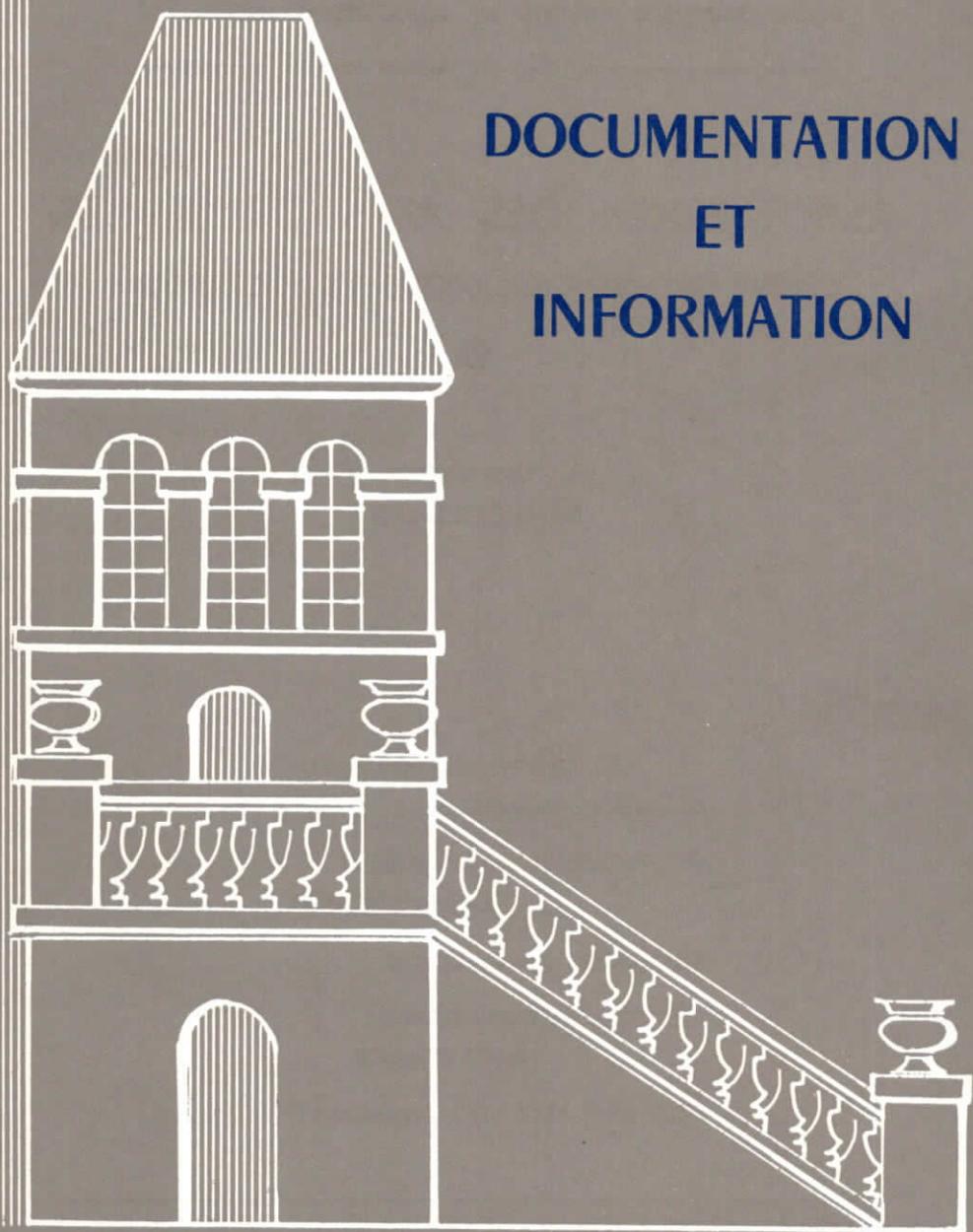


**DOCUMENTATION  
ET  
INFORMATION**



**LES AMIS DE SÈVRES**

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...*

————— JULES SUPERVIELLE —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

## CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

### BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRESIDENTS : **Aimé JANICOT**

**Jacques QUIGNARD**

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

**Marcel HIGNETTE**

TRESORIERE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

---

**1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92310 SÈVRES - TÉL.027.08.00**

---

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F

MEMBRES ADHÉRENTS 15 F

C.C.P. PARIS 6959-99 - LES AMIS DE SÈVRES

## **A MADAME HATINGUAIS**

A L'OCCASION DU 25<sup>e</sup> ANNIVERSAIRE DE NOTRE REVUE,  
NOUS AVONS VOULU DONNER A CE NUMERO SPECIAL UN  
ECLAT PARTICULIER. NOUS NE PENSIONS PAS ALORS QU'UN  
TERRIBLE ACCIDENT ALLAIT ENDEUILLER NOTRE MAISON.

---



Madame HATINGUAIS

*AUX amis de Mme Hatinguais les mots paraîtront bien pauvres pour évoquer cette personnalité de feu. A ceux qui ne l'ont connue que de nom, comment faire partager notre douleur ?*

*Car si l'empreinte de Mme Hatinguais demeure dans son œuvre, c'est l'attachement à sa personne, le souvenir de l'amie, de la confidente, de la conseillère, qui creuse aujourd'hui ce grand vide au plus profond de nos cœurs. Ceux qui ont eu le privilège d'être accueillis chez elle, dans ces dernières années toutes vouées à sa famille et à ses amis, savent qu'ils ont connu une expérience unique, comme ils n'en retrouveront sans doute plus jamais dans la dureté de ce siècle. Le Centre, avec ses heures brillantes, donne souvent à ses visiteurs le sentiment de vivre des moments irremplaçables. Le salon de Mme Hatinguais était pour ses fidèles une expression plus subtile et plus rare d'une certaine qualité de la vie : l'intelligence, la chaleur humaine, rayonnaient d'elle dans ce cadre intime, avec une intensité pénétrante et douce ; elle donnait sans compter tout ce qui lui restait de vitalité et de force... comme si elle avait su qu'il lui restait si peu de temps pour combler ses amis.*

*Est-il besoin de retracer cette carrière, si connue, qui de la Normandie à Alger, puis à Paris, fit de ce brillant professeur, une administratrice, une bâtisseuse, enfin la fondatrice du Centre International d'Etudes Pédagogiques. Nous avons eu la joie de pouvoir, l'an dernier, publier, avec les Editions E.S.F. que dirige son neveu M. Lasne, un ouvrage intitulé « Une demeure, une femme », où nous avons rendu hommage à l'œuvre et à la personne de cette grande dame de l'Université. Le 19 juin dernier, au cours d'une cérémonie amicale présidée par M. le Ministre de l'Éducation Nationale, nous avons pu lui présenter ce livre et inaugurer la salle Edmée Hatinguais, au milieu de la foule de ses amis et admirateurs venus lui dire leur affection et leur reconnaissance.*

*De cette carrière brillante et surtout du rayonnement de l'œuvre de Mme Hatinguais, nous voudrions pouvoir analyser les raisons profondes. Sa très vive intelligence, sa volonté, son dynamisme, l'empreinte formatrice des événements traversés, tout cela entre en ligne de compte et explique certains aspects de cette très riche personnalité. Mais, pour ceux qui furent proches d'elle, le secret de Mme Hatinguais tenait peut-être dans son admirable présence aux êtres. Elle avait cette faculté rare de s'intéresser à tous et à chacun, de savoir écouter et d'entrer d'emblée dans les préoccupations des autres. A chaque personne, elle accordait toute son attention, avec spontanéité, avec chaleur, avec amour. Une mémoire infailible la servait : elle savait les noms, n'oubliait jamais un visage et surtout savait garder le secret des cœurs. Sa perspicacité était légendaire : on ne pouvait rien cacher à son regard aigu, mais on se sentait avec elle en confiance, car elle jugeait bien. Sa connaissance des gens s'accompagnait d'un pouvoir étrange sur les choses. Son réalisme était fait d'un certain don de forcer les événements. Sa conviction obligeait toute chose autour d'elle à s'ordonner selon ses vues, qui se révélaient toujours les plus justes. Elle sut entraîner les personnalités les plus diverses dans les réalisations qu'elle souhaitait, la concrétisation des classes nouvelles, aussi bien que la construction de bâtiments neufs, les réformes de l'enseignement ou la conquête de pays étrangers à nos méthodes. Car, s'il était naturel de voir sa famille, ses enfants, servir son œuvre de toutes leurs forces, si son admirable compagnon, M. Hatinguais, sut être mieux qu'un collaborateur, un soutien et un inspirateur de tous les instants, bien d'autres ont été conquis par cette femme rayonnante. Elle avait l'art d'amener à œuvrer ensemble des gens venus d'horizons les plus variés, parfois les plus opposés, d'harmoniser leurs différences, de tout faire concourir à la tâche commune.*

*En tant que femme, un don supplémentaire lui était accordé, celui de conquérir par la douceur. Mais elle était aussi, en avance sur son temps, de celles qui, par leur exemple seul, apportent à la condition féminine l'image du dynamisme et de la réussite. Dans cette maison où, dans le passé, à des titres bien divers, des femmes ont marqué leur trace, où Mme de Pompadour a créé la grâce d'un cadre précieux, où Mme Curie a laissé le souvenir du génie scientifique, il appartenait à Mme Hatinguais de*

*personnifier la femme de notre temps en donnant le départ à de nouvelles formes d'éducation, mieux adaptées au monde de demain.*

*Le dévouement de Mme Hatinguais à cette grande cause, son souci du bonheur de nos enfants dans une école rénovée, la part qu'elle a prise à toutes les innovations pédagogiques de ces dernières années, la mettent au rang des grandes éducatrices modernes. Son œuvre est féconde parce qu'elle est intimement mêlée à notre vie. « J'ai bâti ma maison parmi les humains », disait le poète chinois. Parce que Mme Hatinguais a construit son œuvre sur la foi en l'homme, elle demeure pour nous à jamais vivante.*

*Jean AUBA*

# DOCUMENTATION ET INFORMATION

## Sommaire

### AVANT-PROPOS.

<b>LES OBJECTIFS</b> , par M. SIRE, Inspecteur général honoraire de l'Instruction publique .....	13
--	----

### LE DOCUMENT.

• <b>TOUTE CHOSE NE REPOND QUE SI ON L'INTERROGE</b> .....	25
— <b>Variations sur le mot « document »</b> , par F. DEHAY, Inspecteur directeur d'études au Centre de formation des Maîtres de 6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> III de Douai .....	26
— <b>Documents premiers et documents seconds</b> . Extrait du Rapport d'une commission d'études sur « Le document dans l'acte pédagogique » - Stage de Châtenay-Malabry, 1972 (rapporteur : C. PLAQUEVENT - C.R.D.P. Rouen) .....	32
— <b>Le document et son niveau d'utilisation</b> , par M. SIRE .....	33
— <b>Conclusion</b> . Extrait du rapport du stage de Châtenay-Malabry. Rapporteur C. PLAQUEVENT .....	34
• <b>LES FORMES DU DOCUMENT</b> , par M. SIRE .....	35
• <b>LE DOCUMENT TELEVISUEL</b> , par M. SIRE .....	39

### LES ACTIONS

• <b>LE TRAITEMENT DE LA DOCUMENTATION EN VUE D'UNE INFORMATION</b> , par M. SIRE.	
— <b>Documentation et information</b> .....	43
— <b>Le traitement de la documentation</b> .....	45
• <b>LES ACTIONS PEDAGOGIQUES</b> .	
— <b>La documentation et l'information dans une pédagogie renouvelée</b> . Extrait du rapport du stage de Châtenay-Malabry. Rapporteur C. PLAQUEVENT .....	49
— <b>Le document et l'individualisation de l'enseignement dans le cycle élémentaire ; la fiche-document ; l'enseignement programmé</b> , par F. DEHAY .....	55
— <b>La documentation et les activités d'éveil</b> , par F. DEHAY .....	64
— <b>Le travail indépendant</b> .....	67
— <b>Le contenu pédagogique du travail indépendant</b> , par V. MARBEAU, conseiller permanent auprès du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire ..	
— <b>Travail indépendant et documentation</b> , par M. SIRE .....	73
— <b>La lecture</b> .	
— <b>Le livre-document</b> , par M. SIRE .....	76
— <b>L'action pédagogique dans la salle de lecture de la bibliothèque</b> , par Mme ROSE, Inspectrice générale de l'Instruction publique .....	77
— <b>Les ensembles documentaires</b> , par M. SIRE .....	84
— <b>La place du documentaliste dans le système éducatif qu'est la classe</b> , par M. SIRE ..	86

• LES ACTIONS DE RELATIONS PUBLIQUES ; IMPORTANCE DE L'INFORMATION DANS CES RELATIONS, par M. SIRE .....	91
• UN TEMOIGNAGE, par Mme C. RAFEL, documentaliste au C.E.S. Joliot-Curie du Havre ..	95
<b>LES MOYENS.</b>	
• LE S.D.I. ; HISTORIQUE ET FONCTIONS, par M. SIRE .....	103
• PLACE DU S.D.I. DANS UN ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE, par M. SIRE .....	109
• TACHES DU DOCUMENTALISTE ; DOSSIERS DOCUMENTAIRES ; FICHER COLLEGIAL, par M. SIRE .....	111
• LES PERSONNELS ; SITUATION ACTUELLE ; SITUATION SOUHAITABLE, par M. SIRE ....	115
• LES LOCAUX, par M. SIRE.....	121
— Le Centre d'auto-documentation du C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi, par P. FABRE, principal .....	128
• LES CENTRES DOCUMENTAIRES DE SECTEUR ET DE DISTRICT.....	131
— Expérience de Montrouge, par Mme GUILLO, directrice du C.E.S Romain-Rolland ....	134
— Extrait d'un rapport de commission, stage de Châtenay-Malabry. Rapporteur : E. CORBILLON, principal du C.E.S. de Lomme .....	137
• LE CENTRE DOCUMENTAIRE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE AUX ETATS-UNIS, par J. HASSENFORDER, docteur ès lettres et sciences humaines, chargé de recherches à l'I.N.R.D.P. ....	139
<b>CONCLUSION.</b>	
• UN PREALABLE A TOUTE REFORME DE L'ENSEIGNEMENT, par J. HASSENFORDER .....	147
• MESSAGE, par M. SIRE .....	151
<b>BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE.</b>	154
<b>LA VIE DE SEVRES.</b>	157

**NOTE :** Les manuscrits des différents articles ont été établis et arrêtés en novembre 1972 ; il se peut qu'à la date de leur parution, et pour certains, des détails soient dépassés par une réalité qui évolue vite en cette période de rénovation.

## AVANT-PROPOS

La documentation est désormais un élément majeur de notre enseignement. Les professeurs ont appris à ne pouvoir se passer du service de documentation de l'établissement. Mais surtout, l'évolution des idées en matière d'éducation donne aux centres documentaires une part prépondérante dans le processus éducatif.

Nul mieux que M. l'Inspecteur Général Sire ne pouvait nous aider à faire le tour de ce vaste problème. On sait le combat qu'il a mené pendant tant d'années pour l'information des enseignants. Au moment où il prend sa retraite, nous le remercions d'avoir accepté de rester pour toujours en activité sur le front de la documentation et nous voudrions faire de ce numéro un hommage à son œuvre.

J. A.

## LA DOCUMENTATION, POUR QUOI FAIRE ?

Lorsque le Ministère de l'Éducation Nationale a implanté les premiers services de documentation dans les établissements d'enseignement du second degré, les professeurs qui se posaient la question de l'utilité de la documentation, avaient envie d'y répondre négativement : « Nous n'avons que faire d'une vaste documentation mise à la disposition de l'ensemble des maîtres ; notre documentation personnelle suffit à des tâches que nous accomplissons fort bien ; quant aux élèves, nos cours et leurs manuels leur suffisent amplement. »

Peu à peu, une évolution dans les attitudes pédagogiques s'est produite qui a fait prendre à la question posée un sens différent ; à savoir « quels buts peut-on fixer à l'emploi de la documentation considérée comme un moyen, et non comme une fin en soi ? ».

Ces buts, c'est une évidence, ne peuvent qu'être en accord avec ceux de notre système scolaire.

Nous voilà d'emblée amenés à nous poser — une fois encore — la question des fins de l'éducation nationale ; nous ne pouvons y échapper ; qu'on me pardonne de vouloir enfoncer une porte que je sais de plus en plus largement ouverte.

On s'entend généralement, en ce qui concerne l'enseignement, sur la formule « apprendre à apprendre » qui suppose deux conditions simultanées :

« vouloir apprendre »

« savoir apprendre ».

L'apprentissage des connaissances suffit-il aujourd'hui ? Le système scolaire ne doit-il s'intéresser qu'à l'instruction ? D'autres formules ont de plus en plus cours :

« apprendre à être »

« apprendre à devenir »

« apprendre à changer »

« apprendre à être avec autrui comme apprendre à être avec soi-même ».

Le système scolaire ne doit-il pas viser à une éducation dans la globalité de laquelle l'instruction apparaîtrait comme un sous-ensemble, plus ou moins diffus dans l'ensemble éducatif ?

L'acte pédagogique ne doit-il pas sortir du cadre strictement pédagogique pour devenir un ensemble globalement éducatif ?

Dès lors, quel peut être le rôle du document dans cet acte pédagogique élargi ?

\*\*

Dans l'école que j'ai connue, il y a plus d'un demi-siècle, nous étions des élèves sages et attentifs : nous écoutions les cours magistraux des professeurs, prenions des notes, lisions avec soin les pages des seuls manuels scolaires ; nous pouvions dessiner le diagramme d'une Renonculacée sans avoir disséqué une Renoncule. Pas de bibliothèques, pas de travaux pratiques, pas de projections, pas de disques, pas de sorties, pas d'enquêtes... On ne nous demandait que d'être de bons « récepteurs » et, le jour des examens, de bons « déverseurs ». Bien sûr, nous pouvions imaginer que nos professeurs, au moment de la préparation de leurs cours magistraux, se documentaient en dehors de manuels scolaires identiques ou différents des nôtres ; qu'ils avaient une documentation personnelle, nécessairement légère ; qu'ils fréquentaient les bibliothèques municipales. Au total, le système « maître-élèves » pouvait se limiter au schéma suivant, inspiré de celui de toute

Le maître A disposait	Variables d'entrée	→ Traitement →	Variables de sortie
	= moyens	= modes opératoires	= objectifs
	des horaires, des programmes, des instructions ministérielles, de ses titres uni- versitaires, de sa culture, de sa documenta- tion personnelle, de ses dons péda- gogiques.	Cours magistraux. Le maître distribue une partie de ses connaissances à des élèves pris collectivement = c'est un média- teur.	Pour les élèves le but était l'acqui- sition des connais- sances ; le système devait sortir des « pro- duits instruits ».

entreprise qui a ses « variables de sortie » qu'elle cherche à atteindre par un « traitement » approprié de ses « variables d'entrée ».

Ce schéma était à répéter pour chacun des maîtres B - C... N de la classe puisque les notions d'équipe et de coordination des enseignements n'existaient pas.

Dans un tel type de fonctionnement d'une classe, la documentation, limitée à celle du professeur, joue peu : elle a pu permettre au professeur de s'enrichir, de mettre à jour ses connaissances ; elle n'a jamais intéressé directement les élèves.

\*\*

Les temps ont bien changé pour les élèves et partant pour les maîtres ; ils ont changé parce que la mutation de la civilisation entraîne une mutation de l'éducation et une mutation des attitudes pédagogiques.

Le monde de demain, mouvant et accéléré dans ses changements, rétréci dans ses dimensions spatiales et temporelles, complexe où tout est interconnecté, exigera des hommes des qualités qui ont toujours été utiles certes, mais qui deviendront nécessaires.

Je ne résiste pas à la tentation de décrire certaines des qualités de l'homme de demain telles que les donne Gaston Berger dans son livre « L'homme de demain et l'éducation » ; on y trouve là l'indication de quelques buts de l'éducation ; je le cite — et tout en le citant je me demande si le travail indépendant, dont nous parlerons ultérieurement, ne peut pas répondre partiellement aux préoccupations de Gaston Berger :

... « Je crois que l'on peut, à propos de tous les enseignements et de tous les exercices, donner **progressivement** à l'enfant une certaine **attitude intérieure** qui serait, pour la lutte qu'il doit affronter, l'arme la plus précieuse.

Le premier élément de cette attitude, la première de ces vertus, **c'est le calme**. Plus les choses vont vite, plus les gens ont tendance à s'affoler, plus il faut rester calme. Dans le monde agité et dangereux qui est le nôtre, il faut que nous ayons des enfants calmes. Il importe que nous soyons pénétrés, nous parents et nous éducateurs, du devoir que nous avons d'aider nos enfants à rester calmes.

