

LA RAISON 91

Bulletin de la Fédération de l'Essonne de la Libre Pensée

N° 39 avril 2011



Caricature de H.G. Jossot. L'assiette au beurre (vers 1900).

Sommaire

- Le mot du président, page 2
- Communiqué de la LP 91 du 11 février, page 3
- Alerte aux laïques, page 4
- Dossier "quelle pédagogie, pour quelle émancipation ?", pages 5 à 13
- Tribune libre, page 14
- Campagne pour la réhabilitation des fusillés pour l'exemple, page 15
- Adhésion, abonnements, page 16

Libres penseurs de tous les pays, unissez-vous !

Vers le congrès d'Oslo le 10 août 2011.

Tous les adhérents et leurs amis sont invités à la réunion organisée par les fédérations de l'Essonne et du Val de Marne, le 7 mai, de 15 à 18 heures, à la Bourse du Travail de Massy, avec Christian Eyschen, secrétaire général de la LP.

Le mot du président

Un nouveau bureau a été élu en janvier 2011 lors du congrès à Marcoussis :

Présidente d'honneur : Rachel Lambert
Président : Louis Couturier
Vice-présidents : Alain Picaud et Alain Veysset
Trésorière : Françoise Rousseau
Secrétaire : Irène Lavignole
Autres membres : Danièle Dugelay, Guy Juré, Marcel Caballero.
Gérard Brunet et Christiane Gallicot ont été élus commissaires aux comptes.

Notre ami Philippe Bouyries a accepté d'assurer la composition du **bulletin** dont nous visons la sortie de 3 à 4 numéros par an. Ce numéro est le premier en couleurs.

La forme, le contenu et l'envoi ont un coût que nous allons réduire avec l'aide technique d'une autre fédération. Néanmoins, nous lançons un appel pressant aux amis qui reçoivent jusqu'ici gracieusement ce bulletin – et qui l'apprécient – à nous adresser une **participation financière** (chèques de 6 € pour 4 numéros à l'ordre de LP 91 à adresser à LP 91, 3 place d'Allemagne, 91300 MASSY).

La **cotisation** annuelle a été maintenue à 72 € (voir page 16).
La **délégation au congrès national** de Foix -22-23-24 août 2011 sera financée par les bénéfices du banquet tenu en février autour de "instruction-pédagogie-émancipation".

L'aide de souscripteurs est indispensable au financement de la délégation commune Essonne-Val de Marne à **Oslo** le 10 août 2011 (400 € voyage, inscription et séjour).

Guy Juré est chargé des démarches auprès du conseil général pour solliciter une **subvention** ponctuelle pour l'organisation d'un **colloque** à Draveil, au quatrième trimestre 2011, à l'occasion du centenaire de la mort de **Paul et Laura Lafargue**. Alain Picaud est en relation avec des historiens afin de mettre en place un comité scientifique.

Place à l'action commune :

Nous comptons poursuivre les initiatives pour la réhabilitation des fusillés pour l'exemple avec nos amis de l'ARAC, de l'Union pacifiste et de la Mairie des Ulis.

En septembre 2011, une suite est préparée à l'initiative commune LP 91-Mairie des Ulis pour une fête de la République.

Nous serons des initiatives nationales, Commune de Paris, Oslo, ou interfédérales.

Que Mireille Usseglio, Serge Sebban et Maurice Gelbard soient remerciés pour leur contribution à *la question à l'étude* au banquet du 4 février. Il reviendra au congrès fédéral de juin de dégager une synthèse qui sera soumise au congrès national.

Louis Couturier

A Paul Scanu

Par Alain Veysset, vice président.

Paulo nous a quittés dimanche 20 février 2011.

Libre-penseur, compagnon de la Fédération de l'Essonne de la Libre Pensée, depuis une quinzaine d'années. C'était un anti-clérical, un laïque convaincu, un assidu de nos banquets et de nos manifestations.

Dans ses derniers instants, après avoir souffert d'une longue maladie, il demandait à tous les visiteurs de le lever. Il voulait partir debout, Paulo, pas couché.

Danièle Thymen, Alain Veysset et Louis Couturier ont représenté la fédération à ses obsèques civiles à Longjumeau.



COMMUNIQUÉ DE LA FÉDÉRATION DE L'ESSONNE DE LA LIBRE PENSÉE

adopté par le bureau le 11 février 2011.

« Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire qu'un paysan qui sait lire est plus malaisé à opprimer qu'un autre. » Denis Diderot.

Attachée à la lutte contre toutes les oppressions – dont celles de l'ignorance – la Fédération de l'Essonne de la Libre Pensée, en toute indépendance, apporte son soutien aux lycéens, aux étudiants, aux enseignants, aux parents d'élèves, aux syndicats, aux associations, aux élus qui se mobilisent pour l'annulation des suppressions de postes, de classes, voire de matières et d'écoles.

L'instruction publique est gravement menacée

Les suppressions annoncées pour la rentrée 2011, c'est notamment :

- la poursuite du démantèlement du Réseau d'Aides Spécialisées (RASED),
- l'aggravation de la non scolarisation des enfants de moins de 3 ans (déjà moins 80% aux Ulis en 10 ans)
- des suppressions sur toute la chaîne : à Juvisy, à Morsang-sur-Orge en maternelle, un poste au Collège de la Guyonnerie à Bures, 3 postes au Lycée de la Vallée à Gif-sur-Yvette... , 85 postes au total dans les lycées et collèges publics de l'Essonne.

Il faut se rendre à l'évidence

La logique de ces suppressions, c'est l'abaissement programmé de l'instruction, c'est la préparation d'une génération plus vulnérable à l'oppression, d'une génération qui ne sache ni apprendre, ni comprendre comme l'ont établi les professeurs confrontés à la réforme des lycées, c'est la promotion de l'enseignement privé comme recours.

L'heure est à la mobilisation laïque

La Fédération de la Libre Pensée de l'Essonne rappelle que 50 000 000 d'euros étaient détournés de l'Enseignement public laïque en 2006 dans ce département, somme dépassée depuis la mise en œuvre de la loi Carle et du « chèque éducation » du 28 septembre 2009.

La Fédération de la Libre Pensée de l'Essonne apporte son soutien à toute initiative allant dans le sens de :

Annulation des fermetures de classes et suppressions de postes,
Abrogation de la réforme des lycées,
Abrogation de la loi Carle et de toutes les lois anti-laïques,
Respect de la loi de 1905, de Séparation des Eglises et de l'Etat,
Fonds publics à l'Ecole Publique exclusivement.

VIVE L'ECOLE LAÏQUE
LA SEULE ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE !

.....
Dernière minute : Onze postes supprimés aux Ulis, au lycée de l'Essouriau, sept postes et deux classes à Évry au lycée du Parc des Loges, ...

