indien" (Un Guide d'activités plastiques et manuelles pour les enfants de huit ans)

Tous droits réservés

Les illustrations du texte que nous commentons montrent bien sûr la "sauagerie" de l'attaque indienne, mais aussi la supériorité européenne ; ainsi l'on voit Mendoza, richement vêtu, qui fonde et donne son nom à la ville tandis qu'un "Indien", accroupi à ses pieds, l'observe, étonné. Les exercices qui accompagnent le texte proposent à l'enfant d'utiliser les mots nouveaux : "sauvage, tribu, cacique, arc, flèche" pour compléter des phrases comme : "Les Indiens vivaient à l'état..."

Quant à "l'Indien" de l'époque de l'indépendance et de l'organisation nationales un tiers des passages qui s'y rapportent le présentent sous des traits caractéristiques positifs, tandis que les deux tiers restants insistent sur des aspects dévalorisants. L'ensemble des extraits privilégie trois moments de l'histoire argentine : la guerre de libération à partir de 19^e siècle, puis l'organisation et l'expansion nationale et enfin la république libérale.

Les écrits favorables à "l'Indien" se rapportent exclusivement à la première période. L'auteur d'un texte destiné aux enfants du 6^e degré (dernière année du primaire) mentionne le fait qu'un "cacique de sang royal", Inca Atahualpa Huasaringa, appelé aussi José Manuel de Minoguyé, et descendant des souverains péruviens, fit don en 1819 de "30 000 Indiens armés, pris dans sa garde personnelle pour combattre les Espagnols". Bien que le contexte veuille inculquer l'idée d'une participation indigène dans les luttes de libération des blancs, l'auteur ne dit pas si la proposition fut acceptée, si les autochtones prirent part ou non à la lutte, ni ce qu'il advint du cacique et de ses troupes.

Dans un autre passage, le même auteur raconte l'histoire de Cumbay, cacique du Chaco, qui offrit au général argentin Manuel Belgrano quelque 2 000 Indiens pour combattre les forces espagnoles. De nouveau le lecteur ignore si l'offre fut acceptée, si les indigènes participèrent ou non à la libération nationale. Dans les deux cas, l'envoi de cette information fait qu'on n'attache pas d'importance à la question qu'on prétend mettre en valeur. On a même là comme un pressentiment du malheur des nations indigènes qui ne devaient obtenir aucune amélioration de leurs conditions de vie. Au contraire, une nouvelle domination devait en faire définitivement des peuples marginaux.

Après ces deux exemples qui se voulaient "positifs" voyons maintenant les autres textes.

Un *Précis de sciences diverses* destiné aux enfants du 3^e degré (3^e année d'école primaire) explique que durant le long processus d'organisation nationale, "un propriétaire foncier du nom de Juan Manuel de Rosas commença à faire parler de lui et devint gouverneur de 1820 à 1832. Par la suite, il entreprit une 'Campagne du désert' pour lutter contre les Indiens qui attaquaient les villes". Le manuel n'indique pas quelles étaient les nations indigènes en cause pour la simple raison que beaucoup ne se soulevèrent pas, mais pactisèrent avec Rosas. Il n'étudie pas non plus les causes de l'animosité des Indiens à l'égard des blancs et des métis et, enfin, il ne place pas les faits dans le contexte de la politique nationale qui recherchait la sécurité des frontières, l'expansion jusqu'aux limites de l'ancienne vice-royauté espagnole, et l'occupation des terres fertiles pour l'élevage et la culture. Les blancs et les métis ont eu, en fait, un projet historique de domination. Il était en opposition complète avec le désir des autochtones qui avaient joui librement de leurs terres durant des millénaires, avant même l'arrivée des Espagnols.

On passe également sous silence la conviction de Rosas selon laquelle "le problème des Indiens ne se résoudrait que par leur soumission totale ou par l'extermination des récalcitrants, c'est-à-dire en poursuivant les méthodes utilisées au cours de la conquête espagnole". (Ernesto Palacio, *Histoire de l'Argentine (1515-1955)*, Buenos Aires, 1977). Les enfants sont maintenus dans l'ignorance du fait que "durant toute la campagne de Rosas, on a liquidé plus de dix mille guerriers indiens et fait quatre mille prisonniers". Toutes ces omissions historiques renforcent l'idée que l'indigène, "Indien sauvage", "irrationnel" et "barbare", est un ennemi de la civilisation.

Dans la même édition, un texte destiné aux enfants du 2^e degré affirme : "Il est difficile aujourd'hui d'imaginer quelle était la vie à la campagne autrefois. Les Indiens avaient abandonné les villes mais restaient maîtres de la plaine. Peux-tu imaginer le danger qu'il y avait à traverser la pampa ? Pense aux routes si longues et si difficiles, aux animaux sauvages, et aux Indiens toujours à l'affût". L'auteur s'intéresse à la vie de ceux qui habitent les petits centres urbains de l'intérieur du pays, il se préoccupe de leur sécurité et de leurs angoisses. Cependant, quelle était la vision des Indiens

autochtones qui n'ont jamais constitué la majorité ni même une minorité significative dans aucune ville ? Que pensent aujourd'hui ces nations, autrefois maîtresses de la terre, alors qu'elles n'étaient pas encore menacées par des armées mieux équipées ? L'ethnocentrisme dans la lecture de l'histoire donne aux écoliers une vision fautive des faits. Elle déforme le véritable affrontement qui a conduit à la défaite des nations autochtones. Il est encore intéressant de noter que "l'Indien" a ici la posture des bêtes sauvages de la jungle : il est toujours à l'affût.

Si telle est l'image de "l'Indien" de notre passé historique, comment va être celle de "l'Indien" argentin actuel dont parlent 17 % des textes ?

D'après certains auteurs "il existe actuellement dans la région chaqueña, des tribus de Maticos et de Tobas restées à l'état primitif. Ils travaillent généralement dans les manufactures ou font la cueillette du coton et de la canne à sucre. Avec la caroube ils fabriquent une boisson appelée aloja (sorte d'hydromel) qu'ils aiment beaucoup. La préparation de cette boisson donne lieu à des fêtes pendant lesquelles l'alaja est consommée en grande quantité". Pourquoi choisir l'état primitif, la production et la consommation d'alaja comme caractéristique des cultures toba et matico au lieu de mentionner leurs traits fondamentaux : leur conception de la propriété commune des biens, leur pratique du partage des repas, la solidité des liens familiaux, le refus de la promiscuité sexuelle, leur habileté à construire des habitations fraîches sous un climat subtropical, leur religiosité ou encore la sobriété de leur vie sociale ? Si leur état est "primitif", ce n'est point de leur fait, mais plutôt parce qu'ils sont les descendants de nations vaincues, forcées d'habiter les régions les plus inhospitalières et les plus pauvres de cette riche république. Il s'agit donc là d'une lecture pleine de préjugés et qui occulte les caractéristiques et les valeurs qui ont assuré envers et contre tout la pérennité de ces peuples anciens.

Dans un autre ouvrage, les mêmes auteurs expliquent que "la Puna" (région du nord-ouest de l'Argentine) est pratiquement inhabitée ; on y trouve surtout l'élément indigène, les 'Coyas' qui supportent mieux que l'homme blanc l'air rarifié de l'altitude". Le fait de désigner une tribu autochtone par son nom (Coya) n'empêche pas de la chosifier : c'est un élément indigène alors que le blanc est homme. Plus grave encore, le Coya apparaît organiquement différent du blanc. Comme si l'espèce humaine dans son ensemble ne pouvait pas vivre dans les montagnes après une période d'acclimatation ! Dans ce contexte, le Coya apparaît comme un élément particulier de la faune de la région, au même titre que le lama, la vigogne ou l'alpaga.

Un guide des activités plastiques et manuelles pour des enfants de 8 ans explique comment confectionner une poupée, un théâtre de silhouettes, une ferme, une salle à manger, un édifice colonial, un porcelet et d'autres objets. Mais il apprend aussi à confectionner deux personnages : le légendaire Papa Noël (Santa Claus) et un Indien avec sa cabane. L'Indien argentin actuel fait partie du monde des objets ou du mythe ; ce n'est pas un personnage réel. "L'Indien" est une chose que les enfants peuvent fabriquer avec des ficelles, du papier, des couleurs, et sa cabane ne reproduit pas en fait les demeures des plus anciens peuples de l'Argentine, puisque c'est une imitation des "tipis" des Indiens Sioux de la Grande Prairie nord-américaine, stéréotype largement répandu par les moyens de communication de masse. Un autre texte utilise un cliché semblable : le héros du récit est un enfant dont le nom, Jeronimo, évoque irrésistiblement le fameux chef apache Chiricahua qui s'opposa aux troupes fédérales des Etats-Unis d'Amérique de 1850 à 1880. Pourquoi ne pas avoir choisi un nom indigène parmi les milliers qui existent dans les tribus actuelles ?