La deuxième vertu qu'il nous faut susciter **c'est l'imagination**. Dans un monde stable, la raison est la faculté maîtresse : il faut déduire, prévoir, préciser. Dans un monde mobile et sans cesse renouvelé, il faut constamment inventer. Or, on peut enseigner aux enfants à résoudre des **problèmes** dans tous les domaines. On peut maintenir leur attention en éveil. On peut leur apprendre à avoir des idées.

En voici une autre (qualité) : **l'esprit d'équipe**. Les plus brillantes aptitudes sont comme stérilisées lorsque celui qui les possède n'est pas capable de s'insérer dans une action d'ensemble.

L'invention demande **du courage**. Il est facile de répéter, moins facile d'entreprendre. Commencer une action est toujours un effort coûteux. Il faut du courage pour accepter des risques et prendre des initiatives. »

Or, dans un instant, je dirai que l'attitude fondamentale de l'élève dans une **pédagogie rénovée** est celle d'un **chercheur**, comparable à celle des chercheurs de laboratoires ; cette attitude répond, et au delà, aux souhaits de Gaston Berger.

L'élève-chercheur devra montrer **calme et patience** ; son **imagination** et son **esprit d'invention** seront sans cesse sollicités ; il devra faire **effort** pour surmonter les difficultés, après tâtonnements, avances, reculs ; il ne sera jamais découragé ; s'il échoue, il n'aura qu'à recommencer après analyse de son échec ; il apprendra à travailler **en équipe**.

Il acquerra d'ailleurs bien d'autres qualités, en particulier :

— **l'honnêteté** devant les faits, leurs mesures, leur description, leur interprétation ;

— **l'humilité** aussi, car il saura que les résultats obtenus, il les doit certes à ses propres efforts mais aussi à ceux indispensables des autres, qu'ils sont critiquables puisque lui-même les aura critiqués ; il connaîtra ainsi les limites de leur valeur.

Nous sommes déjà en plein dans le domaine éducatif.

\*\*

La question fondamentale que nous nous posons tous concernant l'école est sans doute sa **finalité** et, dans cette finalité, sa **spécificité** ; la réponse globale que nous donnons, sur laquelle personne n'hésite, est que l'école constitue un milieu formateur.

En quoi ce milieu formateur se distingue-t-il d'autres milieux formateurs ? D'où vient sa **spécificité** ?

Est-ce par le contenu de la formation donnée ?

Est-ce par les méthodes utilisées et par les attitudes que ces méthodes exigent ?

**En ce qui concerne le contenu**, l'école apporte des connaissances de base nécessaires à la compréhension des faits plus complexes des réalités quotidiennes. Mais le cinéma, la presse, les livres, les voyages, toute l'école parallèle permettent, eux aussi, l'acquisition de connaissances nouvelles ; à l'école, l'acquisition est sans doute favorisée, même provoquée, toujours contrôlée ; ailleurs, dans la plupart des cas, elle est laissée au hasard des circonstances ; l'école tentera de mettre un peu d'ordre dans le désordre de cette acquisition extra-scolaire.

**Pour les méthodes**, que dire ? Sinon qu'il ne peut y avoir acquisition saine et efficace de connaissances sans acquisition de méthodes d'observation et d'analyse, sans regroupements et synthèses progressives, en bref sans acquisition **d'attitudes** à l'égard des faits, sans acquisition de **méthodes** de pensée. Là se trouve sans doute la spécificité du milieu formateur qu'est l'école : l'école d'aujourd'hui se doit de développer un ensemble **d'attitudes** et de **méthodes** à l'égard — ou à l'occasion — de l'acquisition des connaissances de base qu'elle désire faire acquérir.

L'école ne peut plus se résoudre à distribuer des informations que les élèves recevraient passivement, comme ce fut notre cas ; elle ne serait alors qu'un moyen d'information comme d'autres moyens ; elle perdrait ainsi sa spécificité ; ce serait une abdication ; **elle doit chercher, par l'action, à déclencher chez l'élève, une réaction** du type observation, analyse, réflexion, appréciation, choix, synthèse ; elle doit être une **école active** dont la mission est caractérisée par deux objectifs fondamentaux :

- acquisition de connaissances,
- acquisition d'attitudes et de méthodes.

Seul le second objectif, acquisition d'attitudes et de méthodes, marque sa spécificité.

.\*

Ce n'est pas tout ; ces deux objectifs sont nécessaires ; ils ne sont plus suffisants.

Il est sans doute devenu banal de dire que nos maîtres de 1973 ne doivent plus voir en leurs élèves des êtres seulement scolaires à instruire (ce que nous étions) mais des êtres humains en formation qui, tous appelés à suivre une scolarité, seront, de manières différentes et plus ou moins rapides, tous des élus.

Instruire l'élève ? Oui.

Accomplir l'être humain en formation, le révéler à lui-même tout au long de sa scolarité, le mener le plus loin possible dans le développement de toutes ses potentialités physiques, intellectuelles, affectives, morales, sociales, manuelles, artistiques ? Oui, essentiellement.

Produit instruit : oui, certes ;

Produit éduqué : fondamentalement, l'instruction apparaissant, désormais, comme un sous-ensemble de l'ensemble « éducation globale ».

Cet accomplissement maximal devrait lui donner un pouvoir permanent et autonome d'adaptation à une société dans laquelle il va s'engager qui sera essentiellement scientifique et technologique, qui évoluera vertigineusement comme si tout venait de commencer, et qui, si on n'y prend garde, sera bouleversée par de tragiques désaccords et dysharmonies.

### **Que faire pour atteindre cet accomplissement maximal ?**

Accomplissement maximal et pouvoir permanent et autonome d'adaptation supposent un certain nombre de conditions dont la principale, sinon la fondamentale, est probablement que l'élève participe à son propre accomplissement, à sa propre révélation, que, dans le domaine intellectuel, il ne soit plus un récepteur passif, mais un acteur, mieux un **chercheur** pour son propre compte et pour celui des autres ; d'où des pédagogies ou des attitudes pédagogiques connues sous des titres divers :

- pédagogie du concret, ou mieux du réel,
- méthodes actives,
- méthodes de la découverte et de la redécouverte,
- pédagogie individualisée,
- travaux scientifiques expérimentaux,
- travaux dirigés, enquêtes dans les milieux,
- pédagogie du travail indépendant, etc.

Toutes peuvent être placées sous un même titre : **pédagogie active**.

On en parle dans tous les pays du monde ; c'est le grand succès de la pédagogie ; elle est applicable à tous les âges, à l'enfance, à l'adolescence, à l'adulte ; depuis l'école maternelle jusqu'à l'université et au delà.

Cette pédagogie peut revêtir de multiples formes ; mais, invariablement, elle aboutit au travail personnel de l'élève ou de l'étudiant ; elle s'oppose ainsi au travail collectif ; le travail, certes, peut être le même pour tous

— ce que personnellement je ne souhaite pas — mais l'essentiel est qu'il soit effectué par chaque individu même si cet individu est dans une équipe ; peut être pourrait-on parler de « travail personnalisé ».

Jean-Jacques Rousseau, toujours lui et bien après d'autres, car rien n'est nouveau... mais notre marche est lente — définissait la pédagogie active en ces termes :

« ...pour satisfaire sa curiosité ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée et laissez-le les résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris de lui-même ; **qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente... Forcé d'apprendre de lui-même**, il use de sa raison et non de celle d'autrui... De cet exercice continu, il doit résulter une vigueur d'esprit semblable à celle qu'on doit au corps par le travail et la fatigue. Un autre avantage est qu'on n'avance qu'à proportion de ses forces. L'esprit, non plus que le corps, ne porte que ce qu'il peut porter. »

Ainsi l'élève apprend beaucoup plus à apprendre qu'il n'acquiert de connaissances ; en sortant de l'école, il peut oublier, et il ne s'en prive pas, une bonne partie de ce qu'il a appris ; il lui restera, durant toute sa vie, une méthode, une attitude, un outil indestructible.

### **Dès lors, que devient le rôle du professeur dans l'apprentissage des élèves ?**

Le professeur est **un élément** du système maître-élèves ; il est **dans** ce système avec sa personnalité, avec sa spécialité et le programme à réaliser dans cette spécialité (programme impératif ou seulement indicatif) ; il est avec des élèves, dont le nombre lui est imposé, d'un niveau sinon d'un type global déterminé mais aussi avec des types particuliers ; dans cette situation, il doit choisir la méthode, ou les méthodes les mieux appropriées pour atteindre les buts qu'il s'est proposés et pour favoriser le plein accomplissement des personnalités des élèves.

L'essentiel de son action est **d'amener les élèves à faire eux-mêmes leurs apprentissages** ; il s'agit donc pour lui essentiellement d'éveiller, de provoquer, de guider, d'animer, d'organiser ; il est un tuteur ou mieux un guide ; je cite à nouveau Gaston Berger sur le comportement du guide : « Le guide n'est pas celui qui nous apporte des solutions toutes faites. C'est celui qui nous apporte la stimulation dont nous avons tous besoin à un certain moment de notre vie... C'est celui d'où nous vient l'inspiration qui nous permettra de **trouver nous-mêmes nos propres solutions**. A côté de l'enseignement par le livre ou par la parole, il y a aussi un enseignement par la présence — voire, par le silence. »

Le maître place l'élève — chacun de ses élèves ou les élèves d'un groupe — devant un problème qui deviendra son problème — ou leur problème ; le rôle important du professeur est ainsi de **préparer des situations** qui permettront de mieux atteindre les objectifs.

La pédagogie active est, pourrait-on dire, la pédagogie du problème, ou mieux la pédagogie « par » le problème devenu le problème de chaque élève.

Le travail indépendant, qui est un des aspects de la pédagogie active, consiste, pour l'élève ou le groupe, à étudier « son » problème, provocateur de sa recherche ; même si le travail se fait en petits groupes, l'accent doit être mis sur l'effort individualisé ; on respecte ainsi le rythme de l'élève et les limites de sa capacité d'absorption.

Des expériences ont montré que les groupes qui ont élaboré eux-mêmes les principes de résolution de problèmes qu'ils avaient fait **leurs** étaient plus aptes à utiliser les résultats, dans des situations identiques, ou comparables, ou différentes... étaient plus aptes, dis-je, que les groupes qui avaient reçu ces principes sans avoir eu à les découvrir.

Connaître ce qu'on appelle le « principe d'Archimède » ou la « loi d'Ohm » est d'un intérêt limité ; mais apprendre, pratiquer, redécouvrir les méthodes qui ont permis d'aboutir à l'énoncé de lois et à l'écriture de formules d'application, là est l'essentiel ; le travail indépendant le permet, avec d'ailleurs d'autres types de travaux qui tous associent le « vouloir » au « savoir apprendre ».

Le schéma initial du système « maître-élèves » se transforme et devient celui qui figure à la page ci-contre.

\*\*

Avec les mêmes objectifs et les mêmes moyens, les modes opératoires peuvent différer suivant les caractéristiques du système « maître-élèves »... mais quel que soit le mode opératoire l'élève aura toujours l'attitude d'un chercheur.

La variable d'entrée contrôlée — fondamentale — est la documentation. La pédagogie active ne saurait se passer du document ; si elle est la pédagogie par le problème, elle devient nécessairement la pédagogie du document.

Marcel SIRE

	Variables d'entrée →		Traitement →	Variables de sortie
	= moyens		= modes opératoires	= objectifs
Maîtres (au pluriel) et Elèves (au pluriel)	Variables non contrôlées = le système maîtres-élèves n'en a pas le contrôle : il les subit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les horaires,</li> <li>- les programmes,</li> <li>- les instructions officielles,</li> <li>- les titres universitaires,</li> <li>- les dons pédagogiques des maîtres,</li> <li>- les effectifs,</li> <li>- la nature de la population scolaire,</li> <li>- les locaux,</li> <li>- les crédits,</li> <li>- l'environnement, etc.</li> </ul>	Cheminements pédagogiques = ceux de l'élève <b>chercheur</b> ,  avec marche en zig-zag, avec <b>tâtonnements</b> , avec erreurs, comme dans toute recherche.	Produit éduqué (et par conséquent instruit). <b>1. Accomplissement de la personnalité des élèves.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspect intellectuel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- compréhension,</li> <li>- sens de l'observation,</li> <li>- mémoire,</li> <li>- imagination - invention,</li> <li>- esprit d'initiative,</li> <li>- esprit <b>curieux</b> = la curiosité permanente,</li> <li>- esprit <b>critique</b> tellement nécessaire à l'homme de demain écrasé par l'information,</li> <li>- formation de la pensée abstraite,</li> <li>- méthode dans le travail.</li> </ul> </li> <li>• Autres aspects : physique, social, manuel, etc.</li> </ul>
	Variables contrôlées = le système maîtres-élèves peut agir sur ces variables afin d'autoréguler son propre fonctionnement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la culture des maîtres,</li> <li>- le recyclage des maîtres,</li> <li>- la <b>documentation</b> mise à la disposition des maîtres et des élèves.</li> </ul>		<b>2. Acquisition des connaissances</b> qui est l'occasion de résoudre les problèmes fondamentaux du 1.

## TOUTE CHOSE NE RÉPOND QUE SI ON L'INTERROGE...

**O**N ne peut entreprendre une étude que l'on désire diffuser, quelle qu'en soit l'importance, sans donner aux mots que l'on emploie une définition aussi claire que possible.

Notre embarras, comme celui de plusieurs personnes consultées, en ce qui concerne le mot « document », fut à la fois inattendu et grand ; nous avons dû, après de longues hésitations, adopter la définition suivante : toute chose qui existe est un document à partir du moment où elle est l'objet d'une intention, quand elle est retenue et traitée « en vue de... »

Cet « en vue de... » est de toute première importance ; nous aurons l'occasion d'en reparler.

A la question « Qu'est-ce qu'un document ? », la réponse que nous donnons est simple. Tout peut être document et, à partir de son existence, toute chose présente témoigne, ou plutôt peut témoigner car, en soi, elle est muette, sourde et aveugle si l'on ne fait pas intervenir le regard de l'observateur, l'éclairage de la pensée qui interroge et, pour le pédagogue, la finalité qui entraîne sa démarche... toute chose ne répond que si on l'interroge...

En dehors de cette existence, la « chose » ne doit-elle pas posséder des caractères qui feront d'elle un « bon » document en ce sens qu'il donnera des réponses solides aux questions posées.

M. Dehay, Inspecteur directeur d'études au Centre de formation des maîtres de 6<sup>e</sup> III et 5<sup>e</sup> III de Douai, a bien voulu s'intéresser au problème que nous soulevons ; il a établi un texte, qu'il a intitulé « Variations sur le mot « document » ; ce texte a reçu l'approbation d'un groupe de travail que nous animions ; le voici :

M. S.

## VARIATIONS SUR LE MOT « DOCUMENT »

Rechercher les raisons qui ont fait la fortune — mais aussi peut-être le malheur — des mots « document », « documentation » dans le domaine pédagogique est chose relativement aisée : ces raisons ont leur origine dans un courant de pensée qui voulait écarter le verbalisme et l'abstraction de l'esprit de l'enfant en le mettant en contact avec une réalité vécue ou avec ses substituts ; dans un courant de pensée qui voulait aussi donner à l'enfant ou à l'adolescent la possibilité d'exercer ses facultés de jugement, de raisonnement, son esprit critique, qui cherchent à le rendre sensible à la notion d'objectivité. Il est évident que cette attitude pédagogique devait être amenée à faire une large place à la recherche personnelle des notions à acquérir, et cela à partir de sources d'information très diverses, plus ou moins élaborées, plus ou moins perméables à l'esprit de celui qui devait recevoir et interpréter le message, plus ou moins représentatives aussi de la notion que l'on s'efforçait de faire maîtriser grâce à elles : textes écrits, photographies, plans, schémas, livres, disques, diapositives, films... De préférence à tout autre, le mot « document » fut appliqué à tout ceci, très certainement parce qu'il faisait « savant », parce qu'il faisait « sérieux » et il est bon qu'il en soit ainsi car on ne donnera jamais aux jeunes qui se livrent à une recherche personnelle une trop haute idée de la valeur de la tâche qu'ils entreprennent. Il nous a néanmoins paru nécessaire de nous livrer à une étude plus approfondie de ce terme.

### **Le mot « document », pris dans un sens large :**

Les dictionnaires les plus complets ne se préoccupent guère d'analyser le mot « document » et la définition qu'ils en donnent est souvent très large. Après avoir rappelé l'origine étymologique du mot : « lat. documentum : ce qui sert à instruire », le Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue Française de Paul Robert nous dit : « Tout écrit qui sert de preuve ou de renseignement... Par extension : objets saisis comme documents ». A titre indicatif, nous noterons en même temps la signification du mot « documentation » qui est donnée selon la même source : « Documentation : action de rechercher des documents pour appuyer une étude, une thèse ; ensemble des documents recueillis. »

Force est de reconnaître que ces définitions sont imprécises et qu'elles ne peuvent nous satisfaire ; ces imprécisions ne peuvent que recouvrir l'embarras de ceux qui ont rédigé l'article du dictionnaire ; un essai de recherche plus approfondie nous semble s'imposer.

Analysant un sens plus restreint et par conséquent plus rigoureux du mot « document », nous serons amenés à en rechercher les principales caractéristiques.

Un des principaux critères qui permettent de définir le document comme tel réside très certainement dans son **authenticité** ; nous entendons par là le fait que, sur le plan psychologique, la distance entre l'événement qui importe et la représentation qui en est donnée doit être la plus courte qui se puisse concevoir : les chartes, les traités, les testaments conservés dans les archives sont des documents ; les dessins plus ou moins imaginaires qui illustrent les livres d'histoire n'en sont plus ; la « Critique de la raison pure » est un document authentique sur la philosophie kantienne ; tous les livres, tous les articles qui ont été écrits sur Kant ne sont des documents que sur leurs auteurs ou sur le courant de pensée qu'ils représentent par rapport à la philosophie kantienne. Tout ceci est d'ailleurs si vrai qu'au fur et à mesure que l'on s'éloigne du document dans sa forme originelle, pourrait-on dire, sa valeur se dégrade. Ce sera déjà le cas du fac simulé d'une charte par exemple... bien sûr le contenu est le même mais le support a changé ; le fac simulé ne parle qu'à l'esprit ; le document authentique parle aussi à la sensibilité ; il impose en quelque sorte, vis-à-vis de lui, une tendresse que la reproduction la plus parfaite ne provoquera jamais. Que dirons-nous des traductions — traductions de textes se rapportant à des civilisations anciennes ou plus récentes ? Introduites dans un autre système linguistique, dans un contexte de civilisation différent, les idées ne peuvent plus avoir la même résonance.

Le document de géographie physique présente ceci de particulier qu'il cherche à rendre compte d'une réalité matérielle alors que presque tous les autres domaines concernent des comportements humains (histoire - littérature - philosophie - sciences économiques)... de là vient certainement la difficulté d'atteindre à l'authenticité, de donner ce sentiment de présence réelle dans la photographie qui voudra présenter tel type de paysage, de végétation, peut-être même tel type d'habitat.

Sans chercher à passer en revue tous les types de documents possibles, il nous a paru cependant intéressant d'analyser le cas particulier de la carte géographique en fonction de ce critère d'authenticité que nous avons d'abord retenu. La réalité du monde physique — par exemple le tracé des côtes de l'Amérique du Sud — n'a guère changé au cours des âges et, cependant, il y a assez loin de la représentation que nous en trouvons dans les portulans du XIII<sup>e</sup> ou XIV<sup>e</sup> siècle au tracé scientifiquement beaucoup plus rigoureux de nos atlas de la fin du XX<sup>e</sup> siècle.

Il est évident que ces deux représentations sont au même titre authentiques ; cependant cette authenticité se définit bien plus par rapport à une certaine forme de pensée que par rapport à la réalité elle-même. L'apparition d'une attitude plus scientifique, grâce à l'introduction de techniques nouvelles pour la représentation du monde, tendra à amenuiser la distance

qui sépare la réalité de sa représentation, à rendre moins opérantes les formes de pensée auxquelles nous faisons allusion.

En résumé, partant de la réalité, la pensée, caractérisée par une certaine structure, un certain bagage scientifique ou magique, élaborerait un document et ce document serait beaucoup plus révélateur de la façon dont la réalité a été perçue que de cette réalité intrinsèquement conçue. Sans vouloir aborder ici des problèmes pédagogiques, nous voyons la nécessité qu'il y a de présenter une **pluralité de documents** — autant que possible venant d'horizons différents et se rapportant à un même fait — si on désire atteindre une certaine objectivité dans la connaissance des comportements humains et peut-être même des réalités se rapportant au monde matériel.