Alerte aux laïques

"L'Église veut s'élargir au Grand Paris"

C'est le titre d'un article publié le 7 mars dernier (<http://www.la-croix.com/L-Eglise-veut-s-elargir-au-Grand-Paris/article/2457716/4078>)

On y apprend que l'évêque d'Évry réfléchit à une "proposition pastorale" pour le futur campus de Saclay, avec notamment un projet d'église. Avec des professeurs d'université et de grandes écoles, deux étudiants, deux salariés du CEA, ... et un jésuite, il est au travail.

Regardons un extrait de ce document :

"Un projet «à trois dimensions», résume Pierre Budin, diacre et responsable de l'équipe. La formation d'abord, avec des programmes de recherches et d'études diplômantes en théologie, en éthique, en épistémologie, mais aussi des conférences de vulgarisation. L'accueil ensuite, grâce – entre autres – à un foyer d'étudiants et de jeunes chercheurs qui pourrait être animé par une communauté religieuse. Et le culte enfin, avec une église en bonne et due forme, modulable, et «visible». Une «paroisse de semaine»

Lors d'une journée de formation sur le Grand Paris organisée par le diocèse le 2 décembre 2010, Pierre Veltz, PDG de l'Établissement public Paris-Saclay, et Paul Vialle, président de la Fondation de coopération scientifique qui porte le projet de campus, ont accepté de venir présenter leurs projets. Et se sont montrés intéressés par la construction de lieux de culte sur le plateau."

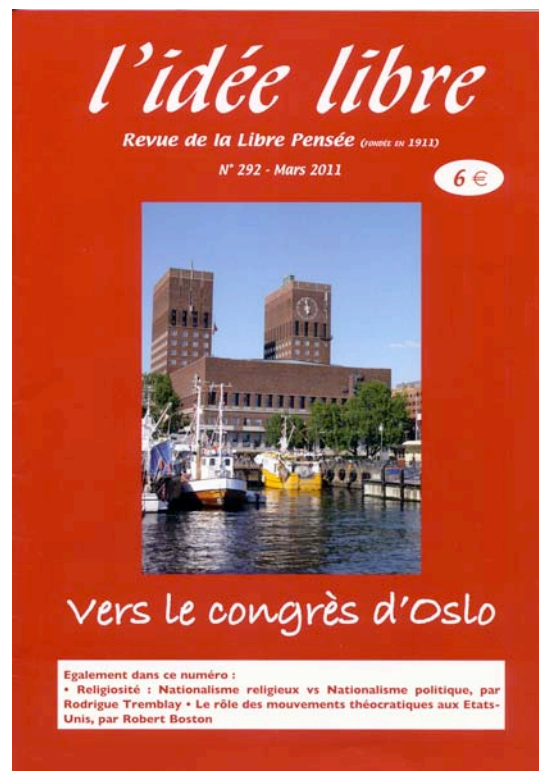
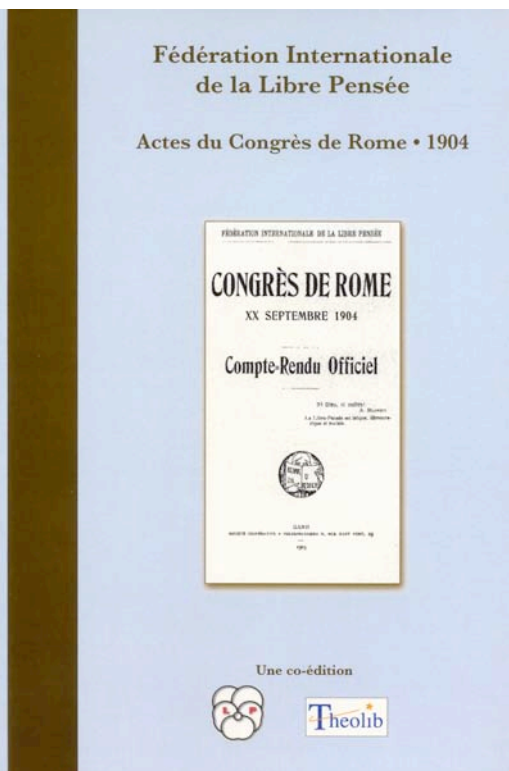
L'esprit saint et le bon saint Jack Lang ont inventé une combinaison "**cultuel-culturel**" prête à resservir.

Le nouvel avatar porte, cette fois, sur formation-accueil-culte.

Alerte aux laïques, le tour de passe-passe qui a réussi en 1995 à Évry est en gestation à Saclay.

Il en découle que nous devons unir nos efforts sans tarder.

Philippe Bouyries



Banquet de la fédération de l'Essonne de la Libre Pensée du 4 février 2011



Contribution de Serge Sebban

Lorsque nous avons projeté d'élaborer cet ouvrage¹, je me suis souvenu de l'échange que j'avais eu avec un inspecteur d'histoire-géo qui me reprochait le temps que j'avais consacré à la crise de 1929.

Effectivement, depuis que j'enseigne en lycée, je consacre 3, parfois 4h à l'étude de la crise de 1929. C'est une durée honnête pour traiter des causes, du déroulement de la crise et des conséquences aux Etats Unis (crise économique et New Deal) et dans le monde.

Comme la plupart des professeurs de ma génération, je m'appliquais à analyser, par le menu, cet évènement que l'on pouvait considérer comme fondamental pour faire comprendre l'ascension du

nazisme et la marche à la guerre aux élèves de 1^{ère} littéraire, scientifique et économique.

La critique de l'inspecteur m'a interloqué sur le moment mais effectivement, je n'avais pas vu que le programme avait été légèrement modifié notamment sur cette question.

J'ai appris récemment que cet inspecteur muté depuis à Marseille s'en était pris à une collègue qui avait osé faire une leçon sur la Révolution russe. Le nouveau programme oblige désormais les enseignants à traiter dans un même chapitre les « les totalitarismes », amalgamant le fascisme, le nazisme et le communisme.

Ces nouveaux programmes et les manuels qui les accompagnent invitent expressément les enseignants à ne plus s'attarder à rechercher les causes, du krach de 1929 notamment, ou du nazisme, ou de la guerre.

¹ *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'enseignement élémentaire au lycée- propagande ou vecteur de l'esprit critique*

Que s'est-il passé, pourquoi de telles coupes, et une telle modification des programmes et dans leur contenu est dans l'esprit ?

Notre livre cherche à donner des clés pour y répondre.

La décision récente du ministre Châtel de supprimer l'histoire-géo en terminale scientifique constitue de fait un aveu.

Les jeunes générations ne devraient plus avoir accès à la connaissance de l'histoire, vecteur de l'esprit critique, comme le rappelle le sous-titre de notre ouvrage.

Au mieux, pour les gouvernements, l'histoire peut n'être qu'un outil de propagande, de légitimation des pouvoirs, économiques, politiques ou religieux. Cela nous ne l'acceptons pas, comme la grande majorité de nos collègues, car c'est le rôle que lui attribuent les dictatures.

Un seuil est franchi aujourd'hui. Un front du refus se dresse. Des articles paraissent dans tous les magazines, spécialisés ou non.