L'auteur d'un livre de contes pour enfants de l'école maternelle, dans un avertissement aux instituteurs, explique que "en dehors des êtres magiques, les personnages que les enfants affectionnent particulièrement sont les autres enfants, les jouets, les animaux : chiens, chats, lapins, chevaux, canards, écureuils... et qu'il convient donc, ça oui ! que chaque animal soit présenté en accord avec ses caractéristiques réelles, puisqu'ils aident l'enfant à se situer dans le monde et à le comprendre (...). Il est du devoir de l'école maternelle de remplir cette tâche".

Plus loin dans cet ouvrage, on peut lire un dialogue entre des enfants qui "jouent à l'Indien" : Luis dit : "Je suis le chef parce que je suis le plus grand. Je suis le médecin de la tribu parce que j'ai une mallette, dit Jorge. Carlos cria : Je suis le chasseur indien parce que ces baguettes sont pointues comme des flèches. Alors, le chef Aigle Bleu dit : Très bien, Indiens, allons dans la forêt." Le

Où commence le racisme

par Beryle Banfield

L'IDÉE de la race chez l'enfant a fait l'objet de nombreuses études et quelques certitudes semblent aujourd'hui acquises : à 4 ans, la plupart des enfants sont conscients de leur identité raciale et de celle des autres. Dès 10 ans, l'idée de la race est tout à fait fixée, le plus souvent en fonction de celle qui prédomine dans la société. De telles constatations sont importantes pour qui veut éliminer le racisme des textes destinés aux jeunes.

Le racisme tel qu'on le décèle dans les livres pour enfants, et plus particulièrement dans les manuels scolaires, se manifeste à divers niveaux, que ce soit dans la perspective historique de l'ouvrage, la façon de caractériser les populations du Tiers Monde et de décrire leurs traditions et leurs coutumes, les termes employés pour décrire cha-

que peuple, sa culture et le langage qu'on lui attribue, la nature enfin des illustrations.

La perspective historique, dans les manuels scolaires, est souvent entachée d'eurocentrisme ; omissions et distorsions y faussent le passé des peuples du Tiers Monde avant l'arrivée des Européens. Dans le portrait qu'on fait d'eux, ces peuples se seraient montrés incapables de créer auparavant leurs propres institutions. L'occupation des terres appartenant aux populations autochtones est célébrée comme si, par leur vaillance et leur courage, hommes et femmes venus d'Europe avaient ouvert une frontière. La vérité au sujet du massacre de ces populations est maquillée, et ceux qui luttèrent pour défendre leur patrie sont dépeints comme des "sauvages", des brigands et des assassins. La colonisation et des formes déguisées d'esclavage sont présentées comme autant de bienfaits pour les peuples du Tiers Monde, puisqu'ils leur ont apporté la discipline et des techniques dont ils n'avaient pas connaissance. On prétend qu'il était bon et même souhaitable que l'assimilation ait amené le peuple colonisé au rejet de sa propre culture.

Voici un extrait qui le montre bien :

"Des combats éclatèrent entre Maoris et Européens pour savoir à qui appartenaient les terres, semblables à ceux qui avaient dressé jadis les tribus maories les unes contre les autres. Ces combats cessèrent enfin.

Pendant toute la durée des troubles, les nouveaux colons ne cessèrent pas de construire des villes, d'installer des fermes et de s'étendre à travers toute la Nouvelle-Zélande. De temps en temps, les tribus maories se montraient en désaccord avec les nouveaux modes de vie, mais les colons européens avaient eu le temps de former une armée pour maintenir la paix".

Dans ce passage, la vérité historique — la mainmise sur les terres des Maoris par des Européens qui leur imposaient une loi et une culture étrangères — est déguisée. La référence aux guerres plus anciennes entre Maoris justifie implicitement l'action des Européens. Rien n'est dit de la destruction de la culture maorie, et le recours à la force pour leur en imposer une autre se trouve également justifié par la nécessité de maintenir la paix.

"En Amérique du Nord, les Indiens des Forêts de l'Est n'étaient pas des populations de culture très développée ; celle-ci leur permettait néanmoins de vivre convenablement, compte tenu de leurs besoins."

"A partir du milieu du 16^e siècle, le monde des Indiens des Forêts de l'Est connut un brusque changement. Les Indiens se trouvèrent face à face avec les Européens, dont la culture était en avance sur la leur. Ces Européens possédaient des armes plus perfectionnées, de meilleurs outils, et leur organisation politique était plus évoluée."

Il est clair que ce texte juge la culture des Indiens des Forêts de l'Est à la mesure de son propre eurocentrisme. En fait, la société indienne était politiquement plus évoluée que l'europpéenne pour la participation des femmes aux décisions politiques et, plus généralement, le rôle dévolu à chacun dans la vie de la communauté. L'organisation de la Confédération Iroquoise devait d'ailleurs servir de modèle aux colonies américaines quand elles décidèrent de fonder une nouvelle nation.

Les illustrations viennent renforcer les clichés raciaux du texte et c'est d'elle que dépend dans une large mesure la première impression qu'un enfant se fait des autres peuples. Ces clichés sont maintenant répandus à travers le monde : l'enfant africain, tout nu sauf son anneau à la cheville ; le petit Mexicain en sombrero, étendu sous un cactus ; l'Indien d'Amérique, coiffé de plumes, portant arc et flèches ; le coolie chinois ; le cow-boy américain à tignasse blonde.

Figures de caricature, aussi vraies, aussi fausses que toute caricature. Images en vérité redoutables, parce qu'elles bloquent la perception de l'enfant qui ne verra plus tout ce qu'ont accompli les autres peuples, ni la foisonnante diversité de leurs cultures.

Beryle Banfield



Photo Pierre Michaud © Rapho, Paris

BERYLE BANFIELD préside le Council on Inter-racial Books for Children à New York, et elle est co-directrice de Blyden Associates, organisme qui fournit une assistance technique en matière d'éducation multi-culturelle. Ancienne administratrice des écoles de la ville de New York, elle est aussi l'auteur de plusieurs manuels de programmes scolaires consacrés à l'histoire africaine et afro-américaine.

DANS un récit de science-fiction intitulé *L'enfant-miracle*, l'écrivain américain Joseph Shallit décrit une expérience menée par un psychologue, le docteur Elliot qui, en soumettant le cerveau d'un embryon à des rayons spéciaux, parvient à activer de manière extraordinaire les aptitudes de l'enfant et à créer un écart considérable et constamment accru entre son âge physique et son âge mental. A un an, l'âge mental de Donny est de trois-quatre ans ; à deux ans, de huit à dix ans, etc. Le développement impétueux mais unilatéral des aptitudes de Donny, l'inadéquation manifeste de sa figure et de son âge réel commencent à embarrasser sérieusement ceux qui l'entourent et d'abord ses père et mère.

L'enfant qui a développé, entre autres aptitudes, celle qui lui assure le succès dans la société de "libre concurrence", se prépare à éliminer ses parents qui sont devenus un obstacle à la réalisation de ses aspirations égoïstes.

Le sombre récit de Shallit hyperbolise bien évidemment les dangers d'un développement trop intensif des aptitudes mentales des enfants. Mais la situation d'exception qui est celle de "l'enfant-miracle" renferme toujours une menace potentielle de déviation et de développement monstrueux de la personnalité.

En témoignent les travaux du pédagogue soviétique Anton Makarenko qui a consacré un chapitre de son remarquable *Livre des parents* à une expérience qui rappelle d'une certaine façon l'histoire du docteur Elliott. Il est vrai que Piotr Kétov, qui s'est fixé pour tâche de faire de son fils unique Victor un homme éminent, n'a pas recours à un "maturateur" fantastique : ce dernier est avantageusement remplacé par l'amour démesuré et irréfléchi de la mère, par sa crainte angoissée pour son fils et par l'attitude du père qui, lui, met systématiquement ce même fils en situation d'exception puisqu'il subordonne toute la vie de la famille à cette unique tâche : développer l'intellect et les dons de son rejeton.

Victor qui prend vite de l'avance sur tous les enfants de son âge ne leur manifeste aucun intérêt. A cinq ans, il parle correctement le russe et l'allemand, à dix ans, il étudie les classiques, à douze, il lit Schiller dans le texte et saute la seconde, à dix-sept, il est admis à la faculté de mathématiques et stupéfie ses professeurs par ses dons brillants et son érudition. Bref, il suit la voie typique d'un surdoué. Mais par ailleurs, il se transforme en un parfait égoïste, calculateur froid et cynique, indifférent à tout ce qui n'est pas son succès et ses plaisirs. L'histoire de Victor connaît une fin tragiquement banale :

"Sa mère se précipita vers lui venant de la cuisine et d'une voix lasse et tremblante dit :

ARTUR V. PETROVSKI (URSS) est professeur et vice-président de l'Académie des Sciences Pédagogiques, Docteur en psychologie, ex-membre de la Commission Internationale de l'Unesco pour le développement de l'éducation ("Comité Edgar Faure"). Il est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages et d'articles de psychologie générale, sociale et pédagogique et co-auteur du livre *Apprendre à être* publié par l'Unesco.