Comme une sorte de corollaire à ce critère d'authenticité, pour que le document présente toutes les garanties souhaitables, nous voyons apparaître une autre exigence : il faudra que le document soit **contemporain** de l'événement auquel il se réfère et dont il souhaite témoigner ; s'écarter de cette règle c'est rendre pratiquement impossible cette approche de l'objectivité dont nous parlons plus haut ; en s'éloignant dans le temps ou dans l'espace du fait qu'il s'agit de représenter, le document le déforme, en affaiblit... ou en transfigure le reflet ; il faut que le pédagogue en soit conscient pour permettre chez les enfants et les adolescents le développement de l'esprit critique, le goût de la recherche de l'objectivité.

Ainsi l'histoire de la Révolution française de Michelet est un excellent document sur la façon dont un historien du XIX<sup>e</sup> siècle pouvait voir les événements de 1789, non sur la Révolution française elle-même. Une réserve pourrait être faite néanmoins en ce qui concerne l'histoire de l'Antiquité pour laquelle les seules sources dont nous disposons sont parfois postérieures de plusieurs siècles aux événements évoqués ; il conviendra néanmoins de ne pas perdre de vue toutes les conséquences que cette concession entraîne.

Un troisième élément qui nous semble une garantie importante en face du document est son **caractère intégral**. Tronquer un document comporte toujours un risque de trahison ; rares sont les cas où cette difficulté ne se présentera pas ; qu'il s'agisse d'un texte où la connaissance de sa totalité s'impose souvent... ou d'un objet ; la reconstitution d'une poterie à partir de quelques tessons ne peut-elle laisser aucun doute dans l'esprit de celui qui l'observe.

Bref, nous sentons qu'aussi bien pour remplir sa mission d'information que pour témoigner par la seule valeur affective de sa présence, le document devra se présenter dans sa totalité, dans son intégralité.

Le document ne parle que si on l'interroge, et il n'y a de document que pour l'esprit curieux, peut-être pour l'esprit possédant déjà un certain bagage de connaissances (combien de papiers brûlés, d'objets détruits parce que hâtivement jugés inintéressants). Ces remarques nous amènent à présenter un quatrième pôle de références, celui qui nous permet de dire qu'un document a d'autant plus de valeur qu'il est **mieux situé dans un contexte** ; nous évoquons à l'instant le jeu des questions et des réponses, du dialogue auquel on peut jouer avec le document ; nous retrouverions peut-être ici ce que les linguistes appellent le référent. Ce contexte qui entoure le document est d'ailleurs si important que celui-ci peut perdre complètement sa nature si celui-là est absent : tel silex taillé n'est plus qu'un vulgaire caillou, même pour les spécialistes de la préhistoire si on n'a pas noté avec précision le lieu, les circonstances qui ont entouré sa découverte. Une connaissance aussi approfondie que possible des circonstances qui ont accompagné l'élaboration d'un document en permet une lecture à un niveau plus élevé ; ainsi en serait-il par exemple, à propos du tableau de David « Le sacre de Napoléon » et nous pourrions multiplier les exemples : la connaissance du contexte permettra d'éviter les erreurs d'interprétation et d'atteindre à une plus grande pertinence dans la reconnaissance du message qu'est le document.

La dernière qualité du document sur laquelle nous attirerons l'attention de nos lecteurs sera la notion d'**objectivité**.

Lorsque le document est un produit du monde naturel (un minéral, un végétal...) ou un produit de la technique des hommes (ustensiles usuels, objets scientifiques), le problème de l'objectivité ne se pose pas ; mais là où la pensée humaine a été comme un écran entre le fait, l'événement et le document, il y a lieu de s'assurer qu'il n'y a pas eu de phénomène de déformation ; il y a lieu de se livrer à toute une analyse critique pour s'assurer que l'interprète a su faire abstraction de tous les éléments d'ordre subjectif qui pouvaient fausser la relation ; humainement, cela est-il possible ? Nous serions tentés de répondre « non » et par conséquent l'objectivité ne pourra être qu'un idéal vers lequel il sera souhaitable que le document tende et l'exigence d'objectivité justifiera la recherche d'une pluralité d'éclairages sur un même fait, sur une même notion, justifiera aussi tout le travail d'analyse critique qui s'opérera à propos du document avant son utilisation.

## **Conclusion**

Telles nous apparaissent, trop brièvement analysées, les caractéristiques de ce que nous avons appelé document. Il nous a semblé que le document correspondait d'autant mieux à l'idée que nous nous faisons de lui au fur et à mesure qu'il se faisait plus authentique, plus contemporain du fait

auquel il se rapporte, au fur et à mesure qu'il peut être appréhendé dans sa totalité et avec une connaissance aussi précise que possible des circonstances qui ont présidé à son élaboration, au fur et à mesure qu'il est un reflet plus fidèle des faits auxquels il se rapporte. Si le mot « document » n'était utilisé que lorsque toutes ces qualités se trouvent réunies, il n'apparaîtrait peut-être pas très souvent dans le vocabulaire pédagogique. Sans tomber dans un purisme excessif — et tout simplement pour permettre à la pensée de traduire toutes les nuances de ses démarches — nous pourrions veiller à ce que le mot document reste réservé aux situations qui se rapprochent de celles que nous avons définies ; d'autres termes « information », « documentation »... pourraient être utilisés dans les autres cas.

F. DEHAY,

Inspecteur Directeur d'Etudes

*Le texte de M. Dehay a été soumis à l'examen d'une large commission groupant des documentalistes, des bibliothécaires, des professeurs, des chefs d'établissement. Comme le groupe de travail que nous avons cité, elle a fait siennes les considérations de M. Dehay ; elle a insisté sur certains points qui ont leurs conséquences pédagogiques.*

*En ce qui concerne l'intégralité : « Il va de soi que la conscience de l'observateur, dans l'esprit pédagogique, se refuse à entr'ouvrir la porte des montages, des trucages et des caviardages de toutes sortes. Nous devons faire au mieux, sans oublier toutefois que cette intégralité que nous réclamons n'a pas valeur intemporelle. Le document qui vit sous nos yeux n'est peut-être pas celui qu'il aurait fallu. N'oublions pas que, pour les Grecs, la Vénus de Milo avait deux bras et qu'elle souriait peut-être à son miroir. Prenons ce qui nous est donné, mais avec prudence. »*

*En ce qui concerne la valeur affective du document : « Il est une caractéristique du document qui mérite une place particulière. Elle est le privilège du collectionneur, la passion de l'amateur d'art et quelquefois du spécialiste. La transmettre aux enfants est facile ; le document vrai a une valeur affective ; il semble chargé d'une sensibilité qui s'adresse au cœur. Tous les maîtres ont remarqué la tendresse un peu effrayée parfois qui anime les enfants au contact de l'objet transmis. Les vieux parchemins, les médailles sont objets de vénération et, à la limite, il peut arriver qu'on ait à s'en défendre. Il y a dans ce goût et ce respect pour la sensualité des témoi-*

*gnages documentaires, un moteur profond de l'animation pédagogique qu'il serait maladroit de ne pas utiliser. »*

*En ce qui concerne le contexte : « Interroger un document, c'est aussi lui demander d'où il vient. Il y a accroissement de la valeur quand nous pouvons savoir pour quoi, pour qui il a vécu et c'est la situation dans un contexte déterminé qui permet l'exploitation la plus complète. »*

*En ce qui concerne l'objectivité : « Le maître devra faire appel à l'esprit critique des enfants, tenter de corriger les excès par la multiplicité des textes, additionner les éclairages pour approcher la vérité tout en sachant que ce processus n'est pas suffisant pour faire naître les certitudes » ; (il s'agit, bien sûr, des documents qui ne sont pas issus du monde naturel et technique qui eux sont « naturellement objectifs »).*

*Maintes fois, dans nos actions pédagogiques, nous serons contraints d'abaisser le niveau de nos exigences et de nous contenter de veiller à ce que le mot document reste réservé aux situations qui se rapprochent le plus de celles que nous avons définies en quatre points :*

- authenticité,*
- intégralité,*
- importance du contexte,*
- objectivité,*

*Seuls les documents répondant à l'essentiel de ces critères seront mis à la disposition des élèves, sinon ils ne pourraient être le support de notre action pédagogique.*

*Il ne faudra donc jamais se départir d'une attitude critique qui est seule garante de la qualité du travail accompli ; le document sera source d'inquiétudes, mais, là comme ailleurs, le doute scientifique a une valeur positive ; il est utile, et par conséquent nécessaire, de douter.*

*M. S.*

## DOCUMENTS PREMIERS ET DOCUMENTS SECONDS

Le Hanneton observé vivant dans son milieu naturel est un « document premier » ; un film sur ce même Hanneton est un « document second ».

Le document premier est celui dont nous venons de déterminer les caractéristiques ; il doit être la matière première de l'exploitation pédagogique quand c'est possible. Mais la difficulté de l'obtenir, sa conservation, son éloignement, sa valeur, sa rareté ont conduit à en établir des représentations qu'on appellera des documents seconds ou documents traités, substitués des premiers, d'une valeur pédagogique autre, sinon moindre, ayant l'avantage d'être facilement utilisables partout et toujours.

Le document premier a ses limites. Dans la mesure où il se présente entier, il nécessite un bagage de connaissances abstraites. Les questions posées auront un intérêt proportionnel au niveau atteint par les élèves : la Coccinelle sera d'abord une « petite bête » avant d'être Insecte puis Coléoptère. C'est pourquoi, un certain traitement de l'information par le document peut se révéler utile pour les jeunes enfants. Il faudra photographier en gros plan ce qui peut échapper au regard candide, traduire les textes, aménager en quelque sorte des paliers à la connaissance. On peut craindre effectivement que, sans cela, la Coccinelle ne reste une « petite bête » et le plus joli des parchemins, un chiffon de papier « drôlement » solide pour son âge.

Il ne faudrait pas toutefois se satisfaire trop aisément des reproductions ; elles ne devraient pas éviter le recours au document premier à chaque fois qu'il sera possible, ne serait-ce que pour en retrouver la totalité et l'émotion. La diapositive ou le film se font serviteurs du document ; ils ne doivent en aucun cas se trouver privilégiés dans la classe. Leur utilisation nécessitera une justification matérielle ou pédagogique.

Il est d'autres cas où l'usage conjoint des substitués et des documents se révèle intéressant. C'est lorsqu'il s'agit de montrer la continuité d'un mouvement aussi bien dans le temps que dans l'espace. Le document premier « fleur » est une phase d'un tout que seul le film ou la photographie permettent de restituer ; de la même façon, la Seiche doit être montrée dans son milieu, même si chaque enfant a l'animal en mains ; cela n'est possible qu'à proximité d'une côte ; le film permettra de résoudre le problème d'éloignement posé et il est là absolument nécessaire. On pourrait multiplier les exemples ; le milieu ne permet pas tout, et on peut avoir besoin de voir le Fourmi-lion creuser son trou ailleurs qu'il a coutume de le faire.

A ce niveau de la réflexion, on s'aperçoit que plus le champ de la connaissance s'élargit et plus on pourra avoir recours au substitut. L'étude de l'environnement est riche de documents premiers mais elle doit être assez vite dépassée car on ne connaît bien que ce que l'on a distancé par comparaison et le **concept** « vallée » a besoin pour se faire de la Mayenne mais aussi du Rhin, de l'Arve ou du Mississipi.

Extrait du rapport d'une commission d'études sur « le document dans l'acte pédagogique » - Stage de Châtenay-Malabry 25/2-3/72.

Rapporteur : M. PLAQUEVENT, C.R.D.P. de Rouen.

## LE DOCUMENT ET SON NIVEAU D'UTILISATION

La pédagogie du document est la pédagogie de la « chose qui existe, traitée en vue de... ».

Un Hanneton, chose qui existe, n'est pas un document en soi, mais entre les mains d'un enfant d'une école maternelle qui le regarde d'une certaine façon, qui l'interroge à sa manière, il devient un document qui répond aux questions de l'enfant ; examiné par un élève de 5<sup>e</sup> qui « a » les Insectes à son programme, ce même objet est un document qui lui donnera d'autres informations qu'à l'élève de l'école maternelle : le Hanneton pourra devenir Insecte. Pour le zoologiste, ce même objet renferme d'autres richesses qui pourront être à l'origine de recherches véritablement scientifiques.

Un document ne répond que lorsqu'on l'interroge, avons-nous dit ; on peut l'interroger à des niveaux différents, suivant son propre niveau de maturité intellectuelle et son propre niveau de culture.

**On peut donc affirmer qu'il n'y a pas de documents que l'on puisse réserver à une classe d'âge, ou à un niveau de la scolarité.** La chose ne devient document que si elle répond à celui qui l'interroge ; si les ouvrages de l'être pluricéphale qui se nomme Bourbaki ne sont pas des documents pour les élèves de 5<sup>e</sup>, c'est qu'ils ne répondent pas aux questions de ces élèves ; mais si parmi ceux-ci se trouve un génie mathématique, les ouvrages bourbakistes peuvent devenir pour lui documents.

C'est le niveau de celui qui interroge qui détermine le niveau des réponses éventuelles du document.

Marcel SIRE

\*\*

## Conclusion

En conclusion, et malgré quelques réserves, on s'aperçoit que le monde qui nous entoure est un réservoir immense de matière documentaire utilisable. Le maître n'a qu'à tendre la main vers la sablière, la bibliothèque ou le téléphone pour en ramasser des brassées. Que dire des enfants qu'il envoie à ce jeu renouvelé de la chasse au trésor ? En se guidant sur quelques balises, on évitera les écueils qui fausseraient la démarche pédagogique ultérieure, on sélectionnera, on critiquera sans trop de mal et c'est affaire de bon sens, de jugement, que de tirer de cet amas les éléments exploitables pour une formation dynamique et épanouissante des enfants.

Mais c'est alors que se pose... la question essentielle : « Qu'allons-nous faire de ce trésor et pour quel destin ? »

Extrait du rapport de la commission d'études sur « Le document dans l'acte pédagogique » - Stage de Châtenay-Malabry, 25/2-3/3/72.

Rapporteur : M. PLAQUEVENT.

*Nous tenterons de répondre à cette question dans la troisième partie du présent numéro des « Amis de Sèvres » : Les actions.*

M. S.

## LES FORMES DU DOCUMENT

Un inventaire complet des documents dont peuvent disposer les systèmes « maîtres-élèves », est certes impensable ; d'autant plus que le centre documentaire dont nous parlerons ultérieurement n'a pas à les posséder tous, mais doit souvent se borner à connaître ceux dispersés dans l'établissement comme il doit avoir la possibilité de connaître un certain nombre de ceux qui sont hors de l'établissement. Je me limiterai à un classement que je présenterai comme une énumération.

### **1. Les documents objets que l'on trouve**

- à l'intérieur de l'établissement :

- les documents des cabinets de sciences physiques et naturelles, d'histoire et de géographie,
- les documents des ateliers,
- le matériel pour les travaux de mathématiques,
- le matériel pour les travaux expérimentaux et la technologie,
- les moulages des salles de dessin et des salles de géographie,
- le matériel d'éducation physique, etc.

- dans le monde extérieur à l'établissement :

— la rue,	} tout ce qui peut s'appeler <b>milieux</b> à dominante naturelle et à dominante humaine	} et qui peut faire l'objet d'études, d'enquêtes...
— la haie,		
— la mare,		
— l'usine,		
— l'écluse,		
— la gare,		
— la carrière, etc.		

- et là où les hommes les ont rassemblés (musées, archives, collections diverses, usines, magasins, caves, greniers, garages, autres S.D.I., C.R.D.P., C.D.D.P...).

## 2. Les documents oraux.

Ce sont ceux que peuvent fournir les traditions orales et les témoignages des acteurs d'un fait ou des témoins du fait.

Ces documents oraux ont souvent un grand pouvoir d'évocation, un dangereux pouvoir d'évocation.

La pédagogie du document devra s'intéresser tout particulièrement à ces témoignages souvent incomplets, tendancieux, instables, romanesques. Les documents oraux sont en général ceux qui possèdent le moins de vérités ; il y aura lieu d'entraîner les élèves à les critiquer, à s'en défier, à les craindre, voire à les repousser.

## 3. Les documents écrits.

Ce sont ceux auxquels on songe le plus souvent :

- les livres des bibliothèques de professeurs et d'élèves,
- les dictionnaires, atlas, manuels scolaires,
- les tables de constantes et les données statistiques,
- les revues, brochures, catalogues,
- les journaux,
- les dossiers documentaires établis par les maîtres, les élèves, le documentaliste,
- les exposés d'élèves qui méritent d'être conservés,
- les monographies et les comptes rendus de voyages,
- les comptes rendus de stages, de séminaires, de colloques,

- les cartes et les tableaux divers,
- les cartes d'état-major,
- les cartes géologiques,
- les documents concernant l'orientation scolaire et professionnelle,
- etc.

Ces documents ont au moins la qualité de rester identiques à eux-mêmes devant les observateurs successifs ; ils sont stables.

A cette documentation écrite, il faut ajouter :

- les documents qui intéressent directement l'enseignement, par exemple :
  - des écoles maternelles,
  - du français, de la mathématique, etc.,
- les documents de pédagogie générale et de ses applications, en particulier sur les recherches pédagogiques réalisées en France et
- la documentation administrative.

#### **4. Les documents sonores :**

- les disques de musique et disques parlés,
- les bandes magnétiques :
  - les enregistrements de témoignages,
  - les repiquages des émissions de radio...

#### **5. Les documents imagés.**

Ils ont toujours eu une puissance considérable ; l'homme préhistorique des grottes utilisait déjà l'image.

Aujourd'hui notre vie quotidienne est envahie par l'image dont l'importance par rapport à « l'écrit » ne cesse de croître : nous entrons dans l'ère du visuel, mieux de l'audio-visuel.

Ce sont :

- les affiches,
- les panneaux publicitaires,
- les expositions,
- les magazines,
- les manuels scolaires de sciences naturelles, de géographie, d'histoire, etc.,

- les revues de documentation « par l'image »,
- les revues de « documentation par la photographie »,
- les diapositives,
- les films-fixes,
- les films de 16 mm, de 8 mm, de super 8 mm, longs ou courts, sonores ou muets, en noir et blanc ou en couleurs,
- les émissions de télévision (en circuit fermé, en circuit ouvert, de l'O.R.T.F. pour le public, de la R.T.S. pour l'Education Nationale) :
  - en direct,
  - ou repiquées au magnétoscope.

L'invasion de l'audio-visuel est celle d'un raz-de-marée. **Tout cet « audio-visuel » est-il un aliment intellectuel ? Comment peut-il l'être ?** Comment le dompter ? Comment lui interdire de se montrer lorsqu'il ne peut provoquer la réflexion ? Est-il, pour reprendre trois mots de M. Dieuzeide, moyen, occasion ou défi ?

Marcel SIRE

## LE DOCUMENT TÉLÉVISUEL

*Deux documents ont des aspects particuliers, sinon opposés :*

— *l'un est un document écrit, stable : le livre ;*

— *l'autre est un document imaginé et sonore, fugace : le document télévisuel.*

*Ils méritent d'être étudiés séparément des autres documents ; le livre fera l'objet d'une étude ultérieure.*

*Nous nous bornerons à présenter le document télévisuel dont l'importance grandissante justifie sans doute cette présentation particulière.*

On a pu dire que par le document télévisuel le **réel** pénètre en images et en sons dans la salle de classe... attention !

D'une part, il n'est qu'images et sons ; d'autre part, il a subi, de la part du réalisateur, une interprétation : il a été dépouillé, structuré par rapport à quelque dessein directeur, à quelques intentions pédagogiques ; ce n'est donc pas le réel brut ; c'est un réel élaboré, un parfois dangereux substitut du réel.

— Les émissions télévisuelles diffusent des messages dont les caractères spécifiques ont leurs implications pédagogiques.

• Ils ont, pour l'élève, un caractère d'**authenticité** tellement accusé qu'il devient, pour l'élève, un caractère d'**autorité** ; « la caméra a vu, donc je

crois (à tort, il pense : « je sais ») ; je ne saurais discuter ce qui apparaît sur le petit écran... d'ailleurs, je ne puis ne pas voir, je ne puis ne pas entendre ; je suis dans l'obligation de voir et d'entendre, sans pouvoir discuter ; je suis dans l'obligation d'accepter... »

Le message télévisuel est un message autoritaire : il est **asséné**. Il est asséné à chaque individu, à toute la classe, à toute une province, à toute une nation, massivement, instantanément... C'est beaucoup mieux que la version latine, dont on parle toujours, prévue pour tel jour à telle heure, dans tous les lycées de France par Napoléon 1<sup>er</sup>.