Dernièrement *le Monde diplomatique* ou encore Bertrand Tavernier qui consacre une interview sur cette question au *Monde*. L'Inspection générale d'Histoire, l'APHG des milliers de personnalités, journalistes, professeurs, historiens ou passionnés d'histoire. Tous s'insurgent. L'opuscule d'Essel « Indignez-vous » l'évoque aussi...S'indigner et s'insurger....c'est l'objet de notre action.

Les contenus de l'enseignement doivent aussi nous alerter.

Il y a « l'étude du fait religieux » et l'ampleur que cela prend dans les programmes lorsqu'on y associe la tarte à la crème que l'on nomme « histoire des arts », questions que vous avez déjà sans doute discutées.

La géographie se résume aujourd'hui à un concept : « Mondialisation et développement durable ». De simple approche environnementale ce thème devient aujourd'hui un dogme fourre-tout. Ma collègue et amie Odile Dauphin travaille à cette question dans un petit livre que nous avons en projet.

Les générations de professeurs, formés par les générations de bons géographes disciples de Vidal de la Blache et d'autres, ont continué à faire de la géographie digne de ce nom : géographie des

paysages, géomorphologie, des climats, bref, ce que l'on appelait la géographie physique, qui a totalement disparu des programmes.

Les nouvelles générations d'enseignants auront beaucoup plus de difficultés à transmettre des connaissances qu'ils n'auront pas acquises à l'université ou dans les UIFM.

Pour ma part, je me suis intéressé à un nouveau concept : la « brutalisation ».

De quoi s'agit-il ?

La guerre de 14/18, exceptionnelle à bien des égards, aurait ouvert une ère d'extrême violence provoquant d'autres moments de brutalité avec les révolutions russes, allemandes et hongroise (entre 1917 et 1923) ouvrant une nouvelle phase de violence politique concrétisée par la mise en place des « totalitarismes » (fascistes, nazi et communiste) pour enfin s'achever dans une explosion d'hyper-violence paroxystique dans la deuxième guerre mondiale et la shoah.

Cette présentation peut sembler caricaturale, comparée à la montagne de publications, colloques et autres productions que des intellectuels et universitaires nous ont servie ces dix dernières années sur ce thème. Elle résume néanmoins le nouveau champ d'étude connu sous le vocable de « brutalisation des sociétés européennes ».

Jusqu'à ces dernières années la "brutalisation" constituait une simple démarche intellectuelle qui pouvait séduire par sa nouveauté et alimenter un débat entre spécialistes dans des branches très diverses (psychanalyse, littérature, histoire...). Aujourd'hui c'est devenu le mode explicatif quasi exclusif que l'on trouve dans les programmes d'histoire et dans les manuels des collèges et des lycées.

D'où vient la "brutalisation"?

Dans les années 80, George L. Mosse, historien américain d'origine allemande conçoit le concept de « brutalisation ». Son point de départ est l'affirmation que « la banalisation de la guerre lui aurait donné un caractère sacré ».

Mosse fait référence à une guerre « d'un genre nouveau », extrêmement violente, qui rend « brutaux ceux qui y participent ». Elle exalte, de ce fait, les jeunes générations à « s'opposer à une société figée », à rechercher « l'extraordinaire et l'excitation ».

Elle leur donne l'occasion de « faire preuve de prouesses physiques, de courage et de virilité, tout en idéalisant la vie du groupe et l'esprit de camaraderie ».

En 1999 paraît, chez Hachette, sa thèse sous le titre: DE LA GRANDE GUERRE AU TOTALITARISME - LA BRUTALISATION DES SOCIÉTÉS EUROPÉENNES

Une thèse qui avait soulevé un vent de protestations. Les contre-exemples en effet ne manquaient pas.

Antoine Prost, spécialiste de la Grande guerre, avait largement analysé le phénomène inverse. La guerre finie, on voit se développer un fort courant pacifiste en France jusqu'en 1939. Les mouvements d'anciens combattants français affichaient souvent cette fameuse formule dans leur discours : la Der des ders.

Les partisans de cette approche opposent le fait que durant la guerre civile espagnole, franquistes et républicains rivalisaient en formules de haine, en déclarations vengeresses.

Le commandement soviétique en 1944, invitait les soldats à violer sans scrupules des femmes allemandes. Le général Patton appelait lui aussi à tuer sans pitié "ceux qui ont tué les camarades".

Victor Serge, le militant anarchiste appelait à la violence révolutionnaire impitoyable contre les Blancs durant la guerre civile de 1919 en Russie. Trotski justifiait la légitime violence des Rouges "pour arrêter les massacres auxquels se livraient les Blancs".

Que la violence appelle la violence, soit mais c'est un peu simpliste pour analyser des phénomènes aussi complexes.

A la suite de Mosse, Ernst Nolte a repris et popularisé cette approche. Philosophe de son état. Nolte a des émules chez nos historiens français.

François Furet, historien de la Révolution française, revendique d'être un co-concepteur de ce champ de recherche. Il voyait déjà dans le déroulement de la Révolution française (surtout dans la période de la Terreur), les traits annonciateurs de cette « brutalisation » il utilise à dessein le terme anglais à l'instar de Nolte.

Stéphane Courtois, auteur du « livre noir du communisme » y adhère totalement et décrit Nolte comme une figure « incontournable ».

Avec la guerre de 14/18 nous serions entrés dans « l'ère du témoin » nous disent Nolte et Furet. La

mémoire de la 2nd moitié du XX^e siècle serait « celle des victimes ».

Ce postulat cher aux adeptes de l'histoire-mémoire montre à quel point cette démarche est éloignée de la démarche historique.

Le grand historien Marc Bloch, témoin oculaire de la « Grande guerre », avait dès 1922, démontré aux inconditionnels de « la mémoire » à quel point, cette méthode induisait des « fausses vérités », donc des erreurs historiques.

Il faut citer l'histoire des jeunes filles, en zone occupée, à qui les soldats allemands auraient coupé les mains.

Jean Cocteau y avait cru, lui aussi, et avait contribué à diffuser cette effroyable légende par un dessin que l'on trouve dans certains manuels d'histoire. Le professeur qui ne sait pas qu'il s'agit d'une rumeur fautive développera sans le vouloir la notion de « brutalisation ».

Le rôle de l'historien est d'établir ou de rétablir les faits et non de spéculer à partir de témoignages chargés émotionnellement et psychologiquement. L'Histoire n'est pas une science exacte certes, mais c'est au moins une science humaine, avec des règles. Ainsi l'obligation du croisement des sources par exemple (une source écrite et une source archéologique par exemple) a constitué l'une des règles absolues de l'historien depuis les "Lumières". Le témoignage, d'une ou plusieurs personnes, ne constituait pas, en soi, une vérité.

Le vécu, le ressenti, la rumeur ont souvent contredit ou déformé les faits. "Les faits sont têtus" on le sait, mais l'historien, armé d'outils incontestables doit s'assurer de leur validité.