Des surdoués "comme les autres"

par Artur V. Petrovski

Andrei Kolmogorov, célèbre académicien soviétique, a créé à Moscou à l'intention des adolescents exceptionnellement doués une école spéciale rattachée à l'Université. Chaque année, 200 adolescents choisis dans les villes de province ou les campagnes reculées du centre et du sud de la Russie d'Europe, reçoivent dans cet internat un enseignement approprié, faisant une large part aux mathématiques et à la physique. Presque tous suivront ensuite des études spécialisées en sciences. Une centaine s'inscriront à l'Université ou à l'Institut Physico-technique de Moscou. Des établissements du même genre existent également à Léningrad, Novosibirsk et Kiev. Un moment de détente entre deux cours pour Andrei Kolmogorov et ses jeunes élèves.



Photo V. Kristophorov © Tass, Moscou

— *Victor, peux-tu passer à la pharmacie ? Le médicament est prêt et... déjà payé. Il est indispensable... a dit...*

Tournant sur l'oreiller sa tête ébouriffée, Piotr Alexandrovitch regardait son fils en se forçant à sourire. Voir son grand fils si plein de talents lui était agréable malgré les souffrances de l'ulcère. Victor regardait sa mère en souriant lui aussi :

— *Non, je ne peux pas. On m'attend. Je prends la clé".*

La présence dans une famille d'un enfant surdoué ne facilite pas les tâches d'éducation auxquelles est confrontée la collectivité familiale, au contraire, elle les rend souvent plus compliquées. C'est pourquoi, justement, il est nécessaire, non seulement de créer des conditions favorables au développement des dons de l'enfant, d'alimenter son extraordinaire énergie, mais aussi d'être particulièrement attentif à la forma-

tion en lui d'aspirations qui l'ouvrent à la collectivité. Il faut obtenir de lui qu'il prenne conscience du fait que de grandes aptitudes ne lui donnent pas le droit d'avoir des exigences plus élevées à l'égard de ceux qui l'entourent, mais plutôt que ceux-là et, avant tout, ses parents et maîtres, ont le droit d'exiger davantage de lui. S'il comprend que son talent ne crée pas seulement des droits mais aussi des devoirs spéciaux, on peut escompter alors un développement favorable de sa personnalité.

C'est chose généralement admise aujourd'hui qu'une doctrine pédagogique à l'égard des surdoués reflète les principes généraux et les méthodes pédagogiques employés dans une société.

Pour comprendre ce phénomène, plus fréquent qu'on ne le croit, n'oublions pas que les enfants surdoués restent des enfants avec toutes leurs particularités



Photo P. Kouznetsov © Fotokhronika Tass, Moscou

Que faut-il faire des enfants surdoués ? Les rassembler dans des écoles spéciales qui seraient comme des "serres" pour petits génies ? Les laisser avec les autres enfants au risque de les voir s'ennuyer, s'étioler ? Ou bien leur faire brûler les étapes en les amenant à vivre au-dessus de leur âge ? Toutes les formules ont été essayées ; chacune présente des avantages et des inconvénients. A trois ans, Olga aime bien jouer aux dames.

enfantines, même si elles sont modifiées et transformées par le caractère exceptionnel de leurs dons. Si des psychologues s'intéressent aux surdoués, ce n'est pas pour dresser le catalogue de leurs records, mais plutôt pour repérer les caractéristiques de leur personnalité et notamment celles qui font considérer tel ou tel enfant comme "un surdoué".

Si l'on ne tient compte chez un tel enfant que de ses traits exceptionnels, pour lui c'est son état qui devient exceptionnel et risque d'être vécu sous forme d'arrogance, de présomption ou de timidité malade.

Des surdoués se jouent de certains exercices scolaires qui seraient inaccessibles à d'autres enfants plus âgés. Cependant tous les enfants ne se développent pas de manière uniforme et, chez un même enfant, le développement intellectuel, pratique, moral et affectif ne se fait pas non plus de manière uniforme. On peut ainsi voir un enfant surdoué surpasser, dans un domaine précis, tous les enfants de son âge, tandis qu'il sera en retard dans tous les autres domaines.

En un mot, un enfant (même lorsque son entourage voit en lui un petit prodige) reste un enfant. Et cette proposition simple doit régler notre attitude à son égard.

Cela signifie qu'il faut lui donner le travail intellectuel et créateur correspondant à ses capacités plus élevées en tel domaine précis et lui fournir les moyens de réussir. Il faut se garder de le brimer sous ce rapport. Hâter son développement intellectuel, le pousser artificiellement, vouloir qu'il saute des classes et dépasse son âge n'est pas non plus souhaitable, non point parce que "sa petite tête ne tiendrait pas le coup", ce danger est bien exagéré, mais parce que le développement de la personnalité est en pareil cas, bouleversé par l'hypertrophie de certains de ses aspects.

Parfois, l'enfant prodige qui, après avoir résolu des équations à plusieurs inconnues, se met à jouer passionnément avec ses jouets, est l'objet de moqueries qui lui font

prendre conscience avec amertume du caractère illusoire de sa maturité. De là peut naître une certaine morosité, de l'arrogance, de la méfiance. Aussi convient-il de mettre au premier plan des préoccupations, non pas le développement de ses dons, mais la formation harmonieuse de sa personnalité dont les aptitudes intellectuelles ne sont qu'une des composantes.

L'aspiration insensée à augmenter l'écart entre l'âge mental et l'âge réel de l'enfant peut faire que le surdoué, tout en quittant le monde de l'enfance du point de vue intellectuel, ne trouve pas sa place dans le monde des adultes en raison de son immaturité morale et affective. Ces contradictions internes sont porteuses de conflits et peuvent provoquer des explosions.

De nos jours, le problème des dons et de leur formation est aussi un grand problème social et, si l'on veut, une affaire d'Etat.

En URSS, depuis toujours, la détection des dons exceptionnels est aidée par les divers concours et olympiades de mathématiques, physique, biologie, chimie, lettres, largement répandus à travers tout le pays et qui, chaque année, font appel à la participation de centaines de milliers d'écoliers. Mais la science ne pourrait obtenir par ce procédé, s'il est permis de s'exprimer ainsi, qu'une matière brute en vue d'une élaboration plus poussée. Aujourd'hui les savants s'attellent eux-mêmes à la tâche. On a déjà créé plusieurs internats ou écoles spécialisées dont l'objectif est de réunir les conditions optimales pour le développement des aptitudes des écoliers en mathématiques ou dans d'autres domaines.

L'auteur de ces lignes a pu observer la mise en place du travail dans une de ces écoles spéciales de mathématiques. Des enseignants de la faculté de mécanique-mathématiques de l'Université de Moscou faisaient travailler les élèves. La sélection de base et le développement des aptitudes mathématiques des enfants étaient assurés par une école du soir de mathématiques où les cours avaient lieu au moins une fois par

semaine et étaient donnés par des étudiants de l'Université en fin d'études, assistés par des élèves de terminale de cette même école spéciale de mathématiques. Ainsi, au moment du concours d'admission dans les classes de mathématiques (concours tout aussi sérieux que ceux qui donnent accès aux établissements d'enseignement supérieur), l'administration de l'école et les représentants de l'Université de Moscou avaient la possibilité de choisir les meilleurs d'entre les meilleurs.

Commençait alors pour les cent "heureux élus" une vie de travail intense et captivante : outre les matières scolaires habituelles, ils avaient à suivre un programme spécial, à assister à des conférences de professeurs d'Université, à participer à des séminaires et à résoudre des problèmes de mathématiques supérieures extrêmement compliqués. Et bien que les disciplines spécialisées fussent au premier plan, le niveau exigé dans toutes les autres matières du programme scolaire n'en était nullement abaissé. Ajoutons que les élèves n'étaient pas de grosses têtes sur un corps maigre — comme on imagine parfois les petits prodiges — mais des enfants pleins de vigueur et de joie de vivre, excellents sportifs qui disaient en plaisantant : "Nous sommes dans une école d'éducation physique à profil mathématique".

Mais les mathématiques, la musique, les échecs ont toujours joui d'une situation à part. C'est là, en effet, que les dons se manifestent de la manière la plus précoce : dès la petite enfance on peut remarquer un enfant doué pour la musique ou les mathématiques.

Qu'en est-il des autres aptitudes qui n'ont pas le "privilège" d'être ainsi décelables ? Cela fait plusieurs années par exemple que fonctionne à Moscou une école sous le patronage de la faculté de chimie de l'Université. Le système des olympiades de quartier, de ville, de région, des Républiques et enfin de toute l'Union, donne la possibilité de détecter parmi l'ensemble des écoliers les meilleurs littéraires, géographes, biologistes et de rechercher pour ces enfants l'organisation de nouvelles écoles secondaires spécialisées.