Dans de telles conditions, le sens critique s'érousse et finalement risque de disparaître. Les éducateurs ont à lutter contre cette attitude passive, inévitable semble-t-il pour la plupart des téléspectateurs, devant l'écran du téléviseur.

- Les messages de la télévision sont **fugaces** ; c'est leur deuxième caractère... On conçoit dès lors l'importance des documents d'accompagnement qui **fixent** quelque chose de l'émission, qui permettent de préparer les élèves à la recevoir et qui en facilitent l'exploitation par la mise « en réserve » des éléments. D'où la nécessité, toujours ressentie, d'enregistrer le son au magnétophone — et même l'ensemble de l'émission au magnétoscope.

- Un troisième caractère a une incidence pédagogique particulière : pendant tout le déroulement de l'émission, toute la classe est au silence ; le maître ne peut que tenter quelques gestes ou prononcer, à la hâte, quelques mots.

On ne fait qu'observer, avec deux organes des sens seulement : les yeux et les oreilles. La **présentation** du document **audio-visuel est séparée de l'exploitation** ; observation du message et exploitation semblent bien incompatibles dans un même moment. On ne peut mêler, comme on peut le faire pour tout autre document, observation du message, interprétation et exploitation ; il est donc nécessaire d'imposer le moment de l'exploitation, le plus important, celui qu'on laisserait choir bien volontiers l'émission une fois terminée ; le moment de l'émission et le moment de l'exploitation sont nécessairement successifs.

- Enfin, et c'est loin d'être négligeable, pendant tout le temps de l'émission, le **maître est, comme ses élèves, un auditeur-spectateur ; il n'est plus animateur ; il est devenu assistant.**

Les messages télévisuels sont des « objets de consommation » ; nos élèves en sont de voraces consommateurs. L'un de nos devoirs est de leur apprendre à bien consommer. Là encore, il s'agit de leur faire prendre une attitude active et critique, celle que devrait avoir tout consommateur.

Marcel SIRE

## LE TRAITEMENT DE LA DOCUMENTATION EN VUE D'UNE INFORMATION

### DOCUMENTATION ET INFORMATION

Tout document subit, de la part de l'utilisateur, un traitement dont les phases peuvent être les suivantes :

- le document se recherche, se collecte, s'identifie, se classe ;
- après une prise de contact globale, sauvage... pour **voir...**
- il s'observe ; il devient alors l'objet d'une intention ; **on le retient**
  - en vue de motiver,
  - en vue de s'informer et de comprendre,
  - en vue de construire,
  - en vue de prouver,
  - en vue d'atteindre une réalité passée, parfois lointaine, générale ou particulière qui serait insaisissable sans lui ; une réalité qui le dépasse alors qu'il est limité dans son ampleur : le géologue reconstitue l'histoire de la Terre à partir d'échantillons de fossiles et de roches prélevés sur la Terre (et même sur la Lune !) ; l'histoire reconstitue le passé historique à partir de textes, de gravures, d'outils, de costumes, de témoignages partiels, etc. ;
- le document devient un message à déchiffrer, comme tout message ; il subit un décodage en ce sens qu'on en fait l'**analyse**, qu'on en retient les éléments utiles aux objectifs poursuivis, éléments dont on tente la **synthèse** ; la synthèse des éléments retenus est une information ; ainsi du message-document on aboutit, par le traitement, au message information :
  - le document se décode,

- l'information se code en fonction
  - des objectifs à atteindre,
  - des besoins à satisfaire,
  - des niveaux de la scolarité,
  - de la formation reçue, etc.

On passe peu à peu de la « chose qui existe » à son schéma, de la formulation figurée ou statistique au concept, de la documentation à l'information.

Nous distinguons donc la documentation de l'information ; lorsqu'on enquête sur un accident d'avion, on collecte des débris, on recueille des objets, on relève des traces, etc., on se documente ; mais établir, à partir de ces documents, une histoire probable, aussi vraie que possible, des causes de l'accident c'est s'informer.

Le document message exige une interprétation.

Le document interprété est devenu information.



**Inform**, étymologiquement, c'est **donner** une **forme** à quelque chose, en particulier à des connaissances ; c'est donc un processus actif que l'homme intervienne directement ou par l'intermédiaire d'une machine (ordinateur, par exemple).

L'information a une finalité première qui est celle d'accroître notre compréhension de phénomènes déterminés ; en enrichissant la pensée, elle oriente l'action ; ainsi elle est un facteur de progrès.

L'information et la documentation, tout en étant complémentaires, s'opposent sur un certain nombre de caractères :

- La documentation recherche, collecte, classe, catalogue, conserve les documents sans trop se soucier du public, ni de sa nature, ni de ses besoins.

L'information s'adresse à des publics déterminés et cherche à satisfaire les besoins de ces publics ; l'information varie donc en qualité et en quantité suivant la clientèle.

- La documentation correspond à un mouvement centripète qui dirige vers le centre documentaire les documents collectés ; elle centralise et elle est exhaustive.

L'information correspond à un mouvement centrifuge qui dirige vers un public connu des connaissances triées, mises en forme ; elle diffuse et elle est sélective.

- La documentation ne s'intéresse qu'aux problèmes sans se soucier des hommes qui auront à les affronter ou à les résoudre ; elle est impersonnelle.

L'information s'intéresse aux besoins et aux préoccupations des utilisateurs ; elle est personnalisée.

- La documentation n'est pas nécessairement liée à l'actualité, elle est presque indépendante du temps bien que devant être actualisée ;

L'information qui cherche à satisfaire les besoins du moment est liée nécessairement au temps : elle est actuelle.

## LE TRAITEMENT DE LA DOCUMENTATION

Le traitement de la documentation en vue d'une information nécessite quatre opérations principales :

— *La recherche orientée des documents* ; celui qui enquête sur un accident d'avion ne collecte pas toutes les « choses » qu'il rencontre sur les lieux de l'accident : les « choses » doivent avoir, a priori, un rapport avec un « accident d'avion ».

— *La sélection des documents* fondée sur leur opportunité et leur importance ; cette sélection exige une *étude critique* des documents qui aboutit à l'établissement de leur *hiérarchie* : l'aile détachée de l'avion accidenté a sans doute plus d'importance que les ceintures des passagers.

— *La mise en réserve* des documents non retenus, provisoirement ou définitivement... car « on ne sait jamais... »

— *La mise en forme* de l'information à partir des documents retenus.

Cette dernière opération comprend deux phases, souvent enchevêtrées :

### 1. Une phase analytique.

- La demande exprimée, les *besoins* manifestés, les objectifs à atteindre sont l'objet d'une analyse.

- Les *moyens* dont on dispose en vue d'une satisfaction aussi complète que possible de ces besoins ou de ces objectifs sont eux aussi l'objet d'une analyse.

Cette phase aboutit, aussi bien pour les besoins que pour les moyens, à des *éléments* dont le contenu est à la fois plus simple et plus homogène.

## 2. Une phase synthétique.

Il s'agit de faire la synthèse des éléments-moyens retenus comme adaptés aux éléments-besoins, la satisfaction maximale des besoins étant le but à atteindre ; cette synthèse est l'information.

L'information doit ensuite être *diffusée* dans la communauté aux membres intéressés.

Après sélection et classement, l'information est *stockée* en vue d'un usage ultérieur éventuel ; elle contribue ainsi à l'enrichissement de la documentation de la communauté.

Le schéma de la page suivante que nous avons établi tente d'éclairer notre propos.

Pour en terminer avec ce problème de la documentation et de l'information, peut-être est-il bon de souligner que les traitements peuvent se faire en chaîne ; nous nous expliquons :

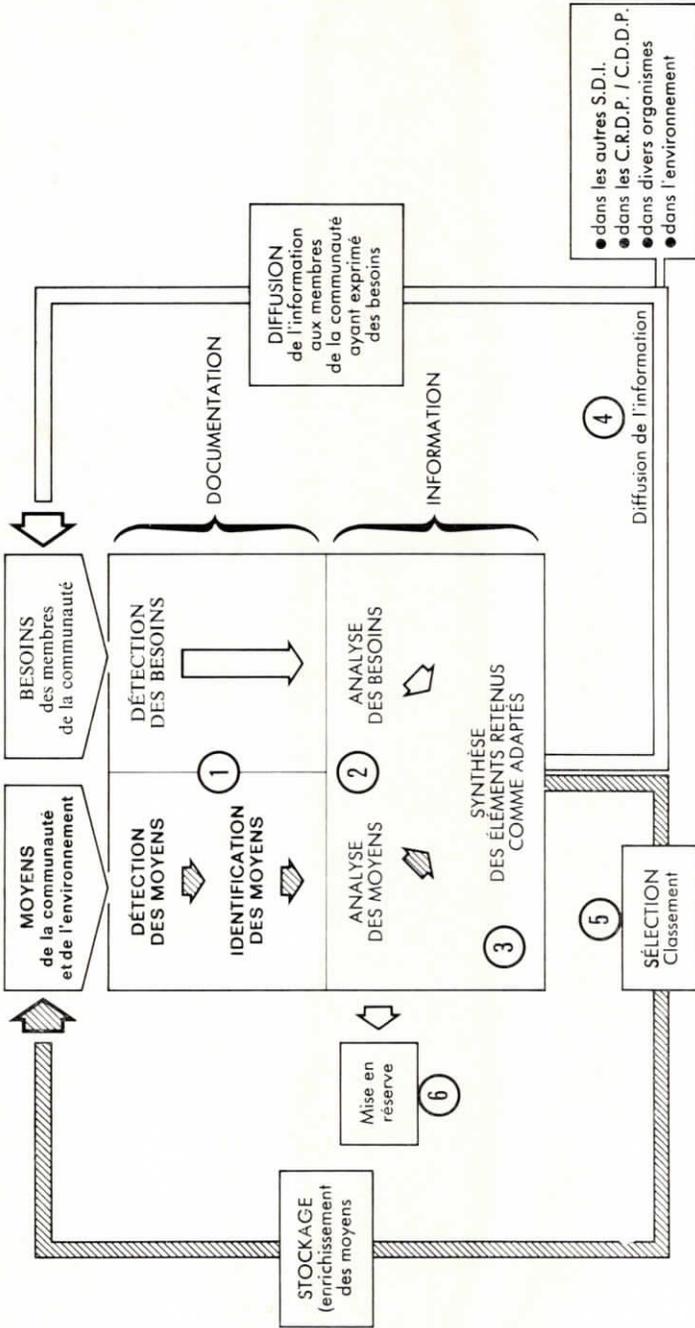
Une documentation, traitée, est devenue information pour l'utilisateur A ; celui-ci peut recevoir, sur le même sujet, d'autres informations établies à partir d'autres documentations ; l'ensemble des informations reçues par A va devenir une documentation qu'il traitera... il obtiendra ainsi une information d'un degré supérieur... qu'il pourrait transmettre à un utilisateur B qui pourrait recevoir sur le même sujet... et ainsi de suite...

Marcel SIRE

Dans nos établissements scolaires, le traitement de la documentation en vue de l'information conduira à deux types d'actions :

- les actions pédagogiques,
- les actions de « relations publiques ».

# TRAITEMENT DE LA DOCUMENTATION



## LES ACTIONS PÉDAGOGIQUES

### LA DOCUMENTATION ET L'INFORMATION DANS UNE PÉDAGOGIE RENOVÉE

*Lors d'un stage national de documentalistes, en février 1972, une commission a abordé l'étude de « la place du document dans l'acte pédagogique » ; elle a utilisé les travaux de stages antérieurs, placés au niveau des Académies.*

*Ses conclusions ont fait l'objet d'un rapport dont la direction a été confiée à M. Plaquevent, attaché au C.R.D.P. de Rouen.*

*Nous en présentons de larges extraits.*

Il fut un temps où le maître était supposé détenir le savoir dans son essence et sa globalité. Paré d'une aura quasi mystique, il suscitait des disciples et s'installait à la chaire dans un frémissement d'attente assoiffée. Il était l'exemplarité, le modèle, celui qu'on imite jusqu'aux particularités d'habillement ou de langage. Faut-il s'en moquer et le rejeter comme une caricature qui aurait failli ? A la réflexion, il ne nous le semble pas. Les plus anciens d'entre nous l'ont connu et, bien souvent, ils sont maintenant ce qu'il les a faits. Mais c'est un lieu commun que de dire que l'instrument s'adapte à sa fonction. La fonction a changé, ce « magister » a disparu, devenu document à son tour. Plus tard, pour effectuer la tâche énorme d'enseignement qui s'annonçait entre les deux guerres, devant l'accroissement quantitatif et qualitatif des connaissances, on dessina un nouveau type de maître relais. Plus modeste devant la Science qu'il ne peut plus affronter d'égal à égale, il se contente de transmettre des connaissances qu'on lui a d'abord enseignées. Bien sûr, la fonction manque de noblesse et l'élite des maîtres pressent déjà d'autres voies. Reconnaissons humblement que beaucoup d'entre nous, à leurs débuts, se sont inscrits dans la chaîne de ces intermédiaires serviles. Et puis il y eut l'explosion démographique, l'irruption soudaine des générations d'après-guerre dans la quiétude universitaire. Il fallait repenser les problèmes,

imaginer et opérer une véritable mutation révolutionnaire pour faire face. L'homme doit maintenant s'effacer davantage dans sa personne pour retrouver la noblesse de la fonction. La conversion totale qui s'effectue en fait désormais un élément du couple (1) moteur maître-élève dans la progression pédagogique ; il perd sa situation privilégiée et se subordonne volontairement à la recherche collective. Recherche du document, analyse et exploitation du document prennent une place primordiale dans cette situation nouvelle.

Il semble bien qu'on ne puisse plus considérer la préhension intellectuelle d'un objet ou d'un texte comme un appoint du discours ou pour parler clair comme une simple illustration du propos magistral. Bien sûr, il est impossible de condamner la formule définitivement ; on y aura encore souvent recours tant que les éléments matériels, les nécessités du programme et les insuffisances documentaires nous y contraindront ; mais il nous semble nécessaire de dire que nous n'aurons pas fait, à ces moments, l'acte pédagogique capital qui est de partir du donné objectif pour atteindre la formation de l'esprit par l'intermédiaire de l'analyse personnelle et dynamique de l'enfant.

Pour éviter d'imposer, par ce biais, la pensée préalable du maître, il reste à utiliser le document fourni comme **motivation initiale**. Provocateur d'emblée, le document va mobiliser autour de lui les énergies, jouer un rôle d'incitateur, conduire à des idées, créer progressivement une **situation privilégiée** entièrement indépendante du maître qui ne le domine plus par son choix, de la discipline qui se trouve dépassée par le complexe qu'il représente et, souvent même, du niveau strict d'utilisation puisqu'a priori aucun dirigisme extérieur ne peut limiter le champ de la recherche.

Cette exploitation permet de dégager un certain nombre de constantes, moins dans le cheminement de l'analyse que dans les objectifs qu'il convient d'atteindre. Si nous reprenons les éléments caractéristiques de la situation privilégiée déjà évoquée, il sera facile d'imaginer les possibilités pédagogiques multiples qu'elle recèle. Elle suscite un effort de recherche coordonné, elle éveille l'intérêt, elle exige une **participation active** de tous les éléments du groupe qui ne permet l'isolement que s'il peut contribuer à la synthèse collective ; elle fait naître un véritable dialogue dans les deux sens : individu-groupe, groupe-document ; enfin, elle permet l'apprentissage progressif de l'esprit critique et, transcendant l'information, elle permet d'extraire du document la connaissance que nous ne saurions négliger. Dans les meilleurs des cas, elle peut aller jusqu'à la conception d'une forme d'expression objective destinée à la communication. On obtient alors un travail de création, singulier ou pluriel, phase ultime du travail engagé.

Dans la mesure où le document s'insérera dans une situation de ce type, on aura fait acte de pédagogie rénovée dont les conséquences pratiques dépassent l'objet premier de la recherche puisqu'on aura, sans barrière, poussé le dialogue dans toutes les directions offertes, brisant ainsi nécessairement les fragiles cloisons disciplinaires.

---

(1) Nous préférons le mot « système » au mot « couple » ; le mot « couple » sous-entend l'existence de deux pôles, de deux forces, le maître étant l'un de ces pôles, l'une de ces forces ; il aurait ainsi une situation privilégiée... le mot « système » implique qu'il est *dans* le système, comme un élément du système ; dans un système on est *ensemble*, et tout l'ensemble est son propre moteur. (M.S.).

Mais cette rupture ne suppose-t-elle pas quelques correctifs ? Peut-on imaginer la même démarche et les mêmes objectifs pour tous les types d'enseignement ? Poser la question c'est y répondre.

On ne pourrait se contenter d'une vue unique de la démarche opératoire qu'en supposant le document un, les intérêts des élèves égaux et unidirectionnels et le caractère non spécifique des enseignements. Il n'en est évidemment rien. Il n'y a pas un, mais des documents. Selon qu'il s'agit d'un texte, d'une poterie ou d'un Hanne-ton, la recherche se focalisera différemment. S'il s'agit d'une reproduction, il faudra encore modifier dans le temps et dans la forme l'exploitation pédagogique. L'exemple du Hanne-ton, proposé en tant que document premier, c'est-à-dire vivant, permet une exploitation immédiate ; s'il est présenté en diapositives, c'est encore possible ; mais si nous utilisons le film pour le voir évoluer dans son milieu naturel, il nous faudra différer l'exploitation jusqu'au déroulement complet de la bobine, encore que techniquement l'arrêt sur image soit possible ; on ne pourra guère envisager le document intégral avant de rallumer les lampes.

Les maîtres, à leur tour, vont apporter un certain nombre de variables en fonction de la spécificité relative de leur enseignement. C'est ainsi qu'on ne pourra dénier aux scientifiques un souci de rigueur qui conduit au développement de l'esprit logique ; les littéraires feront remarquer que, chez eux, le problème ne s'est pas posé puisque l'explication de texte part d'un texte qui est document privilégié. Le poème ou la nouvelle ont toujours gardé le caractère provocateur et émotionnel qui motive l'exercice et, depuis longtemps, la classe de français a pris l'habitude de s'enrichir de tableaux et de disques ; les historiens, eux, mettront l'accent sur la relativité des documents utilisés et tendront à privilégier, dans la formation, l'esprit critique. Les plasticiens vont revendiquer le droit d'utiliser le document comme tremplin de l'imaginaire pour aboutir à la créativité ; peut-on refuser enfin aux naturalistes et aux géographes de se sentir plus concernés lorsqu'il s'agit du sens de l'observation ?

Il y a là des nuances qu'il nous paraît nécessaire d'apporter à l'harmonie du tableau pour le rendre plus vrai. Nous ne trouverons pas encore sur ce terrain le système définitif et rassurant que chacun de nous souhaite implicitement.

Nous avons mentionné dans la démarche opératoire qui va du document à l'objectif le couple moteur essentiel de l'élève et du maître. Nous avons dit que le maître sera le guide de la lecture du document, qu'il devra apprendre à ses élèves à ordonner les informations, qu'il devra peut-être aussi leur apprendre à interroger. De l'analyse il faudra, dans un premier temps, hiérarchiser les éléments d'information puis en faire l'inventaire avant d'en extraire la connaissance. Cet ensemble de tâches ne peut-être mené à bien que si le maître consent à fournir un gros effort. Dans la connaissance de la psychologie de l'enfant et des adolescents d'abord. Tout est document, mais on ne peut prétendre que tous les documents resteront valables pour tous sous les mêmes formes ; le document brut trouve ses limites dans l'âge de ses interlocuteurs ; le vocabulaire employé est à cet égard un facteur important à considérer. Un effort d'humilité ensuite ; le couple porte en lui-même son enrichissement réciproque. On cite cette manipulation sur l'étude de la sphère dont il fallait mesurer le diamètre ; les élèves, munis de billes identiques glissées dans une rigole rectiligne de papier millimétré, mesuraient la longueur de l'ensemble lorsque, soudain, l'un des enfants découvrit

l'a priorisme du professeur « Vous avez supposé, monsieur, que les billes étaient des sphères ». L'humilité du maître qui veut jouer le jeu consiste alors à laisser les enfants découvrir eux-mêmes la correction des données pour pouvoir reprendre la marche de l'expérience ; en l'occurrence, on fit tourner les billes plusieurs fois sur elles-mêmes et on effectua les mesures : elles n'avaient pas changé.

— Donc pas de problème ?

— Si. Le maître devra faire un gros effort de recherche. Certes, le groupe a ses documents mais il peut être nécessaire de les corriger s'ils risquent de fausser la connaissance. On ne peut guère le faire qu'en les multipliant afin d'équilibrer aussi objectivement que possible l'ensemble des données recueillies par le groupe.