Une société violente aurait surgi du premier conflit mondial nous disent les partisans de la « brutalisation ».

L'idée vaut surtout pour tenter d'expliquer « les totalitarismes » simples prolongement de la guerre en temps de paix.

Les épigones des Nolte et Mossé cherchent ici à amalgamer deux idéologies, le fascisme et le communisme, dans un concept que l'on prétend opératoire.

L'histoire nous apprend qu'il faut se méfier des constructions simplificatrices. « Comparaison n'est pas raison ». Le cadre historique, les idéologies et les lieux sont différents, même s'il peut y avoir des

similitudes. Le concept interdit de comprendre les origines, les causes et les effets qui sont multiples et complexes.

La "brutalisation" permet d'expliquer en 20 lignes des événements essentiels comme la 1ère guerre mondiale qui nécessitait encore en 2010, 20 pages dans les manuels de 1^{ère} générale. Pour qui veut réduire l'horaire d'histoire-géo des lycéens c'est une bonne affaire.

De là à en conclure que les hommes sont tous des brutes, que c'est l'homme qui est foncièrement mauvais...pas la société, pas le système, il n'y a pas loin.

Le nouveau programme de première qui entre en vigueur à la rentrée 2011 confirme nos pires craintes :

Finie la chronologie, c'est le retour en force des thèmes. Il en est un qui s'intitule : « la Guerre »

Il s'agit « d'étudier » le premier conflit mondial, puis le second, puis la guerre froide pour finir avec l'attentat du 11 septembre 2001. Les totalitarismes font l'objet d'un autre thème. La République un troisième.

Les thèmes qui se succèdent rendent difficiles, voire impossibles, les interconnexions, donc l'étude des causes, sauf la cause unique et sur mesure : « la brutalisation ».

Mais les citoyens que sommes n'ont pas encore dit le dernier mot. Merci de votre attention.

Merci de faire connaître notre blog : Histoire défigurée et géographie manipulée.

Serge Sebban est ; professeur d'histoire-géographie au Lycée Bergson de Paris et co-auteur du livre « L'enseignement de l'histoire-géographie de l'enseignement élémentaire au lycée-propagande ou vecteur de l'esprit critique » Paru en 2009 chez l'Harmattan.

L'intervention de Mireille Usseglio

Quand un ami, militant de la Libre Pensée, m'a demandé de faire une intervention au banquet annuel à Massy (91) sur la question « **quelle instruction, avec quelle pédagogie pour quelle émancipation ?** » j'ai répondu positivement car la question me semble non seulement d'actualité mais en plus fort pertinente et bien posée.

1. « **quelle instruction, avec quelle pédagogie pour quelle émancipation ?** » : une question d'actualité

Institutrice, puis institutrice spécialisée, maître formatrice, conseillère pédagogique et enfin directrice d'école d'application, en 40 ans, j'ai malheureusement assisté « de l'intérieur » aux différents plans de destruction de l'Ecole de la République. Je me centrerai sur ce que je connais le mieux, le démantèlement de l'Ecole primaire.

Les gouvernements qui se sont succédés ont toujours eu plusieurs angles d'attaque .

Certains sont bien connus, ils ont fait et font encore l'objet de combats :

- fermetures de classes qui aboutissent aux effectifs surchargés
- non remplacement des maîtres malades
- destruction de l'enseignement spécialisé (fermeture des classes de perfectionnement, des RASED, des classes dans les lieux de soins (Centres Psychothérapeutiques, hôpitaux de jour..)

D'autres sont bizarrement passés sous silence comme la durée du temps d'enseignement et les programmes, ou font l'objet d'une relative indifférence (quand ce n'est pas d'un certain soulagement) comme la destruction des centres de formation .

A / Enseigner les savoirs fondamentaux demande du temps !

Quand j'étais petite fille, j'allais 30 heures par semaine (5 jours complets) à l'école.

Vingt-cinq ans plus tard, ma fille y est allée 27 heures par semaine. Aujourd'hui, mon petit-fils y va 24 heures.

En deux générations, c'est 20% du temps d'enseignement hebdomadaire en moins !

Et ils parlent encore de réduire la journée de travail (6 heures par jour, c'est trop !...)

Alors que par ailleurs, on impose aux collègues en plus des programmes, des « projets » à mettre en œuvre pour satisfaire les exigences des uns et des autres : les parents d'élèves, la hiérarchie institutionnelle, les associations diverses et variées, sportives ou culturelles...

Il faut multiplier les projets autour du théâtre, du cinéma, du chant choral, de la Sécurité routière, de l'Education à la Santé, aux « risques majeurs » ou à la « Citoyenneté » (nettoyer les plages ou les chemins forestiers !!!) que sais-je encore ... Tous ces projets étant à mener avec les partenaires associatifs bien sûr ! Les pressions sur nos jeunes collègues sont énormes et elles sont organisées par le ministre même quand il annonce la signature d'un partenariat avec la Fédération Française des Jeux d'Echec parce que ...les résultats aux tests (PISA) montrent que les élèves français sont mauvais en mathématiques !

B / Enseigner demande une formation professionnelle

Septembre 1989 a vu la fin des Ecoles Normales, septembre 2010 voit la fin des IUFM.

Aujourd'hui, un jeune avec un Bac + 5 débarque dans une classe de 25 à 30 gamins sans avoir la moindre idée ni de ce qu'est un enfant, ni de ce qu'il doit enseigner ni de comment il peut s'y prendre !

On a beaucoup parlé à ce sujet des enseignants du second degré avec le CAPES ou l'Agrégation et de leur arrivée à la rentrée en collège ou lycée. On a beaucoup moins parlé du jeune Professeur de Ecoles et de son arrivée à l'école primaire. Que l'on confie l'apprentissage de la lecture à quelqu'un qui

n'en a jamais entendu parler n'a inquiété personne sauf.... les intéressés !

Comment en est-on arrivés là ?

Si vous interrogez de jeunes collègues issus des dernières promotions d'IUFM pour leur demander ce qu'ils pensent de la fermeture des centres de formation, les réponses sont trop souvent les mêmes : « Pour ce qu'on y faisait ! Je n'y ai rien appris !... » et malheureusement c'est souvent, pas toujours, en grande partie vrai !

Mon propos d'aujourd'hui n'est pas de faire l'analyse des moyens que les différents gouvernements de la 5^{ème} République ont utilisés pour détruire d'abord les EN puis les IUFM. De nombreux articles ont été écrits à ce sujet. Ils ont tous commencé par en détruire la qualité, par les faire dysfonctionner afin de « justifier » leur fermeture.

« Si tu veux tuer ton chien, tu l'accuses de la rage ! » est un proverbe qu'ils ont fait leur. Ils ont même fait mieux : Ils ont inoculé la rage pour mieux justifier leur meurtre !