Mais quand elles existent, le fonctionnement de ces écoles spécialisées revêt encore un autre aspect important. Même les plus forts des élèves n'y ont pas le sentiment d'être des êtres "à part", "pas comme les autres", parce que le niveau général de ces écoles est très élevé. Elles sont, en fait, des lieux d'expérimentation à grande échelle et à long terme, où l'on puisse exercer les enfants à leur rôle social, et cela une famille à elle seule, ne serait l'assumer.

Les voies et moyens de la détection des talents et de leur formation chez les enfants font l'objet de discussions infinies que la pédagogie moderne est loin d'avoir épuisées. Où instruire ces enfants ? De quelle manière ? Faut-il créer à leur intention des écoles spéciales avec des conditions particulières aptes à favoriser l'éclosion de leurs dons ? Faut-il les scolariser comme tous les autres et les laisser émerger spontanément ?

L'expérience se poursuit... au profit des seuls véritables privilégiés : les enfants.

Artur V. Petrovski

Les stéréotypes (suite de la page 30)

conte se termine sur une ronde et une chanson dont voici les paroles : "Je suis Indien, je suis Indien / *Moi tuer puma* / Je suis Indien, je suis Indien / J'aime bien la chasse / Je suis Indien, je suis Indien / Et je mange du maïs / Je suis Indien, je suis Indien / Je vais me coucher".

Remarquons que l'auteur inculque aux écoliers de 4 et 5 ans l'idée que le statut de chef chez les indigènes s'obtient en fonction de la taille, alors qu'il s'agit d'un processus complexe où priment la sagesse et l'expérience. Dans les tribus autochtones, on devient médecin ou chaman par sa spiritualité et sa pratique religieuse et non sous prétexte que l'on possède quelque objet. De même un indigène ne devient pas pêcheur parce que son papa lui a offert un canot — coutume qui reproduit le comportement des couches aisées en Occident — mais parce que son père et le clan tout entier lui ont enseigné cette pratique qui n'est d'ailleurs pas individuelle : la pêche est un acte collectif, dans une embarcation qui appartient à la communauté. Les indigènes argentins ne se désignent pas comme "Indiens". Nous savons que diverses tribus se donnent pour nom celui de "paisanos" (comme on disait autrefois des "pays" pour désigner des personnes originaires d'une même région), et c'est ainsi qu'elles veulent être appelées. Il est injurieux de faire parler l'indigène à l'infinif (Moi tuer puma) ; c'est peut-être amusant pour les bambins de l'école maternelle, mais pas du tout pour les jeunes Indiens qui, aujourd'hui encore, entendent le castillan comme la langue de la culture dominante. L'auteur a perdu de vue ce qu'il prescrivait aux enseignants : présenter les animaux en accord avec leurs caractéristiques réelles. Pourquoi cette règle n'est-elle plus respectée lorsqu'il s'agit des personnes qui sont nées natives de cette terre ?

Le panorama que nous venons d'esquisser permet les conclusions suivantes : • celui dont les ancêtres ont vécu pendant des millénaires sur le territoire argentin est un être du passé ; • on ignore qu'il existe différentes nations autochtones avec leurs caractéristiques culturelles : ils sont tous "Indiens" ; • le plus ancien habitant du continent américain est dépeint de façon péjorative : à moitié nu, sauvage, coiffé de plumes, irrationnel et inférieur au blanc européen ; • l'insistance sur la "découverte" valorise l'Europe au détriment des civilisations américaines millénaires et permet de masquer l'appropriation de ce continent par les Européens ; • l'indigène est souvent dénigré et chosifié ; • on joue à l'Indien, on confectionne un Indien et sa hutte ; • la lecture historique omet des informations essentielles à la compréhension des causes complexes qui provoquent la décadence des nations indiennes ; • au lieu de préserver la véritable situation des autochtones, on a tendance à reproduire les stéréotypes nord-américains ("tipis", Jeronimo, Aigle Bleu).

Tout cela représente une dénégation, et une sorte de génocide culturel. On le voit par cette volonté de destruction indirecte — non moins grave cependant que l'élimination physique — qui consiste à priver des riches ressources d'une nation une minorité ethnique importante, qui survit sur sa terre d'origine.

Hugo O. Ortega

Famille de paysans : notre page deux reproduit un détail de ce tableau dû à l'un des frères Le Nain (vraisemblablement Louis).



Photo © Lauros-Giraudon, Paris, Musée du Louvre



Victoria Ocampo en 1947, en compagnie du premier Directeur général de l'Unesco, Julian Huxley

Photo © V. Ocampo, Buenos Aires

Victoria Ocampo

Avec Victoria Ocampo, décédée le 28 janvier dernier à Buenos Aires, dans sa villa de San Isidro à l'âge de 88 ans, disparaît une grande figure de la culture latino-américaine. Sa longue existence, Victoria Ocampo l'aura partagée entre le métier d'écrivain et la passion de la rencontre des cultures. Dans sa demeure de San Isidro elle accueillait les plus grands noms des lettres et des arts, Rabindranath Tagore, Ortega y Gasset, Stravinsky et aussi Pablo Neruda, André Malraux, Graham Greene et Julian Huxley qui fut le premier Directeur général de l'Unesco.

Victoria Ocampo avait fondé en 1931 la revue *Sur* qui fit connaître en Amérique latine, à travers ses articles et ses publications, les grands courants intellectuels et artistiques de l'époque et révéla quelques-uns des meilleurs auteurs latino-américains contemporains, tels que José Luis Borges, Alejo Carpentier, Julio Cortazar. Pilier de la coopération culturelle dans cette région du monde, la revue fit rapidement figure d'institution.

De celle qui fit tant pour promouvoir l'entente des cultures, dans l'esprit même qui anime sa propre action, l'Unesco reçut aussi en don la villa Ocampo, léguée à l'Organisation en 1973 parmi d'autres biens de famille.

Selon le vœu de la donatrice, la villa Ocampo servira à "la promotion, l'étude, l'expérimentation et le développement d'activités intéressantes la culture, la littérature, l'art et la communication sociale et tendant à améliorer la qualité de la vie."

Maintenant que Victoria Ocampo n'est plus, cette belle demeure, doit devenir le centre de création et de coopération culturelle qu'elle avait à l'esprit. L'Unesco étudie le projet d'y organiser dès cette année, un séminaire international sur la traduction. Ce sujet était cher à l'écrivain et il avait fait l'objet d'un récent numéro de *Sur*. (*La vie et l'œuvre de Victoria Ocampo* avaient été présentées dans le *Courrier* de l'Unesco par Jacques Rigaud en août-septembre 1977).

NDLR — Le texte à la mémoire de Roger Caillois publié dans le dernier numéro de *Courrier de l'Unesco* sous la signature de Jean d'Ormesson, est extrait d'un article paru dans le n° 105 de la revue *Diogenes* (janvier-mars 1979).

Quel monde laissons-nous à nos enfants?

Amadou-Mahtar M'bow

Éditeurs: Adolfo-Luis
Anastasio Aldaba-Lim
Léon Boissier-Palun
William Brohier
Schuyler Chapin
Samuel Cookey
J.M.R. Delgado
Paolo Grassi
Han Suyin
Paul-Marc Henry
Aziza Hussein
Michiko Inukai
Alfred Kastler
Prém Kirpal
Tchavdar Kuranov
Carmen Romano de López Portillo
Gertrud Lutz
Sean MacBride
Mircea Malitza
Annette M'Baye d'Erneville
Hephzibah Menuhin Hauser
M.L. Mehrotra
Caroline de Monaco
Philip Noel-Baker
Daniel Oduber Quirós
Jean d'Ormesson
Bibiano Osorio Tafall
Aurelio Pacci
Marcel Roche
Léon Schwarzenberg
Janez Stanovnik
Alvin Toffler
Peter Ustinov



UNESCO

Collection "Tribunes internationales"

Quel monde laissons-nous à nos enfants ?

Cet ouvrage issu d'une table ronde organisée par l'Unesco en juin 1978 restitue les analyses et les réflexions inspirées de d'éminentes personnalités venues du monde entier par le bilan de ces dernières décennies, à tous les niveaux — économique, social, scientifique, culturel, technique, éducatif et moral.

Promesses de nouvelles harmonies, ou annonces d'apocalypse ?
Echecs ou victoires ?

Dans la perspective de l'Année Internationale de l'Enfant, cet examen vient prolonger et diversifier les recherches de la table ronde de 1977, "Les défis de l'an 2000".

191 pages 38 F.