Cette lutte permanente que le maître devra mener, force est de constater qu'il n'y a pas été préparé. A aucun moment de son apprentissage professionnel, on ne lui a enseigné cette maîtrise et, d'une façon plus concrète, la manière de conduire ses recherches documentaires ou psychologiques. Il y a là un temps de retard dans la mise en place du système qu'il convient de noter. L'effort qui reste à faire est peut-être le plus périlleux car il réside dans l'équilibre à respecter, équilibre très difficile à maintenir sur le terrain. En effet, deux excès contraires guettent le maître et sa classe dans leurs opérations pédagogiques. D'une part, la tentation d'accumuler les documents, d'ériger la méthode en système invariable et permanent qui conduit inmanquablement la classe à cette maladie de langueur qu'un collègue a appelée « la documentalite ». La lassitude s'installe, l'appétit que doit susciter le document a été tué par la saturation et il faut vite innover pour retrouver l'enthousiasme premier. D'autre part, l'utilisation incohérente du document mal présenté, mal étayé par la recherche préalable donne vite une approche anarchique. A la limite, on peut y voir un alibi « n'importe quoi-iste », véritable caricature qui a, comme inconvénient mineur mais non négligeable, de discréditer la méthode auprès de ses détracteurs, enseignants ou parents d'élèves, et d'en retarder la progression. Ces quelques réflexions mettent l'accent sur la nécessité pour le maître d'avoir l'œil perpétuellement ouvert aux réactions suscitées et, comme un médecin envers son patient, de doser avec intelligence les excitants et les calmants documentaires.

Il est enfin une mise en garde qu'il nous faut faire. On a dit que le développement de l'esprit critique chez les enfants devait provenir de l'analyse bien conduite du document. Il lui permettra de résister aux agressions de l'information intéressée du monde des adultes. Mais le maître a besoin lui aussi de l'exercer à tous moments, tant dans l'analyse elle-même que dans le choix des éléments du travail. Tout le monde connaît de ces documents intéressants rendus inutilisables par un détail insolite ou saugrenu qui ne « passera pas » — on peut citer, pêle-mêle, la chute du skieur sur les Alpes, le petit chien qui traverse l'écran, la C4 qu'on suit sur les Vosges ou ce bon vieux pêcheur en maillot 1900 avec moustaches. Malgré tout, l'exercice de cet esprit critique, s'il est éminemment souhaitable, présente lui aussi des dangers ; nos collègues historiens le savent bien quand ils disent avoir observé chez les jeunes enfants soumis à l'analyse continue de documents contradictoires une tendance exagérée au scepticisme précoce, au criticisme ; la question reste posée : s'il est bon de faire découvrir l'inquiétude aux enfants, faut-il les y laisser ?

Nous concluons en affirmant les quelques grands points qui nous paraissent émerger de cette réflexion :

1 - Une pédagogie renouvelée, faisant une large place à la technique et surtout au document, devrait permettre d'atteindre mieux, ou plus facilement, certains objectifs.

La démarche pédagogique vise à motiver l'élève, à susciter sa curiosité, son intérêt, à le placer dans une attitude de chercheur.

2 - On s'oriente vers un enseignement très diversifié dans ses thèmes, plus souple, moins structuré (programmes moins rigides, disciplines décloisonnées, etc.) faisant appel au travail en équipe, mais également à l'effort personnel et enthousiaste.

3 - Le documentaliste occupe une position-clé dans la « nouvelle » communauté scolaire.

4 - La relation maître-élève est profondément modifiée ; le Professeur a un rôle nouveau, important, difficile ; il se place résolument à l'intérieur du système décrit ; il est conseiller, guide, animateur.

Il faut dire que cette évolution de la profession ne se fait pas sans semer quelque inquiétude chez des enseignants qui redoutent un effacement du maître, une diminution pour ne pas dire une perte de son autorité ou de son prestige. Cela est vrai ; mais au delà d'une élite formée par les livres, pour laquelle il fallait peut-être des maîtres de droit divin, n'y a-t-il pas quelque noblesse, qu'on me pardonne cette orgueilleuse humilité, à s'imaginer le serviteur de ces foules confrontées aux problèmes de demain avec, pour seule arme, le jugement que nous aurons forgé ensemble.

M. PLAQUEVENT

C.R.D.P. Rouen  
Rapporteur

*Nous avons mis un accent fort, très fort, sur l'attitude que nous souhaitons voir prendre à l'élève, soit seul, soit en équipe, dans une pédagogie renouvelée ; nous l'avons caractérisée d'un mot : chercheur.*

*Sans doute eut-il été intéressant de décrire cette attitude de chercheur dans des situations diverses ; les limites du présent numéro des « Amis de Sèvres » ne nous le permettent pas. Nous nous bornons à en citer quelques-unes que nous soumettons à la réflexion du lecteur :*

*— l'élève et les documents - objets naturels, tels des squelettes des pattes de Mammifères ; de ces documents à décrire et à analyser l'élève passe progressivement, à la suite de comparaisons et de synthèses successives, au schéma de la patte d'un Mammifère ; à partir d'une documentation, il élabore une information ;*

— l'élève et les documents-objets techniques, tel le pèse-lettres ; qu'est le pèse-lettres pour un élève du CM2, pour un élève de seconde C, pour un élève de CET, pour un technicien supérieur ? Quelles réponses donne le même document quand les chercheurs l'interrogent différemment ?

— l'élève et le document statistique ; comment le chercheur passe-t-il des nombres, des données quantitatives, aux conclusions sinon aux concepts ?

— l'équipe d'élèves et un milieu (par exemple à dominante naturelle : l'étang) ; comment se fait la prise de contact globale ; la répartition des tâches entre les élèves ; l'inventaire des éléments, leur description, l'étude de leur évolution dans le temps ; l'étude des interactions entre ces éléments ; l'élaboration de la notion d'équilibre et la mise en évidence des relations de cause à effet et des relations de connexions ?

— la classe et le message télévisuel ; quel est le comportement d'un ensemble d'élèves-chercheurs dans l'exploitation d'un message fugace ?

Dans toutes ces attitudes, on trouve un facteur commun : l'effort individuel à partir « de la chose qui existe », effort de l'individu isolé, ou effort de l'individu au sein d'un groupe ; nous présentons trois études, deux sur l'individualisation de l'enseignement dans le cycle élémentaire (pour « apprendre » et pour « éveiller ») et une sur le travail indépendant dans le second degré.

M. S.

## LE DOCUMENT ET L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS LE CYCLE ELEMENTAIRE, LA FICHE-DOCUMENT, L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME

*Les instructions du 15 juillet 1963 sur la pédagogie dans les classes de transition (aujourd'hui, classes de 6<sup>e</sup> III et 5<sup>e</sup> III) ne pouvaient que mettre l'accent sur l'individualisation de l'enseignement ; en effet, tous les élèves de ces classes, pour des raisons très variées, sont en « situation d'échec » ; du fait de la variété de ces raisons, aucun dépannage collectif ne saurait être envisagé ; seul le dépannage individuel, par l'individu lui-même, le maître étant son conseiller et son guide, est possible ; à cette fin, les instructions précitées suggèrent « l'individualisation des tâches » : « (cette individualisation) devra être opérée le plus fréquemment possible. A défaut, on devra constituer dans la classe des groupes de travail en tenant compte des niveaux différents de connaissances et des différences d'aptitude, groupes qui ne doivent pas être rigides d'ailleurs. »*

*Mais ces causes d'échecs, centrées pourrait-on dire au niveau des classes de transition, se rencontrent à tous les niveaux du cycle élémentaire qui sont les niveaux producteurs... on sait l'importance quantitative, hélas ! des redoublements dans ce cycle. L'individualisation de l'enseignement dans le cycle élémentaire pourrait certainement réduire les échecs. M. Dehay, Inspecteur Départemental de l'Education Nationale, Directeur des Etudes au Centre de Formation des Maîtres de 6<sup>e</sup> III et de 5<sup>e</sup> III, était particulièrement compétent pour aborder le problème.*

*On y verra l'utilisation d'un document (la fiche) rédigé en vue d'instruire, ce qui répond à sa définition première qui repose sur son étymologie : documentation = ce qui sert à instruire.*

M. S.

Les principes fondamentaux de l'individualisation de l'enseignement sont suffisamment connus pour qu'il ne soit pas nécessaire de faire dans ce domaine autre chose que de brefs rappels. Nous voudrions tout simplement signaler que l'individualisation de l'enseignement a très certainement connu son origine et sa justification dans toutes les recherches qui furent entreprises en psychologie de l'enfant et de l'adolescent depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. Dès lors apparaissent, en même temps que l'originalité de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, le fait que *les différentes facultés intellectuelles qui sont les composantes de cette réalité difficilement saisissable qu'est l'intelligence, ne se manifestent pas forcément au même âge*

*chez des individus différents* : chez tel enfant, le phénomène de la maturation des concepts apparaîtra plus vite que chez tel autre ; la régression de l'égoïsme ou du syncrétisme sur le plan de la pensée, l'accession à la pensée abstraite, la possibilité d'un certain type de raisonnement (par l'absurde, par un phénomène d'induction)... sont autant de comportements psychologiques bien particuliers dont l'émergence semble dictée par une loi évolutive propre à chaque individu. Il en va de même des possibilités d'attention, de la fatigabilité qui peuvent être extrêmement variables d'un sujet à l'autre avec toutes les conséquences que cela peut avoir sur le rythme de travail. D'autres éléments de diversification prennent leurs sources beaucoup plus profondément dans l'individu ; nous songeons ici aux goûts, aux aptitudes conditionnés peut-être par l'atavisme ou les expériences de vie.

Bref, en fonction de la prise de conscience de toutes ces réalités psychiques, les prétentions d'une pédagogie dite traditionnelle qui croyait pouvoir faire marcher au même pas tous les élèves d'une classe sans se soucier des plus faibles qui s'essoufflaient ou des plus doués qui s'impatientaient, qui édictait des programmes sans se poser la question de savoir s'ils étaient en accord avec les possibilités intellectuelles de l'élève, se trouvaient battues en brèche et un désir d'améliorer cette situation périlleuse apparaissait.

D'autres considérations, celles-là plus pédagogiques que psychologiques, jouent aussi en faveur de la recherche d'une plus grande individualisation du travail scolaire : le désir de mieux satisfaire à la démocratisation de l'enseignement (en faisant en sorte que l'enfant qui « réussit » le mieux en classe ne soit pas forcément celui qui y est le mieux préparé par son milieu socio-culturel), la prise de conscience que toute perte de temps, toute perte de productivité lors de l'accomplissement des études était en fin de compte une perte pour le revenu global brut de la société. Toutes ces idées ont conduit à prendre conscience de l'absurdité que constitue dans la presque totalité des cas, le redoublement d'une classe. Si l'élève de CM2 n'a pas acquis le bagage de connaissances et les aptitudes intellectuelles nécessaires pour suivre les activités d'une classe de 6<sup>e</sup> (1 ou 2), on ne peut quand même pas dire qu'il est absolument comparable à un élève de fin de CM1, élève avec qui on va cependant le confondre dans le cas du redoublement de classe. La nécessité d'éviter ces pertes de temps, ce gaspillage d'énergie incite à la recherche de formes nouvelles d'enseignement, de procédés plus soucieux d'efficacité.

Adapter l'enseignement à l'élève, de la façon la plus étroite que cela puisse se concevoir, c'est-à-dire en tenant compte de tous les éléments dont nous avons parlé jusqu'ici, tel semble bien être le principe fondamental de l'individualisation de l'enseignement. Alors que le travail individuel (devoir, exercice) est conçu par le maître pour ce qu'il considère comme devant être

l'élève moyen de la classe, le travail individualisé proposé à tel élève ou à tel groupe d'élèves se situe dans une tout autre perspective et la définition suivante pourrait en être proposée :

On peut considérer comme travail individualisé tout ensemble d'exercices d'acquisitions ou d'exercices de consolidations gradués, adaptés au niveau de connaissances, aux possibilités intellectuelles, au rythme de travail, à la fatigabilité, aux intérêts (nous entendons par là les goûts, les aptitudes) propres à chaque élève, aussi bien dans le cadre des activités d'éveil que dans celui des disciplines de base.

Le système du préceptorat fut certainement à une autre époque et pour une certaine classe sociale le moyen d'assurer cette adéquation de l'acte pédagogique à celui à qui il s'adresse ! Ce système n'est plus guère employé de nos jours et *nous sommes amenés à penser que le « document » prendra la relève du précepteur. Le « document » se présente ici, signalons-le au passage, sous un aspect un peu particulier, alors que dans la presque totalité des cas le document n'a pas été élaboré avec des intentions didactiques,* — autre exception à cette règle résiderait dans l'œuvre d'art lorsque l'artiste considère comme partie essentielle de sa mission la volonté de témoigner d'une certaine époque, d'une certaine conception de la vie ou de l'homme — *nous sommes ici en présence d'un document qui a été rédigé en vue d'apprendre quelque chose, dont les potentialités éducatives sont non seulement conscientes mais scientifiquement étudiées pour atteindre efficacement un objectif précis défini préalablement.* Si nous nous référons à la définition reposant sur l'étymologie du mot « documentum » : « ce qui sert à instruire », « un programme » tel que nous le définirons un peu plus loin dans cette étude est donc le type même du « document », le « document » par excellence. Nous nous limiterons à l'étude, dans ce chapitre, du problème bien précis des acquisitions dans ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances de base (orthographe, notions de grammaire et de conjugaison, pratique des opérations, sens des opérations...).

Quelle place le document peut-il prendre dans l'individualisation de l'enseignement des connaissances de base, quels aspects peut-il adopter ? telles sont les questions auxquelles nous avons cherché une réponse.

Dans un certain nombre de cas, cette individualisation se situe au niveau de la réalisation des *exercices*, les points fondamentaux de la leçon... de grammaire, de calcul... ayant été définis par le maître par le truchement de la parole, instrument de communication privilégié dans le cas qui nous occupe. Le document prendra la forme d'une *fiche progressive d'exercices* ou mieux de fiches différenciées selon la répartition des groupes de niveau dans les différentes matières à l'intérieur de la classe, étant bien entendu

qu'un groupe peut ne comprendre qu'un nombre restreint d'individus (voir un seul). L'exploitation des réponses des élèves permettra au maître de repérer les difficultés, d'apporter d'autres compléments d'information...

Le document revêtira une tout autre importance et un tout autre aspect lorsque le maître, dans un souci de plus grande efficacité, s'efforcera d'élaborer une *fiche d'acquisition*... ou de consolidation — fiche qui s'efforcera à propos d'une notion bien déterminée (l'addition des fractions, le calcul d'un pourcentage, la distinction entre « à » préposition et « a » forme du verbe avoir) — de « diviser chacune des difficultés.. en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre. » (Descartes - « Discours de la méthode ».)

Il est bien évident que ce travail est délicat à conduire car il suppose un repérage précis des connaissances qui sont préalables à l'acquisition de notions nouvelles, ce travail suppose aussi chez celui qui l'effectue une connaissance précise de la matière qu'il veut transmettre, une connaissance du niveau que l'on peut normalement exiger pour chaque notion aux différents moments de la scolarité, de sérieuses qualités pédagogiques aussi et un art de la maïeutique assez consommé.

Nous donnons ci-dessous, à titre d'exemple, une fiche d'acquisition expérimentée auprès d'un certain nombre d'élèves ; elle s'est révélée efficace avec un pourcentage de réussite assez élevé ; les élèves qui n'ont pu la réaliser efficacement sont ceux qui ne maîtrisaient pas la notion de complément d'objet direct.

Le caractère un peu artisanal de ce travail ne peut manquer de frapper le pédagogue informé des recherches qui se sont faites ces dernières années dans le cadre de « l'enseignement programmé ». Ce n'est pas sans un peu d'hésitation que nous avons employé cette expression car dans la littérature pédagogique le terme « programmé » est employé trop souvent sans discernement. Peut-être n'est-il donc pas inutile de rappeler très brièvement les critères qui permettront de reconnaître ces instruments de travail idéaux, ces documents parfaits que seront les véritables programmes dans le cadre de l'individualisation du travail.

Comme la fiche progressive dont nous donnons un exemple, on peut appeler programme tout document, qu'il s'agisse d'un système de fiches, d'un livre, d'une bande imprimée, d'un film, d'une bande magnétique enregistrée qui se fixe pour objectif d'apporter à un individu une source de connaissances ou de développer chez lui un certain nombre d'aptitudes intellectuelles, une plus grande aptitude au raisonnement logique par exemple. Le principe fondamental de tout programme réside dans l'atomisation

de la connaissance à apporter ou dans la décomposition des conduites à tenir dont nous parle Descartes dans le « Discours de la Méthode » ; mais cela ne suffit pas ; il faut aussi pour que le programme ait droit à cette appellation qu'une recherche expérimentale détermine les formes de la présentation afin que les plus grandes garanties soient prises quant aux termes de vocabulaire employés, quant à la formulation des questions, quant à la progressivité dans les processus d'acquisition ; en fait chaque séquence doit faire l'objet d'une expérimentation sur la population à laquelle elle s'adresse et si un pourcentage de réussite très élevé n'est pas obtenu, une nouvelle élaboration s'impose. Un programme d'acquisition doit d'autre part provoquer la participation constante de l'élève ; la sollicitation de l'activité intellectuelle doit être constante ; ce programme doit raccourcir au maximum le laps de temps qui s'écoule entre le stimulus (la question) et la réponse ; il doit d'autre part permettre le renforcement des acquisitions par une série de révision des notions à court terme ou d'une façon différée.

Les remarques que nous venons de faire concernent surtout les programmes linéaires mis au point par le psychologue Skinner, les programmes à branchement de Crowder étant surtout caractérisés par la destructuration de l'erreur : plusieurs réponses sont possibles à un stimulus ; le sujet qui s'aventure dans le chemin de l'erreur se verra orienté vers un ensemble de questions-réponses qui lui permettront de corriger ses fautes puis de repartir efficacement vers l'acquisition des notions nouvelles.

Certes l'enseignement programmé ne constitue pas la solution définitive à tous les problèmes pédagogiques ; certaines disciplines sont programmables, d'autres ne le sont pas ; il n'en reste pas moins vrai que les recherches dans ce domaine se multiplient et qu'elles sont de nature à modifier assez profondément les conditions de travail des pédagogues en mettant à leur disposition des documents qui non seulement répondront à l'interrogation mais qui interrogeront et accéléreront le processus des demandes et des réponses pour la plus grande consolidation des notions appréhendées.

F. DEHAY

Inspecteur Directeur d'Études

## Fiche d'acquisition

### EXEMPLE D'UN DOCUMENT

#### DEVANT PERMETTRE LA MAITRISE DE LA NOTION D'ECHELLE

Ce document est présenté sous la forme d'un petit cahier, chaque page ne comportant qu'une séquence.

1. On te demande de représenter vus de dessus, une boîte d'allumettes, un carton à vêtements, une valise, une table.

De ces objets, quels sont ceux que tu peux représenter en grandeur réelle sur ta feuille ? Réponds par OUI ou NON.

Table  
Boîte d'allumettes  
Carton à vêtements  
Valise


2. Seule la boîte d'allumettes peut être représentée en grandeur réelle.

Tu veux représenter la table vue de dessus, c'est-à-dire le plan de cette table.  
Quelle forma aura ton plan ? .....

--

Peux-tu exécuter ce plan en conservant les dimensions réelles ? .....

--

Ne vaut-il pas mieux « réduire » les dimensions ?

--

3. Observe le dessus de ta table. C'est un rectangle. Mesure les dimensions de ce rectangle en prenant pour **unité** le **cm**.

Mesure de la longueur  
Mesure de la largeur


Divise maintenant ces nombres par 2 .....


Peux-tu dessiner le plan sur ta feuille en traçant un rectangle dont les côtés ont pour mesure de longueur ces nombres ? .....

--

Et si tu divises par 4 ?


par 5 ?

par 10 ?

4. Si tu dessines le plan de ta table après avoir divisé les mesures de ses dimensions par 4 le plan est à l'échelle  $\frac{1}{4}$

Si tu les divises par 5, tu obtiens un plan à l'échelle  $\frac{1}{5}$

Quelle sera l'échelle du plan :

Si tu divises par 10 ?

Si tu divises par 20 ?

Si tu divises par 100 ?

5. Ainsi en divisant par 10 l'échelle est  $\frac{1}{10}$

5. Ainsi en divisant par 20 l'échelle est  $\frac{1}{20}$

par 100 l'échelle est  $\frac{1}{100}$

Dessine le plan de ta table à l'échelle  $\frac{1}{10}$

puis  $\frac{1}{100}$

Avant de dessiner, il faut diviser les mesures en cm des dimensions par 10, par 100.