De fait, en supprimant purement et simplement toute formation initiale, ils affirment qu'enseigner ne nécessite aucune formation professionnelle ! C'est sans doute l'attaque la plus grave contre l'Ecole de la République !

2. « quelle instruction, avec quelle pédagogie pour quelle émancipation ? » : une question bien posée

Les enseignants sont sensés avoir le choix de leur méthode pédagogique. Mais pour choisir il faut connaître ! Comment nos jeunes collègues pourront-ils choisir sans aucune formation ?

Dans ce domaine comme dans tous les autres, l'ignorance est source d'obscurantisme, et c'est la porte ouverte à toutes les dérives possibles.

Cela s'exprime aujourd'hui dans l'opposition fort médiatisée entre les tenants des « bonnes vieilles méthodes » et ceux qu'ils appellent les « pédagogistes ». Les premiers rejettent tous ceux qui contestent les « bonnes vieilles méthodes » dans le sac des seconds. Les premiers seraient les uniques héritiers et défenseurs de l'Ecole de la République et les seconds ses destructeurs. Le débat est souvent caricatural et je vais tenter de montrer comment il participe à la plus grande confusion.

D'abord, il nous faut clarifier les choses et préciser quelques termes. Prenons bêtement le Petit Larousse :

Enseigner c'est « faire acquérir la connaissance ou la pratique d'une science, d'un art... »

L'enseignement c'est « la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ».

La pédagogie c'est une « théorie, sciences de l'éducation des enfants, une méthode d'enseignement ».

Il n'y a pas de pédagogie sans transmission de savoirs, de connaissances.

La question qui est posée quotidiennement à l'enseignant est de savoir comment transmettre ces savoirs aujourd'hui. C'est tout le problème du pédagogue !

L'enseignant est le détenteur du savoir. Il doit le transmettre et **il doit s'assurer que les élèves le font leur !**

Le facteur me transmet mon courrier, il n'est pas responsable de vérifier que je le lis !

Enseignante, je ne transmets pas le savoir de cette manière et ma responsabilité est de faire en sorte que tous mes élèves acquièrent, enregistrent, construisent, mémorisent ce savoir nouveau.

« Quelle instruction, avec quelle pédagogie... ? »

Pour combattre ceux qui cassent l'école faut-il revenir « aux bonnes vieilles méthodes » ?

Que nous disent ceux qui prônent le retour aux « bonnes vieilles méthodes » ?

Que l'on permette à l'institutrice qui pendant 30 ans a travaillé sur la pédagogie de la lecture de prendre l'exemple de cet apprentissage et de son enseignement. Et qu'on lui permette de s'agacer devant une situation où la parole de n'importe qui sur cette question a le même poids que la sienne (ou que celle de tous les professionnels !)

Tout le monde en parle et tout le monde a une idée très arrêtée sur la question : il faut revenir à la méthode « syllabique » du B + A = BA ! A bas toutes les autres méthodes, d'ailleurs assimilées en bloc à la méthode globale !

Je n'ai ni le temps ni la place de m'arrêter sur cet amalgame. En revanche il me semble important de souligner qu'accepter que des groupes de pression de parents puissent imposer des méthodes pédagogiques pour cet apprentissage c'est accepter de voir donner des coups bas contre l'école.

Mais analysons, au regard de notre question, la méthode du B + A = BA.

On la présente comme une méthode synthétique « rationnelle » qui part du simple vers le complexe, de la lettre vers la syllabe puis vers le mot et enfin la phrase. L'enfant apprend le « son » de la lettre, puis il apprend à coller deux « lettres-sons » pour faire une syllabe simple, pour arriver aux syllabes complexes de plusieurs lettres.... Elle aurait le mérite d'être logique et de construire les savoir en orthographe.

Malheureusement pour nos écoliers français la réalité de leur langue est un peu plus complexe.

- Dire b + a = ba c'est mentir ...

b + a = ba c'est vrai dans *ballon, bateau...* mais plus dans *bande* à cause du « an » bien sûr ! mais c'est à nouveau vrai dans *banane !!!*

En fait, la lettre "a" ne fera le son [a] que dans 47% des cas. Même pas un sur deux !

Et que dire du "o" ? qui ne fait pratiquement jamais le son [o] (de rose) mais le [□] (de robe) et qui suivi d'un i , u , n , m , in « change » de son ? sans parler du fait que le son [o] a au moins trois écritures possibles : o, au, eau...

Et oui c'est ainsi ! notre langue alphabétique dispose de 26 lettres pour transcrire 36 phonèmes. Il n'y a pas de rapport terme à terme entre lettre et son et parler du « son de la lettre » est absurde.

Mais, nous répond-on, c'est parce que c'est complexe qu'il faut simplifier ! On commence par présenter toutes les combinaisons simples de deux lettres puis après on leur montre des syllabes de 3 ou 4 lettres. Et on ne donne aux élèves que des phrases où tous les mots sont déchiffrables... Autrement dit, avant deux ou trois mois de CP, il ne faut surtout pas travailler avec des mots comme *maman, maîtresse, mouton.....* ni même avec leurs prénoms ! Et l'enfant ne doit lire sans doute que dans son livre de lecture où les mots sont soigneusement choisis...

Quant à ceux qui voudraient lire autour d'eux BOULANGERIE par exemple, ce sont de vilains petits curieux !!! (et comme chacun sait, « la curiosité est un vilain défaut »)

- ... et c'est prendre les enfants pour des idiots !

Toutes les méthodes qui se présentent de cette façon, nient totalement ce qu'est un enfant.

Notons d'ailleurs que dans le discours ambiant, l'amalgame entre les différentes méthodes aboutit aussi à une contre-vérité historique. Pour les gens de ma génération, dire qu'on a appris avec les méthodes syllabiques (histoire de les justifier) est la plupart du temps faux. Les souvenirs sont souvent trompeurs (comme le bon sens d'ailleurs !) Dès les années 60, les méthodes dites « syllabiques » ont été remises en cause au profit des méthodes semi-globales (et non pas globale) justement parce qu'elles posaient problèmes à nos collègues d'alors. Le monde déjà avait changé !

Les méthodes synthétiques que d'aucuns voudraient remettre à l'honneur sont bien antérieures. A la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, l'écrit était quasiment absent du monde de l'élève qui entrait à l'école ou qui commençait son apprentissage avec un précepteur.

Enfin, les connaissances dans le domaine de la psychologie cognitive (Piaget, Wallon, Vygotski, ...) permettent de mieux appréhender le fonctionnement intellectuel de l'enfant et donc de mieux savoir **comment faire** pour qu'il acquière les savoirs.

L'apprentissage de la lecture s'adresse à des enfants tout à fait capables de réfléchir, de raisonner même sur des choses « difficiles » (mot qui n'a pas beaucoup de sens car est difficile tout problème que je ne sais pas résoudre, mais le même problème est « facile » une fois résolu !), pour peu qu'on le leur propose ! Et c'est bien le rôle du pédagogue.