Participants : Amadou-Mahtar M'bow, Directeur général de l'Unesco, Estefania Aldaba-Lim, Anatole Alexine, Léon Boissier-Palun, William Brohier, Schuyler Chapin, Samuel Cookey, J.M.R. Delgado, Paolo Grassi, Han Suyin, Paul-Marc Henry, Aziza Hussein, Michiko Inukai, Alfred Kastler, Prém Kirpal, Tchavdar Kuranov, Carmen Romano de López Portillo, Gertrud Lutz, Sean MacBride, Mircea Malitza, Annette M'Baye d'Erneville, Hephzibah Menuhin Hauser, M.L. Mehrotra, Caroline de Monaco, Philip Noel-Baker, Daniel Oduber Quirós, Jean d'Ormesson, Bibiano Osorio Tafall, Aurelio Pacci, Marcel Roche, Léon Schwarzenberg, Janez Stanovnik, Alvin Toffler, Peter Ustinov.

Pour vous abonner ou vous réabonner et commander d'autres publications de l'Unesco

Vous pouvez commander les publications de l'Unesco chez tous les libraires ou en vous adressant directement à l'agent général (voir liste ci-dessous). Vous pouvez vous procurer, sur simple demande, les noms des agents généraux non inclus dans la liste. Les paiements des abonnements peuvent être effectués auprès de chaque agent de vente qui est à même de communiquer le montant du prix de l'abonnement en monnaie locale.

ALBANIE. N. Sh. Botmeve Naim Frashen, Tirana. — **ALGÉRIE.** Institut pédagogique national, 11, rue Ali Haddad, Alger, Société nationale d'édition et diffusion (SNED), 3 bd Zirout Youcef, Alger. — **RÉP. FÉD. D'ALLEMAGNE.** Unesco Kurier (Edition allemande seulement : Colmantstrasse, 22, 5300 Bonn. Pour les cartes scientifiques seulement : Geo Center, Postfach 800830, 7000 Stuttgart 80. Autres publications : S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 Germering/München. — **RÉP. DÉM. ALLEMANDE.** Buchhaus Leipzig, Postfach, 140, Leipzig. Internationale Buchhandlungen, en R.D.A. — **AUTRICHE.** Dr Franz Hain, Verlags- und Kommissionbuchhandlung, Industriehof Stadlau, Dr Otto Neurath - Gasse, 1220 Vienne. — **BELGIQUE.** Ag. pour les publications de l'Unesco et pour l'édition française du "Courrier" : Jean de Lannoy, 202, Avenue du Roi, 1060 Bruxelles, CCP 000-0070823-13. Edition néerlandaise seulement : N.V. Handelsmaatschappij Keesing, Keesinglaan 2-18, 21000 Deurne-Antwerpen. — **RÉP. POP. DU BÉNIN.** Librairie nationale, B.P. 294, Porto Novo. — **BRÉSIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Disvivo de Vendas, Caixa Postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo, 188 Rio de Janeiro RJ. — **BULGARIE.** Hemus, Kantora Literatura, bd Rousky 6, Sofia. — **CAMEROUN.** Le secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. N° 1600, Yaoundé. — **CANADA.** Renouf Publishing Co. Ltd., 2182 St. Catherine Street West, Montréal, Que H3H 1M7. — **CHILI.** Bibliocentro Ltda., Casilla 13731 Constitución n° 7, Santiago (21). — **RÉP. POP. DU CONGO.** Librairie populaire B.P. 577 Brazzaville. — **CÔTE-D'IVOIRE.** Centre d'édition et de diffusion africaines. B.P. 4541, Abidjan-Plateau. — **DANEMARK.** Ejnar Munksgaard Ltd., 6, Nørregade, 1165 Copenhague K. — **ÉGYPTE (RÉP. ARABE D').** National Centre for Unesco Publications, N° 1, Talaat Harb Street, Tahrr Square, Le Caire.

— **ESPAGNE.** MUNDI-PRENSA Libros S.A., Castelló 37, Madrid 1. Ediciones Liber, Apartado 17, Ondárroa (Vizcaya) ; Sr. A. González Donaire, Aptdo de Correos 341, La Coruna. Libreria Al -Andalus, Roldana, 1 y 3, Sevilla 4. LITEXSA, Libreria Técnica Extranjera, Tuset, 8-10 (Edificio Monitor) Barcelona. — **ÉTATS-UNIS.** Unipub. 345, Park Avenue South, New York, N.Y. 10010. — **FINLANDE.** Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 Helsinki. — **FRANCE.** Librairie Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris. C.C.P. 12 598.48 — **GRÈCE.** Librairies internationales. — **HAÏTI.** Librairie A la Caravelle, 26, rue Roux, B.P. 111, Port-au-Prince. — **HAUTE-VOLTA.** Lib. Attie B.P. 64, Ouagadougou. — Librairie Catholique « Jeunesse d'Afrique ». Ouagadougou. — **HONGRIE.** Akadémiai Könyvesbolt, Váci U.22, Budapest V., A.K.V. Könyvtárosok Boltja, Népköztasasag utja 16, Budapest VI. — **INDE.** Orient Longman Ltd. : Kamani Marg. Ballard Estate. Bombay 400 038 ; 17 Chittaranjan Avenue, Calcutta 13 ; 36a Anna Salai, Mount Road, Madras 2. B-3/7 Asaf Ali Road, Nouvelle-Delhi 1, 80/1 Mahatma Gandhi Road, Bangalore-560001, 3-5-820 Hyderguda, Hyderabad-500001. Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511, C-Wing, Shastri Bhavan, Nouvelle-Delhi-110001 ; Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, Calcutta 700016 ; Scindia House, Nouvelle-Delhi 110001. — **IRAN.** Commission nationale iranienne pour l'Unesco, av. Iranchahr Chomali N° 300 ; B.P. 1533, Téhéran, Kharazmie Publishing and Distribution Co. 2B Vessal Shirazi St, Shahreza Avenue, P.O. Box 314/1486, Téhéran. — **IRLANDE.** The Educational Co. of Ir. Ltd., Ballymount Road Walkinstown, Dublin 12. — **ISRAËL.** Emanuel Brown, formerly Blumstein's Bookstores : 35, Allenby Road et 48, Nachlat Benjamin Street, Tel-Aviv ; 9 Shlomzion Hamalka Street, Jérusalem. — **ITALIE.** Licosa (Libreria Commissionaria Sansoni, S.p.A.) via Lamarmorata, 45, Casella Postale 552, 50121 Florence. — **JAPON.** Eastern Book Service Inc. C.P.O. Box 1728, Tokyo 100 92. — **LIBAN.** Librairies Antione, A. Naoufal et Frères ; B.P. 656, Beyrouth. — **LUXEMBOURG.** Librairie Paul Bruck, 22, Grande-rue, Luxembourg. — **MADAGASCAR.** Toutes les publications : Commission nationale de la Rép. dém. de Madagascar pour l'Unesco, Ministère de l'Éducation nationale, Tananarive. — **MALI.** Librairie populaire du Mali, B.P. 28, Bamako. — **MAROC.** Librairie « Aux belles images », 282, avenue Mohammed-V, Rabat, C.C.P. 68-74. « Courrier de l'Unesco » : pour les membres du corps enseignant : Commission nationale marocaine pour l'Unesco 20, Zenkat Mourabite, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MARTINIQUE.** Librairie « Au Boul' Mich », 1, rue Perrinon, et 56, av. du Parquet, 972, Fort-de-France. — **MAURICE.** Nalanda Co. Ltd., Bourbon Street, Port-Louis. — **MEXIQUE.** SABSA, Servicios a Bibliotecas, S.A., Insurgentes Sur N° 1032-401, México 12. — **MONÉTAC.** British Library, 30, boulevard des Moulins, Monte-Carlo. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do livro e do

Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921 r/c e 1° andar, Maputo. — **NIGER.** Librairie Mauclert, B.P. 868, Niamey. — **NORVÈGE.** Toutes les publications : Johan Grundt Tanum (Booksellers), Karl Johans gate 41/43, Oslo 1. Pour le « Courrier » seulement : A.S. Narvesens Litteraturgeneste, Box 6125 Oslo 6. — **NOUVELLE-CALÉDONIE.** Reprex S.A.R.L., B.P. 1572, Nouméa — **PARAGUAY.** Agencia de diarios y revistas, Sra. Nelly de Garcia Astillero, Pte. Franco N° 580 Asunción. — **PAYS-BAS.** « Unesco Koerier » (Edition néerlandaise seulement) Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, Amsterdam-1007. Agent pour les autres éditions et toutes les publications de l'Unesco : N.V. Martnus Nijhoff, Lange Voorhout 9. 's-Gravenhage — **POLOGNE.** ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Varsovie, Ars-Polona-Ruch, Krakowskie -Przedmiescie N° 7, 00-068 Varsovie. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda. Livraria Portugal, rua do Carmo, 70, Lisbonne. — **ROUMANIE.** ILEXIM. Romlibri, Str. Biserica Amzei N° 5-7, P.O.B. 134-135, Bucarest. Abonnements aux périodiques : Rompresfiatela calea Victoriei 29, Bucarest — **ROYAUME-UNI.** H.M. Stationery Office P.O. Box 569, Londres S.E.1 — **SÉNÉGAL.** La Maison du Livre, 13, av. Roume, B.P. 20-60, Dakar, Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar, Librairie « Le Sénégal » B.P. 1954, Dakar. — **SEYCHELLES.** New Service Ltd., Kingsgate House, P.O. Box 131, Mahé. — **SUÈDE.** Toutes les publications : A/B C.E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Regeringsgatan, 12, Box 16356, 103-27 Stockholm, 16. Pour le « Courrier » seulement : Svenska FN-Förbundet, Skogrand 2, Box 150-50, S-10465 Stockholm-Postgiro 184692. — **SUISSE.** Toutes publications. Europa Verlag, 5, Ramistrasse, Zurich, C.C.P. 80-23383. Librairie Payot, 6, Rue Grenus, 1211, Genève 11. C.C.P. : 12.236. — **SYRIE.** Librairie Sayegh Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas. — **TCHÉCOSLOVAQUIE.** S.N.T.L., Spalena 51, Prague 1 (Exposition permanente) ; Zahracni Literatura, 11 Soukenicka, Prague 1. Pour la Slovaquie seulement : Alfa Verlag Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31 Bratislava. — **TOGO.** Librairie Evangélique, B.P. 1164, Lomé, Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, Lomé, Librairie Moderne, B.P. 777, Lomé. — **TRINIDAD ET TOBAGO.** Commission Nationale pour l'Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, Trinidad, W.I. — **TUNISIE.** Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, Tunis. — **TURQUIE.** Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **U.R.S.S.** Mejdunarodnaya Kniga, Moscou, G-200 — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguaya, S.A. Libreria Losada, Maldonado, 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **YOUgoslavIE.** Jugoslovenska Knjiga, Trg Republike 5/8, P.O.B. 36, 11-001 Belgrade. Drzavna Zaloza Slovenije, Titova C25, P.O.B. 50, 61-000 Ljubljana. — **RÉP. DU ZAIRE.** La librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, Kinshasa. Commission nationale de la Rép. du Zaïre pour l'Unesco, Ministère de l'Éducation nationale, Kinshasa. —

actualité unesco

Bulletin publié par
l'Office de l'information
du public
Unesco
7, place de Fontenoy
75700 Paris, France

Démocratiser la communication

Faut-il un code international de déontologie pour les journalistes ? Qui serait responsable de sa rédaction et de son application ? Quelle sera la responsabilité des propriétaires des moyens d'information ou de ceux qui en ont le contrôle ? Auront-ils leur propre code de déontologie ? En cette matière quel est finalement l'intérêt du public, le "consommateur" des media ?

Telles sont quelques-unes des questions soulevées par la "Commission internationale d'étude des problèmes de la communication" qui s'est réunie en janvier dernier pour sa 4^e session dans la ville yougoslave de Dubrovnik. Sous la présidence de M. Sean McBride, lauréat du Prix Nobel et du Prix Lénine pour la paix, et ancien ministre irlandais des Affaires étrangères, la Commission a examiné avec attention les réactions des gouvernements, des organisations non-gouvernementales et des institutions privées, à l'égard du rapport intérimaire qu'elle a présenté à la Conférence générale de l'Unesco en octobre dernier. La Commission a aussi adopté la ligne de conduite qui devra être suivie pour la préparation de son rapport final qui sera publié à la fin de l'année.

Outre la possibilité et l'opportunité d'établir un code de déontologie, la Commission a aussi abordé d'autres sujets et notamment les mesures concrètes à adopter pour l'instauration d'un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication ainsi que les moyens qui permettraient d'aboutir à une plus grande démocratisation en matière de communication.

Les membres de la Commission se sont montrés divisés sur la question d'un code de déontologie. Ils ont fait remarquer que le sujet avait été abordé au cours du séminaire qui s'était tenu en avril 1978 à Stockholm sous l'égide de la Commission. A ce séminaire, agences de presses, journaux, et chaînes de radio et de télévision étaient largement représentés, pourtant l'unanimité n'avait pu s'y faire.

Plusieurs membres de la Commission ont présenté des arguments persuasifs en faveur d'un code international de déontologie ; d'autres, par contre, ont exprimé de vives réserves, tout en admettant l'utilité de tels réglemets à l'échelle nationale. La Commission a

finalement décidé de demander au Secrétariat de préparer une étude comparative où figureraient les codes nationaux de déontologie ou bien les lignes de conduites suivies, les organisations professionnelles de la presse, les codes de publicité, les médiateurs, et toutes autres formes de normes en vigueur, de manière à pointer les éléments communs qui pourraient servir à former la base d'un éventuel code international.

Au cours de la discussion sur la démocratisation de la communication, on a mis l'accent sur plusieurs aspects du problème, notamment l'accès aux sources d'information, l'accès aux moyens de communication de masse et la participation, la démocratisation de la gestion et de la prise de décision professionnelle dans les mass media et enfin le droit de réponse. A cet égard, on a proposé que la Commission étudie la possibilité de mettre à jour la Convention sur le droit de réponse adoptée il y a 25 ans, mais ratifiée, à ce jour, par quatre pays seulement. On a longuement évoqué les droits de propriété et de contrôle et le financement des moyens d'information. La Commission a admis que les pays les plus pauvres du Tiers-Monde n'avaient pas d'autre possibilité que la propriété publique des moyens d'information. Elle a demandé que soient examinés les différents moyens de financement par l'Etat qui permettent une autonomie opérationnelle. Pour illustrer la diversité des expériences effectuées dans ce domaine, surtout en ce qui concerne la radio et la télévision, on a cité les exemples du Japon, du Canada, du Royaume-Uni, de la République fédérale allemande, de l'Inde, des Etats-Unis, et de l'Egypte.

La communication est si importante dans la vie quotidienne moderne, ont reconnu les membres de la Commission, que l'on devrait enseigner aux enfants dans les écoles primaires et secondaires à mieux la comprendre. Peut-être cet enseignement pourrait-il adopter la

Le réseau de "correspondants" volontaires dont s'est doté le journal malien *Kibaru* aide la rédaction à adapter le contenu aux besoins de ses lecteurs ruraux.



Photo Alexis Vorontzoff/Unesco

forme de "cours d'appréciation de la communication" comme les "cours d'appréciation de l'art ou de la musique", qui sont dispensés dans divers établissements scolaires. Accès et participation aux moyens d'information, fut-il précisé, demandent d'abord quelques connaissances sur leur fonctionnement. De plus, si des citoyens devaient participer effectivement à l'élaboration des politiques de communication, il leur faudrait connaître les options possibles.

La Commission a demandé à son Secrétariat de lui fournir une documentation supplémentaire sur plusieurs matières avant la prochaine réunion qui aura lieu du 26 au 30 mars à New-Delhi, en Inde. Les réunions suivantes se dérouleront au Mexique en juin et à Paris en Septembre.

Les ministres des pays d'Asie évoquent les politiques de la communication

Les ministres et les experts de 24 pays d'Asie et d'Océanie se sont réunis à Kuala Lumpur en Malaysia du 5 au 14 février dernier pour discuter des politiques de la communication dans leur région et leurs pays respectifs.

"Cette conférence a marqué une étape capitale dans les efforts entrepris par l'humanité pour mettre sur pied un

système de communication efficient", a déclaré le Directeur général M. Amadou-Mahtar M'Bow à la clôture de la session. Il a félicité les 184 délégués d'avoir permis à la communauté mondiale de faire un pas de plus vers "un accord international de solidarité" en matière de communication. M. M'Bow a ajouté que la "Déclaration de Kuala Lumpur" adoptée à l'unanimité et par acclamation avait mis en valeur le lien fondamental entre communauté et communication. Il a également souligné l'importance de la communication dans la planification du développement national. En vérité, a-t-il déclaré, sans la communication "aucune communauté humaine ne peut se former, unir sa destinée et ses efforts pour aller de l'avant".

L'Année Internationale de l'Enfant

Valéry Giscard d'Estaing a dit : "Je forme le vœu que, cette année, le sourire de l'Enfance éclaire le monde et nous donne foi et ardeur dans notre combat pour la paix et le progrès".

Léonid Brejnev a ajouté : "Nous cherchons à apprendre aux enfants la bonté et l'amitié, à leur apprendre à vivre en bons voisins avec les représentants de toutes les races et nationalités, à respecter le travail, à savoir travailler pour le bien de tous les hommes."

Quant à Jimmy Carter, il a déclaré : "Maintenant que le monde va axer son attention sur les enfants, j'ai le vif espoir que nous pourrions tous être mieux informés de leurs besoins, que nous serons mieux disposés à assumer la responsabilité d'y pourvoir et de remédier à la situation, et que nous arriverons à tirer tout le parti utile de l'occasion exceptionnelle qui nous est offerte de permettre aux enfants de s'épanouir, de jouir de l'existence et d'avoir une vie plus riche dès maintenant et à l'avenir".