Plan à l'échelle  $\frac{1}{10}$

Plan à l'échelle  $\frac{1}{100}$

Quelle échelle donne la représentation la plus pratique si tu veux faire figurer sur le plan quelques détails : encrier, cahier, livre.

$\frac{1}{\quad}$

$\frac{\quad}{\quad}$

$\frac{\quad}{\quad}$

$\frac{\quad}{\quad}$

6. Trace un segment dont la mesure de longueur exprimée en cm est 3.  
Il représente une longueur réelle ayant pour mesure en cm : 60

Par quel nombre as-tu divisé 60 pour obtenir 3 .....

Quelle est l'échelle ? .....

Tu as vu que 3 cm représente 60 cm donc  
1 cm représente .....

Si un plan est donné à l'échelle  $\frac{1}{20}$  cela signifie qu'une distance égale à 1 sur le plan représente une distance réelle égale à 20

à l'échelle  $\frac{1}{50}$ , 1 cm représente .....

à l'échelle  $\frac{1}{100}$ , 1 cm représente .....

 ou 

7. Tu viens de voir qu'à l'échelle 1/50  
1 cm représente 50 cm  
à l'échelle 1/100

1 cm représente 100 cm ou 1 m  
Les dimensions d'une cour rectangulaire ont pour mesures exprimées en m les nombres 30 et 18.

Exprime la mesure de ces dimensions en prenant pour unité le cm .....

Calcule maintenant les mesures de ces dimensions à l'échelle 1/300.

8. A l'échelle 1/300 « 1 cm » représente « 3 m » ou « 300 cm » sur le terrain. Avec les résultats obtenus à l'exercice précédent on a dressé le tableau suivant

Distances sur le plan en cm .....	1	10	6
Distances sur le terrain en m .....	3	30	18

Observe ce tableau : Par quel « nombre » divise-t-on 3, 30 et 18 pour obtenir respectivement 1, 10 et 6...

Inscris cet opérateur dans le rond à la droite du tableau.

Que vas-tu écrire dans celui situé à gauche ?

9. 1 et 3 pouvaient te permettre de trouver rapidement ces opérateurs puisque :

$$1 \times 3 \rightarrow 3 \quad \text{et} \quad 3 : 3 \rightarrow 1$$

Complète le tableau suivant en calculant les distances réelles (échelle 1/500)

A l'échelle 1/500, 1 cm représente en m .....

Cherche d'abord les opérateurs.

Distances sur le plan en cm .....	1	7,2	5,4
Distances réelles en m .	5		

10. Les opérateurs étant  $\times 5 \rightarrow$  et  $: 5 \rightarrow$  tu devais trouver :

$$7,2 \times 5 \rightarrow 36$$

$$5,4 \times 5 \rightarrow 27$$

(unité : le m)

Un jardin rectangulaire a pour dimensions, en m, 21 et 15.

Tu veux le représenter à l'échelle 1/300 (1 cm représente 3 m)

Calcule les mesures des dimensions du plan en complétant le tableau suivant :

Distances sur le plan, en cm .....	1		
Distances réelles en m .	3	21	15

11. Sur une carte « 4 mm » représentent « 20 km » sur le terrain  
« 1 mm » représente donc en km

Distances sur la carte en mm .....	1		
Distances réelles en km			

1) Mesurée sur la carte, en mm, la distance entre 2 villes A et B est 9.  
Quelle est la distance réelle (en km) entre ces 2 villes ?

2) Deux autres villes C et D sont à « 50 km » l'une de l'autre.

A quelle distance, en mm, cette mesure correspond-elle sur la carte ? .....

(Avant de chercher ces 2 réponses, n'oublie pas de chercher les opérateurs et de compléter le tableau avec les mesures connues.)

## LA DOCUMENTATION ET LES ACTIVITES D'EVEIL

Le concept d'activité d'éveil est certainement parmi les termes qui émaillent la littérature pédagogique de notre temps un de ceux qui sont les plus flous dans l'esprit de bon nombre de maîtres. Certains établissent une équivalence exacte entre « activités d'éveil » d'une part, et « Histoire, Géographie, Sciences » d'autre part. D'autres, en toute bonne foi, pensent pratiquer des activités d'éveil en satisfaisant au rite de l'enquête, de la recherche personnelle mais ne savent pas éviter l'écueil du formalisme, des conduites stéréotypées, et proposent à l'enfant des activités très éloignées des intérêts psychologiques qui seuls pourraient les sous-tendre et leur donner une signification fondamentalement éducative.

Avant d'étudier comment le document pourra prendre une place privilégiée dans les activités d'éveil, nous voudrions très rapidement indiquer ce qu'à notre avis il faut entendre par là. Lorsque l'on parle d'activités d'éveil, il nous semble qu'il faille au tout premier chef songer à **l'éveil de la curiosité** de l'enfant : que son esprit soit curieux, qu'il soit à l'écoute des questions que le monde extérieur se pose, qu'il soit à l'écoute des réponses très souvent fragmentaires qui sont apportées afin de pouvoir en trouver d'autres qui seront plus satisfaisantes ; qu'il soit à l'écoute de la sensibilité des autres hommes, sensibilité qui s'exprime d'une façon privilégiée dans les chefs-d'œuvre de l'art. Rien n'est plus dangereux pour le devenir de l'individu comme pour celui de la société que l'esprit qui sommeille, que l'esprit pour lequel l'environnement n'a aucune action stimulante.

Les activités d'éveil devraient permettre aussi, croyons-nous, une sollicitation, une mise en œuvre d'un grand nombre de facultés intellectuelles dans un cadre différent de ce qu'il est convenu d'appeler les disciplines de base (bien que la mathématique, la lecture, les langues puissent être considérées comme des activités d'éveil).

Les activités d'éveil devront donc permettre à l'enfant, à l'adolescent qui les pratique, de comprendre ce qui est extérieur à lui, de se l'assimiler, qu'il s'agisse du monde tel qu'il se présente dans sa réalité matérielle très diversifiée, ou des substituts de cette réalité ou encore des synthèses plus ou moins élaborées qui ont été présentées, ces synthèses concernant non seulement le « maintenant-ici » mais aussi « l'ailleurs » et « l'autrefois ». Atteindre à une certaine maîtrise des concepts fondamentaux dans les principaux domaines du savoir par une étude analytique et synthétique des phénomènes, savoir opérer des rapprochements significatifs, savoir déceler et comprendre les rythmes du monde et ceux des hommes, savoir soupçonner les rapports de causalité, savoir en démontrer l'exactitude, toutes

ces attitudes psychologiques nous semblent bien caractériser les démarches propres aux activités d'éveil.

L'intérêt que présente cette démarche intellectuelle prendra d'ailleurs d'autant plus de relief que les méthodes de recherche qui auront été acquises pourront être transposées dans d'autres cas, dans d'autres situations.

Nous voudrions enfin ajouter que tout ce travail intellectuel trouvera son épanouissement, sa pleine signification dans l'activité d'expression : expression par les schémas, les dessins, les croquis, les maquettes ; expression plus personnelle peut-être par le recours aux techniques créatives ou par le truchement de l'attitude, du geste ; expression écrite mais expression orale surtout car c'est à ce moment-là que l'esprit peut le plus intensément éprouver un sentiment de maîtrise vis-à-vis du problème auquel il s'est attaché et nous pouvons rêver d'une école où l'objectif des activités d'éveil serait essentiellement un éveil de l'enfant ou de l'adolescent au verbe, à l'expression orale... mais préparée par un travail solide d'observation minutieuse, de documentation comparée, de réflexion personnelle toujours, d'expérimentation méthodique parfois, conditionnée par une maîtrise certaine, profonde des notions qui font l'objet du message.

*Le contact avec le monde des documents nous semble un moyen privilégié pour atteindre cet objectif*, encore faut-il que cette approche soit progressive, qu'elle soit guidée par un maître conscient de toutes les difficultés que rencontrera l'enfant, par un maître qui ait une **vision précise de l'objectif qu'il s'agit d'atteindre.**

En résumé, il s'agit en fait de préparer l'enfant à vivre dans un monde où les progrès de la science allant s'accéléralant, il sera indispensable de posséder une méthode de travail qui permette de faire rapidement le point sur une question donnée ; de préparer l'enfant à vivre dans un monde où la rapidité de transmission des informations, le caractère souvent dramatique et ponctuel de leur présentation (le flash), rendent l'esprit plus soucieux de s'informer plus complètement. Il s'agira somme toute « d'apprendre à apprendre », de découvrir les phénomènes d'interaction des milieux naturels ou humains, mais aussi d'apprendre à communiquer aux autres le résultat de sa recherche.

Au terme de l'initiation progressive qu'il connaîtra, l'enfant (devenu peut-être à ce moment-là un préadolescent ou un adolescent) devra être capable, à propos d'un problème précis dont il se proposera l'étude, de dresser la bibliographie relative au sujet étudié, de réunir les ouvrages, les articles, les photographies, les plans qui s'y rapportent, d'en faire un premier tri afin de ne retenir que ceux qui ont un rapport direct avec le

sujet étudié et qui sont de nature à apporter des éléments d'information exploitables. Il faut ensuite que le sujet comprenne le contenu des documents retenus, qu'il puisse assimiler ce contenu, c'est-à-dire l'intégrer dans une structure déjà existante, avoir vis-à-vis de ces documents suffisamment de recul pour savoir distinguer l'accessoire de l'essentiel. A cette information de compilation (indispensable, notons-le au passage, afin d'éviter toute perte de temps) pourront venir s'ajouter des recherches originales par l'observation personnelle, la méthode des enquêtes, l'analyse de statistiques, etc.

Toute la démarche que nous venons de décrire a été surtout de nature analytique et avait pour point de départ des documents déjà existants. Si nous entendons par activités d'éveil, essentiellement celles qui ont pour objet l'apparition et l'épanouissement des facultés intellectuelles, l'activité de **synthèse** ne peut être laissée de côté. A partir de tous les éléments d'information qui auront été glanés ici et là dans les différents documents et par l'observation, il nous semble très intéressant que le sujet soit amené à **produire un nouveau document** (monographie - texte écrit - album - montage audiovisuel - texte de conférence...), document qui sera une synthèse cohérente, adaptée à un public d'un niveau de culture donné sur le sujet qui aura été étudié. Il faut alors que le sujet apprenne à classer ses idées, à distinguer les notions essentielles des considérations secondaires, qu'il apprenne à élaborer un plan de présentation. Notons au passage que ce travail d'élaboration aura pour conséquence une réelle démystification du document écrit ou imagé ou sonore par la réflexion critique qui aura présidé à sa réalisation.

Il est bien évident que cet objectif ne pourra être atteint qu'au terme d'un apprentissage qui sera plus ou moins long selon les individus ; il est bien évident aussi que l'acquisition de cette méthode de travail ne peut être découverte par l'enfant abandonné à sa seule initiative, qu'il y faut l'attention constante et vigilante du maître et une initiation progressive.

Le rôle du maître est ici particulièrement délicat à tenir car le chemin est très étroit entre deux attitudes diamétralement opposées et qui constituent l'une et l'autre un danger : ou bien le professeur guide les pas de « l'élève-étudiant » d'une façon très précise dans l'étude du document et cette attitude très directive risque de briser l'originalité de la recherche, d'éteindre la curiosité du chercheur ; ou bien le maître se garde de toute intervention qui puisse rendre plus aisée l'exploitation du document et notre « élève-étudiant », dépourvu de toute méthode de travail, erre dans un monde plus ou moins mystérieux où les fils conducteurs lui échappent ; désespéré, le découragement le guette.

F. DEHAY,

Inspecteur Directeur d'Etudes.

## LE TRAVAIL INDEPENDANT

*Une cinquantaine d'établissements d'enseignements de second degré, depuis la rentrée scolaire 1972, pratiquent à titre expérimental, essentiellement au niveau du second cycle, le travail indépendant.*

*M. Marbeau, Inspecteur d'Académie, Conseiller permanent auprès du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire, a bien voulu nous permettre d'emprunter de larges passages à un texte qu'il avait rédigé, en juillet 1972, sous le titre : « Le contenu pédagogique du travail indépendant ».*

M. S.

### LE CONTENU PEDAGOGIQUE DU TRAVAIL INDEPENDANT

La conception d'un travail indépendant de l'élève, pour reprendre un terme qui connaît un vif succès en Amérique, n'est pas sortie tout armée du cerveau d'un théoricien de la pédagogie ; elle s'enracine dans une tradition déjà ancienne dont il nous paraît utile de préciser quelques étapes fondamentales.

#### I. — Enseignement individuel et travail en groupes.

Le travail indépendant, par sa définition même, implique une attitude plus indépendante de l'élève par rapport à l'acte éducatif. Il se rattache à une forme bien connue d'enseignement : l'enseignement individuel, lequel peut se définir par sa finalité : l'enfant découvre et élabore seul son propre savoir au sein d'une collectivité d'élèves. Les principes de base de l'enseignement individuel peuvent se ramener à deux : *le recours aux méthodes actives* qui doivent apprendre aux élèves la recherche personnelle, l'activité méthodique et réfléchie et *l'enseignement sur mesure* au sein de la classe pour tenir compte des différences d'esprits et de caractères dans un même groupe d'élèves. Pour illustrer ces principes de base et tout spécialement le recours aux méthodes actives nous pouvons nous référer à Maurice Debesse. « Restreindre le plus possible la place des leçons collectives et multiplier au contraire les exercices qui exigent une recherche personnelle de l'enfant sous forme d'enquêtes, de classe exploration, d'étude du milieu ; apprendre à se servir des livres d'une bibliothèque de travail ; transformer la salle de classe en atelier et en bureau pour faire une large place aux activités de fabrication et de gestion ; éviter toutefois une agitation déréglée et vaine aussi bien qu'un activisme qui négligerait le travail de la pensée »...

Les éducateurs ont cherché une méthode d'enseignement qui satisfasse à ces exigences de développement individuel dans le cadre d'un enseignement collectif, de programmes et d'instructions officielles ; c'est ainsi que se sont multipliées les expériences d'enseignement individualisé.

L'école maternelle a été apparemment la première à pratiquer l'enseignement individuel et Mme Montessori, à la fin du siècle dernier, a posé les principes d'une méthode qui a fait ses preuves.

Aux Etats-Unis, le plan Dalton (vers 1920) supprime à peu près entièrement tout enseignement collectif au niveau du premier et du second degrés, chaque élève organisant librement ses études et son temps. On peut lui reprocher de supprimer trop radicalement l'enseignement magistral et d'abuser du manuel et du travail écrit.

Claparède, fondateur à Genève de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau, base la pratique pédagogique sur l'exploitation des tendances naturelles de l'enfant. Il pense surtout au second degré et particulièrement aux classes du second cycle. Il suggère qu'une moitié des heures obligatoires d'enseignement soit commune à tous les élèves et que l'autre moitié comporte un ensemble de cours et d'exercices parmi lesquels les élèves aient *le libre choix de leurs options* et puissent accorder une place importante aux *activités individuelles*.

D'autres méthodes d'enseignement individualisé méritent d'être citées, mais elles s'adaptent surtout à l'enseignement élémentaire : l'école du Mail conçue à Genève par Dottrens et bien sûr l'école Freinet.

Dans ces expériences nous trouvons à des degrés divers deux avantages essentiels : d'abord encourager une démarche personnelle de l'élève et c'est le bénéfice des méthodes actives pratiquées ; ensuite permettre à l'enfant de travailler à son rythme, à son niveau, et c'est la préfiguration de l'enseignement par niveaux ; c'est donc la première démarche qui se rattache le plus directement au travail indépendant.

Cependant l'enseignement individualisé ne satisfait pas à tous les besoins innés de l'enfant ; en particulier il ne l'encourage pas à vivre en groupes, il ne lui apprend pas à collaborer avec ses pairs.

*Le travail par groupes* répond à cette nécessité : il consiste en la libre répartition des élèves en équipes, chaque équipe étudiant un sujet librement choisi ou suggéré par le maître.

Cette technique a suscité diverses expériences :

La pédagogie de Sanderson utilise au niveau du second cycle le travail par groupes dans les sciences expérimentales, puis dans l'enseignement littéraire et les études historiques... les élèves ont à leur disposition des bibliothèques et des documents ; ils constituent à leur gré des équipes pour réaliser la tâche qu'ils ont choisie.

En France, des expériences du même ordre peuvent être citées intéressant surtout l'enseignement élémentaire : le travail libre par groupes de Cousinet, l'expérience de Mory dans la circonscription primaire de Langres, enfin le travail en équipe de l'école Freinet qui naît de l'exploitation du texte libre par « l'imprimerie », le « journal » scolaire, la correspondance inter-scolaire, l'enquête, la monographie locale.

Si nous rapprochons ces deux techniques de l'enseignement individualisé et du travail par groupes, leur caractère complémentaire apparaît clairement,

*le travail par groupes corrigeant le caractère trop personnel de l'enseignement individualisé.*

## **II. — Travail dirigé et expériences françaises de travail indépendant.**

Ces deux méthodes ont largement inspiré la circulaire sur le travail dirigé du 25 août 1969 dont nous pouvons reprendre les principes généraux :

« Le travail dirigé, du fait de l'effectif réduit des groupes, donne au maître une connaissance plus complète de l'élève et facilite ainsi l'adaptation pédagogique de son enseignement aux individualités. Surtout il permet au maître qui dirige avec attention et précaution le travail de ses élèves de développer en chacun d'eux des attitudes et des méthodes ; il conduit peu à peu chaque élève à l'acquisition de méthodes personnelles de travail ; là est sans doute le but essentiel du travail dirigé tel que nous le concevons... Le travail dirigé n'est pas le prolongement direct du cours, il en est plutôt l'application ; il n'est pas non plus le travail pratique qui, dans de nombreux cas, pourrait être l'amorce du cours ».

Faut-il pour autant assimiler le travail dirigé au travail indépendant tel que nous l'entrevoyons ? Il ne nous semble pas. Certes le travail indépendant fait siennes les ambitions du travail dirigé, mais il les amplifie *en se dégageant davantage de l'emprise du maître.*

Le travail dirigé s'inscrit encore dans le cadre d'une pédagogie de type traditionnel où le professeur demeure largement le maître d'œuvre ; il agit mieux car les élèves sont moins nombreux mais il dirige toujours (le terme employé est d'ailleurs assez évocateur), alors que le travail indépendant,

par définition, se veut plus détaché du professeur dont le rôle devient davantage de coordination et d'animation... D'autre part, le groupement des élèves se veut plus souple, plus éclaté, plus libre dans l'établissement.

### III. — Le travail indépendant à l'étranger.

Nous avons déjà cité des travaux américains concernant l'enseignement individuel, mais nous gardions en réserve l'idée du Collège bibliothèque. Aux Etats-Unis on a coutume d'attribuer à Louis Shores la paternité du « Library college ». C'est en effet lui qui, dans une conférence prononcée en 1933, aurait pour la première fois synthétisé et diffusé l'idée du *collège bibliothèque* ; peu à peu, l'idée du collège bibliothèque s'est matérialisée dans plusieurs collèges américains qui appliquent cette pédagogie intégralement et dans un plus grand nombre d'autres qui la vivent à des degrés divers.

Essentiellement, le Collège bibliothèque se caractérise par un enseignement individualisé et *programmé*. Dans ce contexte, l'étudiant apprend par lui-même, par le contact personnel qu'il réalise avec la pensée des grands maîtres, par la manipulation d'instruments. C'est par l'effort quotidien et personnel qu'il accède à la connaissance et au savoir-faire.

La méthode pédagogique suivie peut se décomposer ainsi :

- réduction du temps consacré aux cours magistraux,
- importance accordée à l'enseignement par petits groupes et accent mis sur l'enseignement individualisé,
- respect du rythme de l'étudiant, de sa capacité d'absorption,
- contact personnel et fréquent entre le professeur, ou tuteur, et l'étudiant,
- élargissement de la notion de « livre » en tant que source de documentation. Cela implique une méthode d'acquisition du savoir à multiples facettes ; *multisensorielles*, grâce à l'usage de rubans magnétiques, de textes, de manuels, de films, de spécimens et d'expériences de laboratoires (multi media) ; chaque individu répond en effet différemment aux nombreuses variétés de moyens de communication : certains étudiants apprendront mieux en lisant, d'autres en faisant des expériences.

L'accent est mis sur le mode d'acquisition du savoir ; on peut affirmer que l'élève « apprend à apprendre » beaucoup plus qu'il n'acquiert de connaissances. Peu de temps après sa sortie de l'établissement, il aura peut-être oublié une partie du bagage scientifique déjà acquis mais cette *méthode pédagogique* lui restera comme un outil essentiel durant toute sa vie.