Les accompagner, « faire avec eux ce qu'ils feront plus tard seuls », les aider à observer un phénomène, l'analyser, le comprendre, établir une règle, la manipuler pour la mémoriser et l'automatiser pour la transférer, cela demande à l'enseignant d'être capable à la fois de connaître l'élève et les difficultés de l'apprentissage de ce savoir. Il en va de la lecture comme de tous les autres apprentissages.

« Pourquoi faudrait-il choisir de centrer son enseignement sur le savoir ou sur l'élève ? L'acte d'enseigner doit être référé à deux pôles, l'élève et le savoir. Il doit se soucier tout autant de la matière et de la manière » . (Solère-Queval, 1999).

C'est un métier qui demande une formation professionnelle ! Et nous voilà revenus au point de départ : La destruction des centres de formation a été organisée, programmée pour porter atteinte à la qualité de l'école publique.

Pour conclure, une remarque :

Avec De Robien, le gouvernement a tenté d'imposer, pour faire plaisir aux associations de parents les plus réactionnaires (SOS EDUCATION par exemple) et avec le soutien parfois involontaire de personnalités à juste titre inquiètes de l'état de l'école, le retour à ces « bonnes vieilles méthodes ». On assiste de la part de nos gouvernants à des discours étonnants ! « Il faut revenir aux fondamentaux ! Il faut à nouveau que l'école primaire soit celle où l'on apprend à lire, écrire, compter ! »

Mais que font-ils ?

- Ils envisagent de diminuer encore le temps de scolarité.
- Ils suppriment les enseignements spécialisés pour les élèves en difficultés
- Ils ouvrent l'école aux non-professionnels et signent des partenariats avec la Fédération Française des Jeux d'Échec (je n'ai rien contre le jeu d'échec !)
- Ils détruisent la formation des maîtres...

Ceux qui aujourd'hui, voudraient nous imposer ces méthodes sont ceux qui ont détruit tous les lieux où nos jeunes collègues devraient apprendre qu'il existe des méthodes qui permettent non seulement aux enfants d'apprendre à lire mais en apprenant à lire , à apprendre aussi à raisonner, à analyser, à observer....

Ceux qui prônent le retour aux « bonnes vieilles méthodes » ne veulent surtout pas que les élèves, les enfants de ce pays, apprennent à réfléchir car, **« réfléchir, c'est commencer à désobéir »**

Vous demandez « Quelle pédagogie pour quelle émancipation ? »

Mireille Usséglio

*Retraitée et ancienne institutrice spécialisée,
Conseillère pédagogique, Directrice d'école
d'application
Coauteure des méthodes de lecture Mika et
Fabulire (Retz)*

Banquet de la fédération de l'Essonne de la Libre Pensée du 4 février 2011

(contribution écrite)

Elémentaire, mon cher Watson !

Ou, Ah ! Si j'avais su tout ça en début de carrière

J'expliquais, voilà quelques temps, à des parents, les différents cursus scolaires que pouvait emprunter leur enfant. Précisant l'un d'entre eux, je prévenais qu'il était difficile. " - Il ne faut surtout pas le lui dire ! ", se sont-ils écriés... Pour ne pas le décourager ?

Je crois qu'il est grave de dire à un enfant, pour l'encourager, que c'est facile. Quelle image aurait-il de lui s'il ne réussissait pas ? Et si c'était le cas, s'estimerait-il puisqu'il aurait accompli quelque chose d'aisé ? Depuis, je préfère donc prévenir maintenant un enfant que ce qu'il fera sera difficile, mais que je vais l'aider. Je crois qu'il sera fier d'avoir réalisé une tâche ardue ou bien, il aura échoué devant quelque chose de trop fort pour lui. Un enfant hospitalisé m'a un jour reproché cette attitude parce qu'en classe, justement, on lui disait que c'était facile. Ce sont les grands-parents, présents, qui lui ont répondu que ce n'était facile que lorsqu'on connaissait.

Connaître. Quelle est la norme ? Si on considère "normal" que l'enfant connaisse et "anormal" que l'enfant ignore on risque de bien mal juger de nos élèves. Si on considère qu'il est normal que l'enfant ignore et que notre travail consiste à lui enseigner un savoir; si on considère que notre travail est de leur apprendre à se servir de leur intelligence et non la juger, notre profession prend un tout autre aspect ; chaque avancée, quelle qu'elle soit, est une victoire pour tout le monde.

Rares, sont les enfants hospitalisés que j'ai rencontrés qui n'ont pas de difficultés scolaires. Y a-t-il une relation ? Et dans quel sens ?

Ces élèves me racontent souvent des comportements, rapportent des propos peu flatteurs sur nos collègues. Je leur avoue que nous savons que nous embêtons nos élèves; mais, le faisons-nous par méchanceté ou dans l'intention de les rendre meilleurs ? Ils veulent bien admettre que c'est cette dernière hypothèse qui devrait être la bonne, maisEt je partage silencieusement leur doute sur certains cas.

Humilier un enfant pour que, par sursaut d'orgueil, il veuille se dépasser, ne devrait marcher que s'il est orgueilleux; sinon, c'est comme lui mettre la tête sous l'eau sous prétexte d'augmenter sa capacité thoracique. Combien y a-t-il d'enfants noyés tous les ans ? Est-ce parce que les parents utilisent les mêmes procédés, nous voyons arriver dans les services de pédiatrie les tentatives de suicide; principalement en période des conseils de classe ? On estimerait à 5 000 par ans, le nombre de ceux qui ont "réussi" leur geste de désespoir !

Quand un enfant est hospitalisé pour un séjour moyen ou long, je prends contact avec l'enseignant pour que le retour en classe se fasse avec le plus faible handicap possible.

Quand il n'est là que pour un séjour court, je fais du rattrapage :

"Je suis nul" - "Je n'ai rien compris" disent-ils. Je leur demande de m'expliquer comment ils sont nuls, ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils savent déjà.

Les difficultés sont de plusieurs ordres : soit, comme dans un puzzle, ils possèdent tous les éléments mais ne les ont pas mis en ordre, soit qu'il leur manque quelques pièces. L'ensemble est rendu incohérent; c'est comme s'il manquait la clé à une voûte.

Ils s'étonnent de la rapidité avec laquelle ils ont assimilé ce qu'en classe ils n'arrivaient pas à comprendre. Je leur dis que je n'ai fait qu'apporter un complément au cours de leur professeur et que sans celui-ci mon travail aurait été beaucoup plus difficile.

Ils étaient presque arrivés mais se croyaient loin du but. Je n'ai donné qu'un coup de pouce.

Ils pensaient être au niveau "non-acquis" alors que je les ai fait passer du degré "en voie d'acquisition" au stade "acquis".

Il ya également ceux chez qui **"on"** a magnifié les difficultés. Ils gardent pour eux la "bonne réponse", convaincus qu'elle ne l'est pas, puisqu'ils ont trouvé quelque chose de simple. Pour la même raison, ils écriront une réponse avant de soigneusement la recouvrir d'une épaisse couche de

"Tippex" ; cinq minutes d'écriture, quinze minutes de peinture.