Ces déclarations ont été faites à l'occasion d'un programme télévisé spécial en mondovision, co-produit par l'Unesco et la Première Chaîne de télévision française pour lancer l'Année Internationale de l'Enfant, proclamée en 1979. Diffusé en France le dimanche 28 janvier, ce programme, qui est en cours d'adaptation en plusieurs langues, sera vraisemblablement projeté dans quelque 40 à 50 pays.

Indépendamment des messages des sept Chefs d'Etat, le programme comprend un spectacle de chants et de danses donné par des groupes d'enfants de divers pays du monde. Avec celles de MM. Giscard d'Estaing, Brejnev et Carter, on trouve les allocutions des autres Chefs d'Etat, les Présidents Carlos-Andrés Pérez (Vénézuéla), Josip Broz Tito (Yougoslavie), Kenneth Kaunda (Zambie), et S.M. Bhumibol Adulyadej, roi de Thaïlande. M. Amadou Mahtar M'Bow, Directeur général de l'Unesco, M. Mohammed Mili, Secrétaire général de l'Union internationale des télécommunications, et M. Henry Labouisse, Directeur exécutif de l'UNICEF, participent à cette émission présentée par Peter Ustinov.

D'autres activités ont été mises en route ou le seront dans les mois à

venir ; elles concernent : une série de programmes en coproduction et en coopération avec les organismes nationaux de télévision ; des numéros spéciaux du *Courrier de l'Unesco* ; une affiche commémorative par l'artiste cubain René Portocarrero ; un concours international de dessins d'enfants organisé simultanément dans 85 pays sous l'égide de l'Unesco, l'UNICEF et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés ; un livre illustré intitulé *Un monde pour tous* ; une Journée internationale des enfants, le 3 octobre 1979, au siège de l'Unesco ; un même pavillon pour l'Unesco et l'Unicef qui abritera l'exposition "Terre des Hommes" à Montréal, au Canada ; des expositions de photos, du matériel audio-visuel et autres programmes spéciaux de radio ; et enfin, des *concerts de gala* seront donnés au Japon.

D'une manière générale, de nombreuses activités du Programme de l'Unesco durant l'année 1979 reflètent les besoins et les aspirations des enfants. En ce qui concerne l'action éducative, les grandes conférences régionales et internationales comme la 37^e session de la Conférence internationale de l'éducation, tiendront compte des préoccupations liées à l'Année Internationale de l'Enfant.

Dans les programmes des sciences sociales, on s'efforcera d'arriver à une meilleure protection des droits de l'enfant, en prêtant une attention particulière à la situation des enfants des travailleurs migrants. En ce qui concerne les programmes de la culture, la promotion et le développement des livres et bibliothèques pour enfants seront intensifiés.

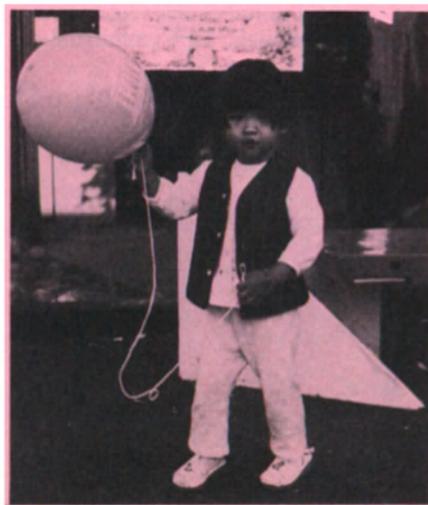


Photo Inez Forbes/Unesco

Les œuvres les plus traduites : celles de Lénine et la Bible

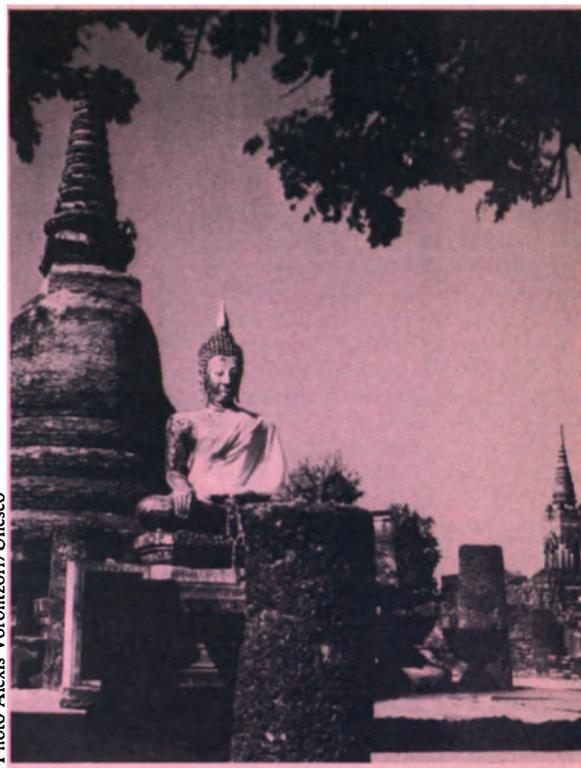
Lénine, Shakespeare, Agatha Christie, Jules Verne et Enid Blyton ont peu de liens communs, mais ils figurent parmi les auteurs les plus souvent traduits en langue étrangère : Lénine, en effet, reste en tête de liste pour les auteurs, mais parmi les ouvrages publiés en traduction, c'est la Bible qui l'emporte.

C'est ce qui ressort de la 27^e édition de l'*Index Translationum* de l'Unesco, publié récemment et qui fait référence aux quelque 46 384 traductions de livres publiées dans 62 pays en 1974. Selon les rédacteurs de l'Index, les traductions connaissent actuellement un grand essor ; ils rappellent que la première édition de la Bibliographie internationale ne signalait pour l'année 1948 que 8570 traductions.

Les livres pour enfants ne figurent pas dans l'*Index Translationum* sur une liste à part, mais en l'honneur de l'Année Internationale de l'Enfant, l'Unesco a cherché à évaluer ce qu'ils représentent du point de vue des traductions. En tant que livre lu par les enfants, la Bible est l'œuvre la plus traduite, suivie par Alf Laila Wa-laila (les Contes des mille et une nuits). Les bandes dessinées sont aussi très souvent traduites : non seulement celles du très célèbre Walt Disney mais aussi des versions d'un bon nombre de classiques de la littérature mondiale, de l'histoire et de la religion. Parmi les auteurs de livres pour enfants les plus traduits, on trouve non seulement Enid Blyton, toujours très populaire, mais aussi Caroline Keene ("Quine" pour les éditions françaises), Captain W.E. Johns, Louisa M. Alcott et James Fenimore Cooper, ainsi que de très grands romanciers comme Alexandre Dumas, Robert Louis Stevenson, Erich Kaestner, Marc Twain, Antoine de Saint-Exupéry. A.A. Milne et Lewis Carroll.

Vue du Wat Mahathat, le principal temple de Sukhothai qui se trouve au milieu de l'enceinte du Palais Royal.

Photo Alexis Vorontzoff/Unesco



Un appel pour la sauvegarde de Sukhothai

Sukhothai n'est pas seulement le berceau de la civilisation Thai. C'est aussi "un de ces lieux privilégiés où la culture d'une nation, parvenue à la plénitude de ses virtualités, transcende ses propres frontières pour enrichir le patrimoine universel".

C'est en ces termes que le Directeur général de l'Unesco, M. Amadou Mahtar M'Bow, a lancé en janvier un appel à la communauté internationale pour qu'elle participe à la sauvegarde de Sukhothai menacé de tomber en ruine. A Sukhothai, a-t-il dit, architectes, sculpteurs et artisans avaient créé un paysage urbain et les ruines actuelles sont autant de témoins silencieux de la majestueuse beauté d'antan. A partir de cette capitale du premier empire Thai, instauré entre le 13^e et le 15^e siècle, le Bouddhisme Theravada a commencé à rayonner à travers toute la région. L'architecture et la sculpture de Sukhothai ont apporté une contribution tout à fait originale à l'art religieux, idéalisant la représentation de l'Être suprême et introduisant l'image du Bouddha "marchant".

Les 126 monuments de Sukhothai sont aujourd'hui en danger subissant les

effets d'un double phénomène naturel et social. D'une part la végétation accélère le délabrement des monuments et les pluies rongent leurs fondations. D'autre part, les activités de la population locale nuisent au site archéologique, dont l'harmonie et la sérénité sont en outre menacés par l'afflux croissant des touristes. Le Gouvernement royal de Thaïlande, déterminé à préserver Sukhothai en tant que centre religieux et partie intégrante du patrimoine national, a classé le site "parc historique". Avec le concours d'experts de l'Unesco, un plan a été établi prévoyant la restauration des monuments, le développement des fouilles, le contrôle des inondations périodiques, le déplacement d'un certain nombre de villages et la réinsertion de Sukhothai dans son contexte authentique en y développant des activités traditionnelles.

Le gouvernement a déjà mobilisé des ressources considérables pour mener à bien ce plan. Il a aussi demandé à l'Unesco de faire appel à la solidarité internationale afin qu'un concours lui soit apporté sous la forme d'une coopération technique ou d'une assistance financière.