Une autre méthode très en vogue aux Etats-Unis est « l'audio tutorial approach to learning » du docteur Postlethwait ; cette méthode a été développée dès 1961 ; elle fut d'abord expérimentée pour l'enseignement de la biologie végétale mais peut s'adapter à la plupart des disciplines. Les Québécois ont été très influencés par cette méthode et mettent au point en ce moment leur premier C.E.G.E.P. de type bibliothèque, le collège Montmorency.

L'objectif de Montmorency est d'individualiser l'enseignement par l'utilisation de tous les modes de transmission possibles de l'information à partir d'un *centre de media*. La méthode d'enseignement préconisée implique que l'étudiant sera engagé dans trois types de situations selon le modèle de Postlethwait ; des *sessions d'étude individuelle*, des *sessions d'assemblée générale*, des *sessions d'assemblée par petits groupes*. Dans cette perspective l'horaire de l'élève devient extrêmement souple et il peut consacrer un temps important à des études individuelles ou à des travaux de groupes avec ou sans l'aide d'un professeur-guide.

On peut même citer, au-delà des établissements de type bibliothèque, certaines *expériences de fusion de l'activité scolaire dans la vie de la cité* ; l'école disparaît alors presque complètement en tant qu'entité et à Philadelphie ou à Toronto par exemple l'essentiel se situe au niveau du comportement individuel ou en petits groupes de l'élève.

Nous pourrions donner d'autres exemples de travail indépendant. Un rapport récent du Royaume-Uni pour le Conseil de l'Europe donne les indications suivantes sur l'orientation des études en Grande-Bretagne. « Nous abandonnons la formule périmée qui consistait à donner des informations que les candidats aux examens se contentaient de reproduire. La « Nuffield Foundation », le « School council » et d'autres organes ont mis en œuvre des projets pédagogiques ayant pour but de favoriser la pensée déductive, l'esprit critique et la recherche personnelle. Les résultats ont été encourageants ».

Les termes peuvent changer : travail indépendant, travail personnalisé, travail individualisé, travail par groupes, recherche personnelle, les intentions sont les mêmes : elles s'orientent toutes vers une plus large participation de l'élève à l'acte éducatif. Pouvons-nous, à partir des réflexions et analyses ci-dessus exposées, déterminer une conception, disons française, du travail indépendant ?

#### IV. — Une conception française du travail indépendant.

Il nous semble que le travail indépendant, dans sa conception américaine, met l'accent plus sur le travail de l'élève isolé que sur le travail en groupe; à la limite l'éducation devient recherche et ceci explique que ce mode de travail touche des élèves particulièrement capables. Trop développer la part de travail personnel de l'élève, n'est-ce pas dans une certaine mesure, renforcer les différences socio-culturelles car les élèves issus de milieux modestes ne seront guère encouragés pour ce travail. D'autre part, il faut bien admettre que les contextes scolaires sont très différents : mentalités, équipements ne sont pas les mêmes. Pour des raisons à la fois d'efficacité et de justice, il nous paraît nécessaire de mettre davantage l'accent sur le travail en petits groupes que sur le travail individuel. Certes les deux activités sont complémentaires, mais au moins dans la phase proprement scolaire, la répartition entre les activités devrait être différente de celle proposée par les Américains. On pourrait par exemple envisager 40 % pour les cours magistraux ou en groupes importants, 40 % pour le travail en petits groupes et 20 % pour le travail individuel.

Cette proportion n'a d'ailleurs qu'une valeur indicative, elle peut et doit varier selon le thème même de travail indépendant choisi. On peut en effet concevoir le travail indépendant comme s'exerçant dans une discipline donnée mais il s'harmonise encore beaucoup mieux avec un *cadre interdisciplinaire*.

Dans le moule d'une discipline, le travail indépendant prendra une forme différente selon la discipline elle-même. Les mathématiques tout particulièrement (et à moindre degré les sciences expérimentales) dont la progression est très systématique, exigeront un travail indépendant très encadré par le professeur; *la partie de cours de type magistral ou en travaux pratiques y sera plus importante que dans des disciplines littéraires et de sciences humaines* où l'initiative personnelle de l'élève ou par petits groupes peut être davantage sollicitée.

Pour une réflexion interdisciplinaire, le travail indépendant peut s'exprimer plus librement et les mathématiques, comme les langues vivantes, deviennent alors un véhicule excellent de l'interdisciplinarité.

Quel que soit le choix opéré et la proportion donnée dans l'organisation de la classe au travail individuel ou par petits groupes, il y aura, à notre sens, travail indépendant véritable si ces deux formes d'activités sont associées et si la liberté est donnée à un ou plusieurs groupes d'élèves de se réunir pour travailler librement, hors la présence obligatoire du professeur.

V. MARBEAU,

Conseiller permanent auprès du directeur délégué  
aux enseignements élémentaire et secondaire.

William M. ALEXANDER, Vynce A. HINES. — Independent study in secondary schools. New York, 1967.

I.N.R.D.P. — Les activités dirigées. 4<sup>e</sup> cahier de documentation, SEVPEN, Paris, 1971.

I.P.N. — Enseignement individuel et travail par groupes. 1<sup>er</sup> cahier de documentation, SEVPEN, Paris, 1969.

### *TRAVAIL INDEPENDANT ET DOCUMENTATION*

Le travail indépendant implique donc une très large part de réflexion personnelle, de création personnelle et collective ; l'élève ne dépend plus de l'enseignant pour le choix d'un sujet qui serait défini, et imposé, par le maître en vue de l'acquisition de connaissances ; le maître lui apprend à devenir responsable de l'acquisition de sa propre information ; il y a transfert de certaines responsabilités du maître à l'élève.

« Dans cette situation d'autonomie, il faut que l'élève puisse disposer de tous les moyens didactiques — documents et techniques — qui lui seront nécessaires. Il faut qu'il ait la possibilité d'aller aussi loin qu'il le désire (ou qu'il le peut). Il doit pouvoir disposer des moyens de contrôler son propre travail » (J.P. DELANNOY).

Si dans l'apprentissage au travail indépendant, le maître exerce un rôle essentiel, la documentation devient le moyen, pour l'élève, d'établir un contact direct et personnel avec les grands esprits, les choses, les instruments, les êtres, les phénomènes...

Cette documentation ne peut pas avoir de limites ; en tout cas, elle ne peut pas être prédéterminée dans toutes ses parties.

Nous l'avons bien vu, au C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi, quand on a voulu déterminer la composition du fonds documentaire ; lorsqu'on se borne à un enseignement systématique, accroché à des programmes limités de disciplines traditionnelles, les professeurs, sans de trop grandes difficultés, dressent des listes de livres et de matériel didactique ; mais dans les conditions du travail indépendant on ne sait plus où s'arrêter et par conséquent on ne sait plus quoi choisir ; seuls les besoins exprimés peuvent déterminer le choix de la documentation, et comme ces besoins sont variés, variables, spontanés, la documentation doit, comme l'intendance, « suivre ».

Tout est bon pour le travail indépendant :

— les livres de bibliothèques certainement, les manuels scolaires peut-être ;

- les revues, les journaux sérieux ;
- les tables de constantes et les données statistiques ;
- la documentation audio-visuelle : disques, diapositives, films, repiquages divers en particulier d'émissions de la R.T.S. ou d'émissions plus ouvertes de l'O.R.T.F. ;
- il faudra au centre documentaire un énorme fichier des ressources de l'établissement, du secteur et du district, de l'agglomération, de la région, des maisons de la culture, des diverses bibliothèques, des divers centres documentaires, etc. ;
- les dossiers documentaires établis sous la responsabilité du documentaliste ;
- les dossiers bibliographiques pour faciliter les recherches de documents ou faciliter l'expérimentation ; la mise à jour de ces deux types de dossiers étant essentiellement collective ;
- les comptes rendus de stages, de séminaires, de colloques — les discussions et les débats qui ont suivi ;
- les conférences ;
- les exposés déjà faits et les travaux d'élèves déjà exécutés et qu'il y a lieu de conserver ;
- les études faites dans les milieux à dominante naturelle ou à dominante humaine ;
- les comptes rendus de voyages ;
- éventuellement des documents programmés...

Est-il bon d'ajouter que pour faciliter le travail indépendant les laboratoires de sciences et les ateliers de technologie seront facilement accessibles aux élèves.

Le S.D.I. (Service de documentation et d'information pédagogiques) d'un établissement où serait pratiqué le travail indépendant aurait un rôle considérable à jouer pour fournir la documentation pédagogique sous toutes ses formes, en « libre-service », en « auto-documentation » ; mais en outre il aurait à prévoir celle nécessaire au travail d'évaluation des résultats : épreuves normalisées, tests, épreuves d'auto-contrôle ou d'auto-évaluation.

M. SIRE.

*Sans doute, tous les documents quelle que soit leur nature ou quel que soit leur support, exigent-ils, pour leur exploitation, une démarche générale commune dont nous avons déjà précisé les deux phases inévitables : analyse et synthèse, ou décodage et codage.*

*Néanmoins des attitudes particulières, à l'intérieur de ce schéma général, peuvent être mises en évidence : on n'observe pas le squelette d'un chat comme on écoute un disque ; on n'analyse pas le contenu d'un livre comme on analyse l'image fugace de la télévision ; on ne se comporte pas au bord d'un étang comme on se comporte devant des images de ce même étang. Et sans doute, au sein d'une pédagogie générale du document, pourrait-on envisager les pédagogies particulières d'une certaine spécificité ; celles*

- du disque,*
- du livre,*
- des milieux à dominante naturelle ou humaine,*
- de l'objet naturel,*
- de l'objet technique,*
- de l'image imprimée,*
- de l'image projetée, fixe ou animée,*
- de l'image télévisuelle, etc.*

*Dans toutes, l'élève aurait toujours le comportement d'un chercheur, mais d'un chercheur qui adapterait son comportement à la nature du document.*

*Il faut cependant remarquer qu'en parlant de la pédagogie, par exemple, du disque on parle de la pédagogie du support et non de celle du message ; or pourrait-on traiter de la même manière les enregistrements du « Temps des cerises », de la « Neuvième Symphonie », de « l'Appel du 18 juin du Général de Gaulle » ? Non, certainement.*

*Nous ne retiendrons que le livre comme document méritant une étude particulière.*

*M. S.*

## LA LECTURE

### *LE LIVRE-DOCUMENT*

Bien que lorsqu'on parle de document on ait tendance à songer d'abord, et parfois uniquement, au livre, je pense que, dans nos bibliothèques scolaires, on ne cherche pas suffisamment à donner aux élèves l'attitude affirmée d'un chercheur. L'élève qui copie des passages d'un livre en vue d'un exposé est un copiste ; il n'est pas le chercheur qui analyse, critique, trie les informations, les ordonne et en tente la synthèse ; il a davantage l'attitude, quasiment passive, d'un collectionneur que celle, hardiment active, d'un chercheur.

Deux fonctions fondamentales du livre peuvent se dégager :

le livre refuge,

le livre-document.

Dans une note d'information sur la lecture publique du 25 mars 1968 il est dit « qu'à une époque où l'individu est de plus en plus noyé par des informations venues de tous côtés, par des propagandes de toute espèce, la lecture permet de préserver une part de sa personnalité et de sa liberté de penser ».

Ce rôle de refuge, ou de bastion contre l'agressivité, est indéniable ; mais si la lecture est une distraction, un divertissement, un délasserment, elle est, en outre, du fait que le livre est un document stable, que l'on prend et reprend, qu'on abandonne et retrouve toujours identique à lui-même, un facteur de stabilité dans la réflexion ; la lecture exige une capacité de réflexion que ne comportent pas certains instruments de culture audiovisuels tels la radio et la télévision, qui ne diffusent que des informations, certes percutantes, mais fugaces. Les informations de la radio et de la télévision sont précisément ces informations agressives, imposées, dont nous pouvons nous préserver, dans une certaine mesure, par la lecture.

La lecture est, de plus, le moyen qui peut jouer un rôle important dans l'éducation permanente à la condition toutefois que l'adulte en ait fait un sain apprentissage lorsqu'il était élève ; dès lors, apparaît le rôle pédagogique de la lecture qui n'est plus seulement refuge, délassément ou distraction, mais aide à l'instruction et au développement de la personnalité de l'enfant.

Cela suppose que le livre soit considéré par l'élève comme un *document* mis à sa disposition au même titre qu'un disque, qu'un film, qu'un squelette d'animal, qu'une carte d'état-major ; l'élève exploite le livre-document comme tout autre document (peut-être cependant avec plus de commodité) ; il le joint à des documents d'autre nature afin que ses recherches personnelles s'appuient sur une documentation large et variée. Ainsi venons-nous d'affirmer, implicitement, que les méthodes actives portent le même intérêt à tous les documents et que les élèves, lors de leurs recherches personnelles dans le cadre scolaire, auront avantage à trouver en *un même centre toute la documentation nécessaire, quelle que soit sa forme.*

Il ne suffit pas que les bibliothécaires organisent parfaitement le prêt des livres ; il ne suffit même pas qu'ils animent et portent leurs efforts sur le développement nécessaire du goût de la lecture ; devant l'élargissement de la remise en question du système éducatif, il convient qu'ils développent également l'apprentissage de la documentation à partir du livre.

M. SIRE.

### L'ACTION PEDAGOGIQUE DANS LA SALLE DE LECTURE DE LA BIBLIOTHEQUE

*Nous avons demandé à Mme Rose, inspectrice générale de l'Instruction publique, de nous faire part de ses réflexions sur le « livre-document ».*

Lorsqu'on parle de document, on évoque tout naturellement une pièce d'archives, un parchemin, ou un objet signé (estampe, carte, monnaie, dessin, etc.) ; le livre lui aussi peut être considéré en soi comme un document. C'est si vrai que les incunables, la grande Encyclopédie du XVIII<sup>e</sup> siècle, la Déclaration des Droits, la Constitution de 1958 sont des documents. Mais

nous pouvons aller plus loin si nous donnons comme *définition* du document : *un matériau qui recèle une potentialité de connaissances*, nous pouvons considérer que tout livre peut être, à cet égard, un document, une matière qui incite à une recherche et à une élaboration réfléchies.

### 1. Le livre-document.

Le livre, en tant que document, est l'expression à un moment donné de l'état des connaissances, des idées, des sentiments, des théories et hypothèses qui ont cours, et il est daté. Il a sa structure propre mais il est influencé par la conjoncture. ex. : les lettres de Madame de Sévigné, les romans de J. Vallès, la poésie d'Eluard.

Malgré l'essor prodigieux du document audio-visuel, le livre demeure une source privilégiée pour la culture et la connaissance — tout d'abord parce qu'il est d'une exceptionnelle richesse et variété. Depuis Gutenberg, l'acquisition du savoir généralisé a été possible grâce à lui. Et aussi parce qu'il offre, malgré la séduction de l'image actuellement devenue reine, une supériorité qu'on ne saurait nier : ce pouvoir envoûtant des mots, qui peut, à volonté, se répéter et se prolonger, car le livre peut être lu, relu, et médité, alors que l'image fugace disparaît. Le livre, à cet égard offre un pouvoir de pénétration durable. Il est bien entendu que les critères du document, matière privilégiée, sont réalisés : authenticité, intégralité, valeur affective, objectivité, et que de préférence au document second (substitut) on préférera un document premier ou, à défaut, une copie de ce document.

### 2. L'exploitation du document.

En schématisant un peu, le livre apparaît sous deux aspects : le livre-divertissement, le livre-document.

On a tout dit sur le livre-divertissement, refuge contre l'agression du monde extérieur. Chacun d'entre nous a souvenance des heures de flânerie sans but, sans motivation aucune, passées dans l'atmosphère ouatée d'une poussiéreuse bibliothèque, des heures d'évasion qui peuvent d'ailleurs parfois être les plus riches, marquant des itinéraires sans issue dans la cité des livres.

Mais le livre-document n'a rien à voir avec les démarches de cette école buissonnière.

Essayez d'interroger tel élève qui vient travailler dans une bibliothèque. Il vous dira qu'il vient se renseigner, en vue d'un exposé, d'une rédac-



*Lycée de Montferrand - Bibliothèque de Premier Cycle.  
La documentaliste-bibliothécaire est une animatrice qui guide l'élève dans ses choix  
et ses apprentissages.*

tion et il copiera les pages d'un livre : c'est un *copiste*. Tel autre mettra bout à bout pêle-mêle des citations, même ordonnées, et qui n'apportent rien de plus : c'est un *collectionneur* qui fait de l'artisanat d'amateur. Le copiste, le collectionneur ne sont pas des chercheurs.

### 3. Consultation du livre-document.

Celui qui aborde le livre *en chercheur* a une intention bien précise : interroger le livre-document pour en obtenir le maximum d'informations. Il commence par prendre une vue globale de la question : observer, réfléchir, assimiler, si nécessaire, écrire sur fiches quelques notations utiles qui seront à reprendre. A travers la multiplicité et la variété des informations reçues, il ne gardera que les messages ayant trait à ce qu'il recherche. Il analyse et trie ce qui est utile — au besoin sur fiches — en critiquant toutes les données reçues. Enfin il recompose le réel en opérant des regroupements partiels autour d'un ou de plusieurs concepts, pour aboutir à un document élaboré, qui peut atteindre le degré de la création.

Cet acte pédagogique, qui a comme support logistique le livre, est une attitude active, contrairement à ce que nous avons vu dans les cas précédents. L'attitude affirmée de chercheur transforme tout et c'est ainsi qu'on en est arrivé à une conception dynamique de la pédagogie des bibliothèques.

Tous les documents, quelle que soit leur nature, quel que soit leur support, et le livre en particulier, exigent, pour leur exploitation, cette démarche générale commune ; mais, en pratique, on la nuancera selon le but recherché, non seulement en prenant comme point d'appui le livre-document par rapport au disque ou à la T.V., mais le livre lui-même. L'observation ne sera pas la même si l'élève étudie la flore des étangs ou s'il s'intéresse à un Corot de Ville-d'Avray ou aux Nymphéas de Monet — s'il étudie le squelette d'un chat ou d'un chien ou s'il étudie les races de ces mêmes animaux. Mais, dans tous les cas, l'élève ayant cette attitude de chercheur, adapte son comportement à la nature du document étudié.

Reprenons *cette démarche opératoire* qui va du document à la connaissance, parfois à la création, qui va de l'élève en condition de chercheur face au livre-document jusqu'à l'objectif atteint.

#### I. — *L'intentionnalité.*

Un document ne peut apporter de renseignements que si on les lui demande : il n'est pas communicatif par lui-même. Le livre-document, qui témoigne ou peut témoigner, sera muet sans un regard attentif d'observa-

tion, sans l'éclairage de la pensée interrogative, sans la finalité qui anime et conduit la démarche du pédagogue. Le livre ne devient un document que lorsqu'il est l'objet d'une intention et lorsque l'élève l'exploite avec l'esprit d'un chercheur. Or, il est aisé de susciter la curiosité et l'intérêt de l'enfant.

Le livre-document ne répondra, bien sûr, qu'en fonction du niveau de culture de celui qui le questionne. De même que la Moule n'a pas le même sens entre les mains d'un enfant de la maternelle, d'un élève de 5<sup>e</sup> et d'un zoologiste, de même « La Guide des chemins de France » n'aura pas la même signification pour un imprimeur, un collectionneur bibliophile ou pour un historien de la viographie du XVI<sup>e</sup> siècle. Sans aller jusqu'à soutenir la profonde vérité de la formule d'A. Maurois qu'on « ne trouve que ce qu'on apporte », il y a tout de même une part de vérité dans cet aphorisme. Cela souligne l'importance capitale à attribuer à l'intentionnalité, et c'est le professeur qui doit suggérer et orienter aussi la façon dont le livre-document va être traité. D'ailleurs le livre-document n'apportera pas les mêmes informations et données avec tel élève ou tel autre, avec tel groupe ou tel autre. Le maître doit humblement indiquer, par probité, au chercheur qu'il y a là *une* documentation et non *la* documentation. Même avec ces nuances restrictives, l'élève donnera son adhésion personnelle tout entière, et l'intérêt en sera d'autant accru.