Ils peinent. Quelquefois les parents n'ont pas la pudeur de s'éclipser et, inquiets, écoutent les hésitations et les erreurs de leur enfant. Honteux, ils sifflent parfois : "Mais réfléchis donc !". Pour les inviter à s'éloigner je leur demande : "Comment fait-on pour réfléchir ?".

Moins graves, peut-être, mais tout aussi stériles sont les appréciations bien connues qui sont consignées dans les carnets : "Doit produire plus d'efforts" ou "peut mieux faire". La première s'adresse le plus souvent à un élève très contrôlé dans ses loisirs, assommé de devoirs de vacances et de cours particuliers. La deuxième est inopérante parce qu'on n'explique pas comment il faut faire pour "mieux faire".

La "**Méthode**" n'est pas innée, mais acquise. Ce n'est pas en reprochant à son prédécesseur de ne

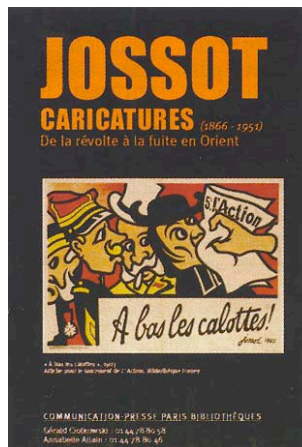
pas l'avoir enseignée, en se gardant bien par ce prétexte de le faire, que nous aiderons les enfants qui nous sont confiés à s'améliorer.

J'évite autant que je peux les injonctions infécondes pour les remplacer par des conseils de guidance comme : "regarde" ; "observe" ; "compare" ; "trie" ; " déduis" ; "choisis" ; "organise" ; "rédige" ; "imagine" ; "vérifie" ; " cherche dans tes souvenirs" etc Mais les mauvaises habitudes sont longues à partir.

Ce changement de vocabulaire favorise beaucoup les relations de confiance que j'espère entretenir avec les enfants .

Maurice Gelbard

Exposition à ne pas manquer !



Exposition «Jossot: de la révolte à la fuite en Orient (1866-1931), du 1^{er} mars au 18 juin 2011, à la Bibliothèque Forney, Hôtel de Sens, 1, rue du Figuier, 75004 Paris. Ouverture du mardi au samedi, de 13h à 19h. Tarifs: 6 euros, 4 euros (tarif réduit) et 3 euros (demi-tarif).

Livre-catalogue *Jossot, caricatures, de la révolte libertaire à l'islam*, de Michel Dixmier et Henri Viltard, 192 pages et 160 illustrations en couleur. Paris bibliothèques, collection «Affichistes». Diffusion Actes Sud.

Jossot Henri Gustave 1866-1951

Anti clérical, libertaire,
opposé à l'oppression sous toutes
ses formes.
De Dijon à Tunis

"L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent, elle compromet dans le présent, l'action même."

Marc Bloch Apologie pour l'histoire

Du côté des Assemblées

Notre budget étant défini par un loi de finance, celle-ci fait l'objet, comme toute les lois, d'un projet et de rapports.

En ce qui concerne le Sénat, Mme Michèle André signe celui de l'Administration générale et territoriale de l'État. On peut y lire : « Ce programme s'applique également, via son action 4 « Cultes », à la mise en œuvre de la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État. »

Il faut revenir plusieurs années en arrière en ce qui concerne le Sénat, ou son équivalent actuel à l'Assemblée nationale, pour se rendre compte que cette « action 4 » consiste presque exclusivement au versement des traitements des ministres du cultes des départements d'Alsace-Moselle. C'est une étrange façon de mettre en œuvre la loi de Séparation. Rappelons tout de même que cette loi interdit par son article 2 les salaires et les subventions à n'importe quel culte – et uniquement au culte – et que cette loi n'est pas appliquée dans les départements sus-mentionnés.

Ces fonctionnaires sont au nombre de 1393 cette année et pour quelques années encore car tous ceux qui partent à la retraite seront remplacés : tout comme les hauts fonctionnaires, ils ne bénéficient pas de l'abattement de 50% au remplacement.

Le rapport de Mme Michèle André mérite une autre remarque : son rapport porte sur le « programme 232 : vie politique culturelle et associative ». Grâce au traitement de texte, celui-ci est simplement repris d'une année sur l'autre en actualisant les chiffres. Cette année, « culturelle » est remplacé par endroit par « culturelle ».

Je doute d'une confusion lexicale – très fréquente - accidentelle, étant donné ce dont il s'agit et de la volonté présidentielle de remettre la religion dans l'espace public au prétexte des racines chrétiennes de la France.

Il faut s'attendre au pire si nous ne protestons pas, Il faut également signaler une initiative intéressante à l'Assemblée :

Messieurs Jean-Jacques CANDELIER, Maxime GREMETZ, Jean-Pierre BRARD, Jacques DESALLANGRE et Jean-Paul LECOQ, députés ont déposé une proposition de loi constitutionnelle tendant à interdire au Président de la République de recevoir tout titre religieux, aux motifs que, selon un héritage de l'histoire, le chef de l'État français est récipiendaire de droit de divers titres religieux.

Un chanoine est un membre du clergé attaché au service d'une église. Étrangement, en tant que successeur des rois de France, aux yeux de l'Église catholique, le

Président de la République peut être automatiquement fait :

- Premier chanoine de l'archibasilique de Saint-Jean-de-Latran ;
- Proto-chanoine de la cathédrale d'Embrun ;
- Proto-chanoine de Notre-Dame de Cléry ;
- Chanoine honoraire de la cathédrale de Saint-Jean-de-Maurienne ;
- Chanoine honoraire de l'église de Saint-Hilaire de Poitiers ;
- Chanoine honoraire de l'église de Saint-Martin de Tours ;
- Chanoine honoraire de l'église de Saint-Martin d'Angers ;
 - Chanoine honoraire de l'église de Saint-Martin de Chalons.

Le titre de chanoine le plus important est celui de premier chanoine de Saint-Jean-de-Latran. L'archibasilique du Très-Saint-Sauveur, plus connue sous le nom de basilique Saint-Jean-de-Latran, est une église cathédrale, siège de l'évêché de Rome, dont l'évêque n'est autre que le Pape. Cette basilique, la plus ancienne et la première, dans l'ordre protocolaire, des basiliques papales, est considérée comme la « mère » de toutes les églises de Rome et du monde.

Conformément à la tradition, Nicolas Sarkozy a été reçu chanoine de l'Église catholique de Latran le 20 décembre 2007 au Vatican. La cérémonie d'intronisation a été à l'origine d'une très vive controverse sur la laïcité suite à un discours où il a affirmé les racines chrétiennes de la France et fait un éloge de la foi. Le Président y a prononcé, entre autres, la phrase suivante :

« Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur, même s'il est important qu'il s'en approche, parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance. »

Ce mélange des genres entre le politique et le religieux est insupportable dans notre République. Il faut que cessent ces provocations.