Le Prix Unesco 1978 d'Architecture à des étudiants mexicains

Le projet de restauration par étapes d'un ancien bâtiment historique de Yahualica, au Mexique, pour y loger les services administratifs de la ville a reçu le Prix Unesco d'Architecture 1978.

Ce plan a été réalisé par sept étudiants de l'Instituto tecnológico de estudios superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara au Mexique. Le jury qui l'a sélectionné parmi 234 projets, était constitué d'éminentes personnalités du monde de l'architecture. Les participants au concours étaient invités à étudier un espace administratif destiné à des services de gestion municipale pour une cité de 10 000 à 50 000 habitants.

Au cours de la cérémonie de remise du Prix 1978 en janvier, au siège de l'Organisation à Paris, présidée au nom du Directeur Général de l'Unesco par M. Federico Mayor, Directeur général adjoint, celui-ci a exprimé sa satisfaction en soulignant la jeunesse des lauréats (Ana Martung, Carmen Ortiz, Carlos Ashida, Víctor Pérez Sandi, Rafael Gutiérrez, Salvador de Alba et Gaspar



Photo Michel Claude/Unesco

Les jeunes lauréats s'entretiennent avec le Directeur général adjoint de l'Unesco.

Alacon). Il a précisé que l'Unesco suivra avec intérêt l'évolution de ce projet jusqu'à sa réalisation complète.

Le Prix Unesco d'Architecture a été institué en 1969. Patronné conjointement par l'Organisation et l'Union internationale des Architectes, il est décerné tous les trois ans. Les premiers lauréats étaient originaires du Japon, de l'URSS et de l'Inde.

Le Canada à Paris

Du 11 au 23 mai, à la Maison de l'Unesco à Paris, les "Journées du Canada" présentées par la délégation permanente canadienne illustreront divers aspects culturels de ce pays grâce à des expositions, spectacles de théâtre, concerts, projections de films, avec la participation de grands artistes.

Le monde d'aujourd'hui en chiffres et en statistiques

Dans quel pays trouve-t-on le plus grand nombre de récepteurs de télévision par rapport à la population ? Les Etats-Unis ? Non, c'est Monaco, si l'on en croit l'Annuaire statistique dont la dernière édition de 1977 vient d'être publiée. Les dernières données statistiques disponibles montrent en effet que cette petite principauté, avec 640 récepteurs de télévision pour mille habitants, devance les USA qui n'en comptent que 571. Avec Guam (540 pour mille), voici les seuls pays au monde qui comptent plus d'un récepteur de télévision pour deux habitants. Le Canada suit de près, mais avec 428 postes de télévision pour mille habitants. Viennent ensuite les Bermudes (368), la France et la Suède (363 chacune) et l'Australie.

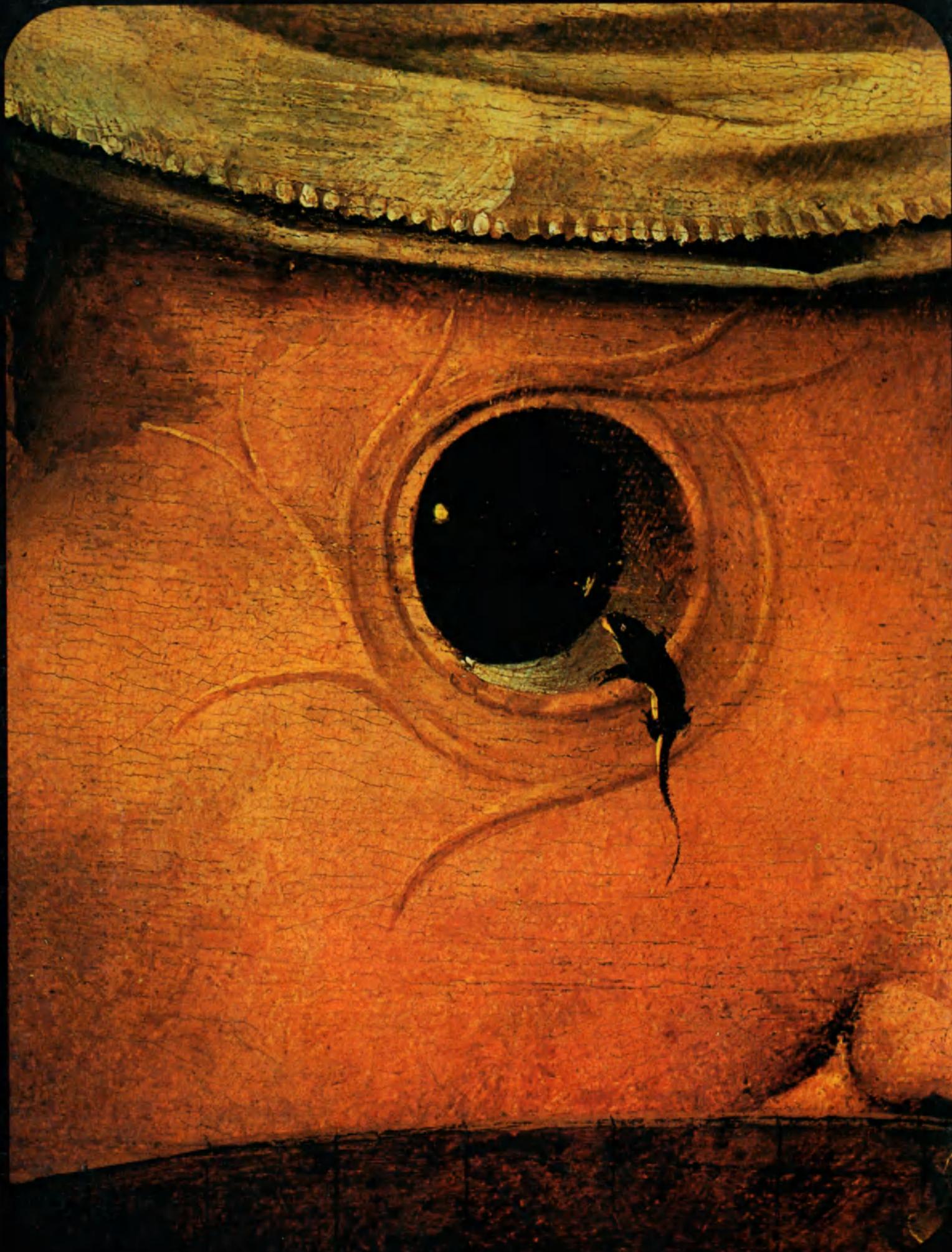
En cette Année Internationale de l'Enfant, où l'on prête une attention particulière aux besoins et aux problèmes des enfants de tous les pays,

l'Annuaire statistique met en lumière les différences aiguës des taux d'inscription à l'école entre les diverses régions. Pour les moins de 11 ans ce taux est de 95,5 % pour l'Europe, 87,7 % pour l'Océanie, 63,5 % pour l'Asie, mais seulement de 51,1 % pour l'Afrique. Pour l'enseignement secondaire, le taux d'inscription varie de 2 % en Haute Volta à 92 % dans les Pays-Bas. Dans le domaine de l'édition de livres pour enfants, douze pays africains réunis n'ont publié en 1975 et 1976 que 201 titres ; alors que, pour la seule année 1976, les Etats-Unis ont publié 2 210 titres, le Royaume Uni 2 565, et le Japon 2 217.

Document de 1 064 pages, quinzième édition d'une série ininterrompue qui a commencé en 1963, l'Annuaire statistique de l'Unesco donne, chiffres à l'appui, la physionomie du monde d'aujourd'hui dans les domaines de l'éducation (degrés d'enseignement,

effectifs, dépenses) de la science et de la technologie (main-d'œuvre, dépenses, indicateurs du développement scientifique et technologique) de la culture et de la communication (bibliothèques, publications, journaux quotidiens et périodiques, consommation de papier journal, films, radio et télévision).

Les Etats-Unis avec 61 222 000 exemplaires en 1975, et le Japon avec 57 820 000 exemplaires, demeurent les plus grands consommateurs de journaux quotidiens. Cependant, à considérer la circulation des journaux dans la population, les Suédois sont les plus grands lecteurs de journaux du monde : ils en publient 572 exemplaires pour mille habitants. Viennent ensuite dans l'ordre, la République démocratique allemande, l'Islande et la Norvège. A l'autre bout de la liste, l'Annuaire signale 38 pays et territoires qui n'ont même pas un seul quotidien.



Visio Tundali de Hieronymus Bosch (détail)
Photo Oronoz, Madrid - Ziolo, Paris - Musée Lazaro Galdiano, Madrid

Braqué sur le monde comme une caméra, mais ouvert sur l'espace du dedans, cet œil énigmatique — détail de *Visio Tundali*, tableau de Hieronymus Bosch — exprime l'attente inquiète qui prélude à toute communication.