Décerner un titre religieux au Président de la République en exercice est tout à fait contraire au principe selon lequel l'État doit être neutre vis-à-vis des religions.

Il faut que le Président cesse d'être le récipiendaire de droit de titres religieux, en vertu d'un héritage historique complètement archaïque.

La laïcité française, pilier de la République, est en jeu.

La campagne pour la réhabilitation des fusillés pour l'exemple : aux Ulis

La municipalité s'engage pour les « Fusillés pour l'exemple »

À l'occasion du Conseil municipal du 26 janvier, Maud Olivier et l'équipe municipale ont interpellé l'État, à travers une motion votée à l'unanimité, pour la réhabilitation des « Fusillés pour l'exemple ». Déjà, lors de la cérémonie du 11 novembre dernier, Maud Olivier avait rappelé que pendant la guerre 14-18, 2 400 soldats avaient été condamnés à mort pour refus d'obéissance, mutilations volontaires, désertion, abandon de poste devant l'ennemi, délit de lâcheté ou mutinerie. 600 furent fusillés et les autres condamnés à des peines de travaux forcés ou de détention dans des forteresses ou des camps militaires, envoyés en déportation vers des bagnes ou des chantiers coloniaux, ou renvoyés au front. D'autres furent sommairement abattus sans procès. Leur nombre est inconnu. Leurs familles se virent refuser les pensions militaires et subirent l'opprobre de la société. Plus de 92 ans après la fin du conflit, la ville des Ulis appelle le gouvernement à réhabiliter enfin leur mémoire.



Exécution d'un mutin à Verdun en 1917 (Bibliothèque Nationale française)

06 | Les Ulis | Le magazine des Ulis - FÉVRIER 2011

Dans le compte-rendu du conseil municipal du 26 janvier 2011 :

Question n° 1 – Motion pour la réhabilitation des « fusillés pour l'exemple »

Pendant la guerre 14-18, 2 400 soldats ont été condamnés à mort pour refus d'obéissance, mutilations volontaires, désertion, abandon de poste devant l'ennemi, délit de lâcheté ou mutinerie. 600 furent fusillés et les autres condamnés à des peines de travaux forcés, de déportation vers des bagnes et chantiers coloniaux, de détention dans des forteresses ou camps militaires ou encore un retour au front. D'autres furent sommairement abattus sans procès. Leur nombre est inconnu. Leurs familles se sont vues refuser les pensions militaires et subir l'opprobre de la société.

Le commandement avait en effet décidé de réprimer la rébellion par des exécutions capitales et, dans ce contexte extrême que fût la Première Guerre Mondiale, de nombreuses condamnations furent décidées de façon sommaire, parfois même sans passer par le conseil de guerre.

Les soldats ne sont pas partis en août 1914 la fleur au fusil. Dès septembre 1914, devant l'incurie, l'incompétence et la couardise de l'État-major, les premiers régiments se mutinaient. La première grande vague des Fusillés pour l'exemple fit couler son flot de sang.

A quelques années du centenaire du début de la première guerre mondiale, le temps est venu d'honorer tous les morts, y compris les fusillés pour l'exemple. Ces hommes ne sont ni des mutins, ni de ceux qui ont été exécutés pour des motifs de droit commun. Ce sont des soldats qui sont allés jusqu'à l'extrême limite de leurs forces, et dont il est temps de reconnaître la mémoire.

Grâce aux campagnes menées après la guerre, des condamnations ont déjà été levées mais beaucoup d'autres cas sont restés dans l'ombre et nombre d'injustices n'ont pas été réparées.

Des familles demandent que la lumière soit faite sur le sort d'ancêtres qui font partie des militaires français morts durant la guerre, mais qui n'ont pas eu droit à la mention « mort pour la France ».

LE CONSEIL MUNICIPAL :

- DEMANDE à Monsieur le Président de la République Française de procéder à la réhabilitation de tous ces soldats tombés sous les balles françaises et ainsi leur rendre leur honneur à titre posthume avec toutes les conséquences des droits éventuels.

BULLETIN D'ADHESION
à la Fédération de la Libre Pensée de l'Essonne

NOM : Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Téléphone : Email :

Montant de la cotisation pour l'année 2011 : 72 € (dont 28,05 € déductibles des impôts)
Cette cotisation comprend l'adhésion à la LP, l'abonnement à "La Raison" (journal national de la Libre Pensée) et au bulletin départemental "La Raison 91".

Montant de la cotisation sans "La Raison" : 60,50 € (dont 28,05 € déductibles des impôts)

Vous avez la possibilité d'envoyer 2 chèques en précisant les dates d'encaissement.

Chèque(s) à l'ordre de "LP 91" à envoyer avec le bulletin d'adhésion à :
LP 91 chez Françoise ROUSSEAU, 3 place d'Allemagne 91300 MASSY

La Fédération nationale de la Libre Pensée française est membre de l'IHEU (Union internationale humaniste et laïque). Fondée en 1952, l'IHEU regroupe aujourd'hui plus de cent organisations humanistes, athées, rationalistes, sceptiques, laïques, éthiques, libres penseuses, etc. dans 40 pays des 5 continents.

Lors du congrès mondial de la Libre Pensée en 2005 à Paris, nous avons fondé en étroite collaboration avec l'IHEU le comité international de liaison des athées et des libres penseurs (CILALP). Après sa réunion à Washington (DC-USA) en juin 2008, a été ouverte la perspective de la constitution d'une association internationale de la Libre Pensée en 2011, en Norvège, à l'occasion du congrès international de l'IHEU.

Site de l'IHEU : <http://www.ih.eu.org/>
Site du CILALP : <http://www.cilalp.ouvaton.org/>

Siège social : La Raison 91, journal de la fédération des Libres Penseurs de l'Essonne (Association loi de 1901).

LP 91, chez Françoise Rousseau
3 place d'Allemagne, 91300 MASSY

Imprimé par nos soins, tiré à 150 exemplaires.
Directeur de publication : Louis Couturier

Ont contribué à ce numéro : Louis Couturier, Irène Lavignolle, Françoise Rousseau, Guy Juré, Danièle Dugelay, Philippe Bouyries, Alain Picaud, Maurice Gelbard, Serge Sebban, Mireille Usseglio, Alain Veysset, Alain Picaud.

Les articles signés n'engagent pas nécessairement le point de vue de la fédération de l'Essonne.

Fédération départementale de la Libre Pensée
LP 91 chez Françoise Rousseau, 3 place d'Allemagne, 91300 MASSY

Fédération nationale de la Libre Pensée
10/12, rue des Fossés Saint Jacques,
75005 PARIS

téléphone : 01 46 34 21 50 – fax : 01 46 34 21 84 -
site national : www.fnlp.fr