II. — La prise de contact avec le livre-document une fois faite, *l'information est saisie dans sa globalité.*

En lisant, l'élève reçoit en masse une foule d'informations et de messages, multiples et complexes, qui sollicitent son être tout entier, conscient et inconscient, à tel enseigne que, s'il est poète, certaines formules reviendront tout naturellement longtemps après avoir été enregistrées dans l'inconscient. Ce qui frappe surtout, c'est l'amas d'idées et les perspectives les plus vastes qui lui sont ouvertes. Un exemple fera sentir cette richesse. S'il étudie en chercheur un livre le renseignant sur le pétrole, il recevra toutes sortes d'informations sur les points suivants : origine du pétrole, extraction, routes du pétrole, fractionnement donc raffinage, centrales électriques et thermiques, commandes automatiques, contrôle des fabrications, craquage catalytique, finition des produits (fuel, bitume, essence, pétrole lampant, gas-oil), polymérisation du propylène, transport (pipe-lines), évacuation des déchets, pollution, évolution de l'industrie du pétrole, compétitivité des différents pays, marchés, monnaie, formation des chercheurs, politique du pétrole, etc. C'est dire que l'élève situera ses recherches et les orientera d'après cette vue d'ensemble d'une réalité à plusieurs dimensions. La localisation s'opère dans le temps et l'espace et ce qu'il écrira plus tard se ressentira de cette démarche pédagogique, lui permettra d'avoir des perspectives et des résonances. Une coordination s'opérera aussitôt avec ce qu'il sait par ailleurs, avec l'ensei-

gnement que lui a fourni le maître. Cette vue est générale ; elle lui permet de s'y référer avec sécurité par rapport à certains points d'appui. Elle offre l'attrait en même temps de s'ouvrir sur un monde extérieur infiniment vaste ce qui combat à la fois la lassitude par un enseignement actualisé et vivant, et le verbalisme (car l'information part du concret et peut avoir trait à des questions précises d'actualité).

### III. — L'effort, après la vue globale, se porte ensuite sur *l'analyse, la critique et le tri*.

Tout cet inventaire d'informations venues du livre-document, l'élève doit l'analyser par le menu. Chacune d'entre elles doit être critiquée, ne pas être séparée du contexte explicatif (danger : exemple de la dépêche d'Ems). Il doit respecter leur valeur réciproque et ne pas fausser leur importance relative. C'est une opération de l'esprit très bénéfique, mais fort délicate. Il ne faut pas confondre l'essentiel et l'accidentel, se résoudre à élaguer l'abondance des détails qui entraînent le désordre, la confusion ou la fausseté. Il importe de comprendre l'information du dedans et non du dehors (« l'histoire est une merveilleuse école de prudence » disait le maître Halphen.) Ce choix dans les options possibles doit s'opérer de façon logique, même si, au départ, ce fut affaire d'intuition (le flair du chercheur). Après l'analyse et le tri, on n'est déjà plus aux données brutes : si j'étudie l'ouvrier dans le roman contemporain ou si je me penche sur les applications de la cybernétique, j'ai atteint, après analyse et choix, une donnée pré-élaborée. Elle va le devenir totalement à la suite d'une démarche qui souvent est parallèle : la synthèse.

### IV. — Le regroupement et *la synthèse*.

Le regroupement et la synthèse, phase ultime sont souvent les plus difficilement accessibles aux élèves. Tant que les informations sont à analyser, à trier, tout va bien dans l'explicatif ; mais l'obstacle surgit, sauf exception, au moment d'opérer des regroupements partiels et l'insertion dans un concept. Il importe de montrer les enchaînements (causes et conséquences) et de transcender les informations. La mise en perspective est une entreprise difficile. Cette synthèse, qui est un aboutissement, s'opère parfois au cours du travail ou parallèlement à l'analyse ; des variables interviennent avec les individus, les méthodes et la directivité du maître, avec le thème de la recherche. Il faut déployer des qualités d'observation, d'attention, d'imagination et de réflexion : le livre-document est un facteur de stabilité dans la réflexion qui permet des corrections et mises au point successives. A partir de cette synthèse, les données brutes sont devenues élaborées, utilisables : on est passé de la documentation à la connaissance, qui sera corro-

borée par d'autres sources complémentaires d'informations (autres documents : films, disques, diapositives, etc.).

Au terme de la démarche opératoire que nous avons tenté de décrire, partant du livre fournissant le document brut, puis le document élaboré — l'information conduisant à la connaissance — nous pouvons aboutir enfin, grâce à l'imagination, à la créativité c'est-à-dire à quelque chose de neuf — pour servir à son tour, dans un nouveau cycle, de point de départ à un enrichissement du savoir.

Il serait fort intéressant de suivre et de discuter les *nombreuses conséquences* de cette exploitation du livre-document ; je me bornerai à les indiquer rapidement. Tout d'abord il apparaît que *le rôle* du documentaliste-bibliothécaire comme celui du maître *a changé*. Pour le premier il semble évident qu'il ne peut plus se contenter de réaliser une bibliothèque-modèle à l'ordre impeccable et stable, même si c'est dans le but d'inspirer le goût de la lecture et de l'acquisition de connaissances. C'est nécessaire, bien sûr, mais c'est insuffisant. Comme le maître, et en coopération avec lui, il est là pour être *promoteur*, pour apprendre à l'usager à se servir de techniques lui permettant de trouver l'information, pour le guider et coordonner ses tentatives, et pour évaluer avec lui ses résultats. Son rôle pédagogique devient ainsi décisif et immense. Pour le maître, la mutation peut paraître plus grande encore. Il n'est plus le distributeur encyclopédique du savoir qui endoctrine ses disciples. Qu'il le veuille ou non, il ne le pourrait plus. Son rôle est infiniment plus délicat. L'élève étant placé dans la condition de « chercheur » il doit le guider, pour éviter les dangers rencontrés (amas d'informations, confusion, gaspillage de temps et de pensée, fausses perspectives, lacunes, découragement), évaluer sa progression, catalyser ses efforts, l'entraîner à un jugement sûr et à une pensée autonome, soit qu'il découvre, soit qu'il redécouvre. Dans ces conditions, il est évident que *la relation* maître-élève, enseignant-enseigné est aussi celle qui se noue dans un groupe de recherche. Mais l'acquisition du savoir du point de vue élève ou groupe se trouve acquérir une force considérable car « on oublie vite ce qu'on a appris mais on n'oublie guère ce qu'on a trouvé ».

Cette *pédagogie nouvelle* fait abstraction de bien des obligations contraignantes d'une conception intellectualiste qui donnait une priorité à la matière enseignée. L'horaire doit être aménagé, car la priorité passe à la personne enseignée. Le temps s'aligne sur le rythme propre de l'individu. L'élève, seul ou en groupe, a toute liberté d'aborder des sujets parallèles à son objet de recherche de manière à juger par comparaison car on ne saisit bien que ce qu'on a distancé et comparé. Cette perspective entraîne logiquement un assouplissement des programmes et un décloisonnement des disciplines. L'élève ou le groupe a donc possibilité d'appréhender des connaissances

*désenclavées* et se sent presque autonome dans ses démarches de recherche : d'où sa liberté totale de réflexion et de jugement.

Le *travail indépendant*, par *autodocumentation*, qui a déjà fait ses preuves (U.S.A., Canada, Suisse, Allemagne fédérale, etc.), qu'il soit optionnel, dirigiste, individuel, réalise sans nul doute un progrès. Ce problème, pour tout l'enseignement dont nous avons eu des échos, récemment encore, après les études et comptes rendus de Bertrand Schwartz pour les « écoles à aire ouverte », devient de plus en plus à l'ordre du jour au niveau moyen ou supérieur.

Il est d'autant plus urgent d'y penser que devant la masse d'informations, de sollicitations, d'appels jetés par le son, l'image, la radio, la télévision, etc. qui risque de nous submerger si elles sont passivement acceptées, il apparaît salutaire de rétablir l'équilibre grâce au livre-document stable, qui permet à chacun de revenir, de méditer, pour repartir en avant.

Cette préparation et cette attitude de « chercheur » adoptées dès le premier cycle sera indispensable à tous les élèves, car on observe de plus en plus une intellectualisation progressive des professions, dans tous les pays développés. Que les élèves s'orientent vers une technique de pointe ou vers une profession de spécialiste, vers un enseignement théorique ou pratique, vers la recherche fondamentale, ils auront bénéficié de cette pédagogie active qui, sans hiatus, leur permettra du second degré au supérieur, de s'adapter à des conditions nouvelles. Dans cette optique prospective, c'est à une masse scolarisée grandissante que seront donnés les moyens de maîtriser l'avenir dans un monde encore inconnu de nous.

Mme ROSE,

Inspectrice générale de l'Instruction publique.

## LES ENSEMBLES DOCUMENTAIRES

L'élève René a une étude à faire sur le Hanneton ; il est consciencieux sans être très « motivé » par ce travail qu'il s'est vu imposer ; sa curiosité n'a jamais été très aiguillonnée. Il se rend au S.D.I., à la bibliothèque, prend une encyclopédie et recopie l'article consacré au Hanneton.

L'élève Antoine a la même étude à faire ; comme René, il est consciencieux, mais l'habitude d'un travail individualisé l'a rendu curieux de tout et de toutes manières ; l'encyclopédie ne l'intéresse guère ; il réclame d'abord des Hannetons, puis des diapositives, des films, des ouvrages sur l'anatomie, la vie, l'élevage, la destruction des Hannetons et de sa larve (le Ver blanc) ;

il apporte des Vers blancs qu'il a lui-même récoltés et un film que son père a réalisé en macrocinéma sur ces larves. Il accumule les documents ; il se constitue un « ensemble documentaire » ; les documents se complètent, se précisent par leur confrontation, certains se contredisent peut-être (quelle aubaine !). Mais Antoine est enlisé ; il va se noyer... on vient à son aide : c'est le documentaliste... le professeur, un grand élève, le chef d'établissement qui se trouve là...

L'édifice se construit peu à peu ; il est solide ; il est riche. Antoine, sans doute, sait beaucoup de choses sur le Hanne-ton ; mais, surtout, il a **bien** travaillé.

Cette histoire, c'est simplement pour mieux dire qu'il faut :

1. lutter contre la tendance des élèves (et de trop d'adultes) à n'utiliser qu'une source unique de documents, tels le livre et l'imprimé trop souvent utilisés seuls ;
2. habituer nos élèves à travailler sur des « ensembles documentaires » qui ne seraient pas exclusivement composés de documents **écrits** ou **parlés** ;
3. confondre largement la bibliothèque dans le centre documentaire, et non pas l'isoler du reste ;
4. constituer des fichiers permettant le rassemblement de documents en un « ensemble documentaire ».

C'est pour dire aussi qu'une nouvelle conception de la culture est souhaitable et, dès maintenant, on la voit apparaître ; dans cette conception, le savoir n'est plus essentiellement véhiculé par le langage et l'écriture, soit par des mots agencés en phrases, mais par des réalités, existantes ou naissantes, trouvées dans les domaines les plus variés et sous des formes autres que la forme écrite et parlée. La culture qui en résulterait ne donnerait plus une valeur essentielle aux qualités d'expression ; en outre, elle serait plus diversifiée tout en étant plus globale.

Marcel SIRE

## LA PLACE DU DOCUMENTALISTE DANS LE SYSTEME EDUCATIF QU'EST LA CLASSE

Nous l'avons maintes fois dit, mais il est parfois bon qu'on se répète ; nous ne pouvons établir de différence fondamentale entre documentalistes et bibliothécaires, ceux-ci étant pour nous les documentalistes des livres ; des deux noms nous en retiendrons un seul, le plus général, soit « documentaliste »... Il se trouve d'ailleurs que bon nombre de bibliothèques de lecture publique s'enrichissent de disques, de diapositives, de téléviseurs et deviennent ainsi de véritables centres documentaires.

Nous souhaitons qu'on tranche rapidement cette question de vocabulaire qui, nous l'avons vu dans le second degré, a pendant trop longtemps créé et maintenu deux familles, celles des bibliothécaires et des documentalistes. En ce qui nous concerne, nous avons pris les devants et nous avons opté : nous disons « documentalistes ».

\*\*

Quelle est la place du documentaliste par rapport aux maîtres et aux élèves ?

Dans un système stratifié, on peut décrire trois strates : la strate documentaliste, la strate maître, la strate élève, chaque strate accomplissant son travail ; ainsi, même dans des établissements où la pédagogie du document est à l'honneur, on trouve :

- le documentaliste qui recherche, classe, fournit les documents,
- les élèves qui les exploitent,
- le maître qui se limite à contrôler la synthèse finale des diverses exploitations.

A la stratification des êtres, correspond le cloisonnement des fonctions ; le documentaliste, en particulier, n'est pas *dans* le système maître-élèves.

Au système des strates on souhaite, dans la pédagogie rénovée, voir se substituer celui des ensembles emboîtés ; nous nous expliquons : une classe peut être considérée comme un ensemble dans lequel on trouve les sous-ensembles suivants :

- sous-ensemble des maîtres,
- sous-ensemble des élèves,

- sous-ensembles de chacun des maîtres A, B, C...,  
avec la totalité des élèves 1, 2, 3...,
- sous-ensembles du maître A avec chacun des élèves 1, 2, 3...,
- sous-ensembles des maîtres B, C... avec chacun des élèves 1, 2, 3...

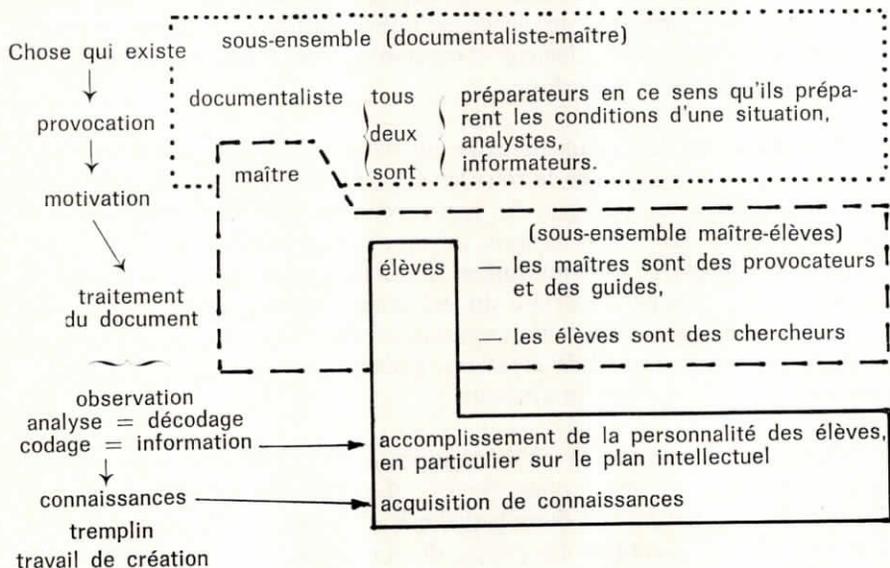
Nous négligeons, bien qu'appartenant au système de la classe, le conseiller d'orientation, le médecin examinateur, l'assistance sociale, le psychologue scolaire, les parents et le chef d'établissement et ses divers adjoints.

C'est tout cela qu'on peut dénommer : « système maîtres-élèves » ; dans le préceptorat le système maître-élève se réduit à l'ensemble maître X-élèves x.

Le documentaliste n'est pas en dehors du système de la classe ; il pénètre dans le système, ce qui crée de nouveaux groupements entre lui et chacun des maîtres,  
et l'ensemble des maîtres,  
entre lui et chacun des élèves,  
et les élèves groupés en équipes,  
et l'ensemble des élèves.

Dans un établissement scolaire, le documentaliste pénètre dans chacun des systèmes qui composent la communauté ; il appartient à tous ; il ne fonctionne pas à *part* ; il fonctionne *avec*...

En réduisant le système maître-élève à sa plus simple expression on pourrait schématiser les articulations pédagogiques de la manière suivante :



On notera les trois sous-ensembles :

- maître-documentaliste,
- maître-élèves,
- élèves,

avec l'indication des actions qui s'y développent.

La chaîne de gauche montre qu'à partir de la « chose qui existe », les élèves peuvent être « motivés » ; la « chose » devient « document » puisqu'elle est désormais l'objet d'une intention ; le système « maître-élèves » procède alors au décodage du document, puis au codage de l'information ; ce travail d'analyse et de synthèse contribue à l'accomplissement de la personnalité de l'élève en particulier sur le plan intellectuel ; il conduit aussi à l'acquisition de connaissances.

Ces connaissances peuvent enfin servir de tremplin à un travail de création.

#### QU'ATTENDONS-NOUS DE L'ÉLÈVE ?

Dans une pédagogie qui intègre le document comme moyen pour atteindre les objectifs fixés, l'élève doit accéder directement à la documentation, la traiter de son mieux pour en sortir une information pertinente ; il lui faudra analyser des documents différents, évaluer les richesses comme les limites de chacun d'eux, prendre conscience qu'une information s'élabore progressivement à partir essentiellement d'ensembles documentaires et qu'il est rare qu'elle soit totale et parfaite.

L'exploitation du document exige un effort de chaque élève, une participation active et ordonnée de tous les éléments du groupe ; elle fait naître un dialogue entre les éléments du groupe comme entre ces éléments et le document ; elle développe l'esprit critique ; elle conduit à l'expression objective, destinée à la communication, que cette expression soit orale, écrite, graphique ; elle permet d'extraire du document les connaissances que nous ne saurions négliger ; enfin, elle permet dans une phase dernière du travail engagé un véritable travail de création ; l'élève n'est plus, comme autrefois, consommateur ; il devient producteur.

Parmi les sources de savoir communes à tous, l'élève se situe personnellement ; il mesure ses propres forces ; il prend une certaine autonomie vis-à-vis de la communauté dans laquelle il vit ; dans un tel régime l'auto-discipline est une condition nécessaire de son efficacité.

## QU'ATTENDONS-NOUS DU MAÎTRE ?

Dans le système « maître-élèves », le maître est un élément parmi les autres dans l'action pédagogique du tout : il n'a plus sa situation privilégiée d'autrefois de dispensateur du savoir ; il est subordonné, volontairement, aux actions du système, à la recherche, à l'analyse, à l'exploitation du document.

Pour éviter d'imposer sa pensée préalable, le maître peut demander au document d'intervenir dans la motivation initiale : il joue alors le rôle de provocateur ; il se crée comme il crée à ses élèves progressivement des situations qu'il ne domine plus du fait de son choix, des situations indépendantes souvent des disciplines traditionnelles, car la globalité du document les dépasse, des situations indépendantes du niveau d'utilisation qu'on pouvait a priori imaginer puisqu'aucune autorité extérieure ne saurait ni prévoir, ni diriger, ni limiter les recherches du système « maîtres-élèves ».

Le maître n'est donc plus là pour présenter, à tous, la même information et donner à tous, indistinctement, le même savoir.

Il était, traditionnellement, distributeur d'informations (il en était parfois producteur) ; aujourd'hui, son pôle d'activité se déplace vers une autre phase, celle de « l'utilisation des documents », où le maître devra favoriser, guider, conseiller, soutenir ses élèves dans l'exploitation des ensembles documentaires ; il est à la fois chercheur et guide.

En outre, il lui reste une fonction de contrôle qui ne se limite plus au contrôle de l'acquisition des connaissances mais en outre — et mieux — à l'appréciation des qualités d'observation, d'analyse, de comparaison, de raisonnement, de regroupement, de synthèses progressives, d'abstraction.

Tout cela suppose que le maître sache, bien sûr, exploiter lui-même des documents ; mais en outre qu'il soit apte à suivre et à analyser les démarches, les hésitations, les déviations, les blocages de ses élèves pour décider des moments opportuns de ses interventions et de leur nature comme des ajustements — sinon des rectifications — qu'il juge nécessaires d'apporter. Dans sa formation, il devra être initié, voire formé, à la méthodologie du travail sur documents.

## QU'ATTENDONS-NOUS DU DOCUMENTALISTE ?

En tant que membre du système son rôle est lié à celui du maître et des élèves ; le documentaliste n'est pas indépendant ; il est participant aux actions pédagogiques. Ses efforts doivent se conjuguer à ceux du maître et à ceux des élèves dans le souci d'une démarche commune et globale.

Le documentaliste ne travaille pas en aveugle.

Il connaît les actions pédagogiques envisagées ; il s'informe auprès des professeurs si ceux-ci ne viennent pas à lui ; il participe aux conseils de classe et aux conseils d'enseignement quand l'ordre du jour l'y appelle. Il devrait pouvoir consulter systématiquement les cahiers de textes des classes ou tout au moins avoir connaissance du contenu qui l'intéresse. Il reçoit toutes les demandes, il analyse tous les besoins exprimés. Il peut alors songer à procurer au système les documents nécessaires ; mais il n'est pas seul à les rechercher ; la recherche des documents est l'affaire de tous ; l'apprentissage ne peut être parcellaire ; il doit être vécu dans sa totalité. Le documentaliste est là pour faciliter, à partir de ce qu'il sait, les recherches de tous.

Il aide à décoder la documentation et à coder l'information. Expert dans l'exploitation des documents retenus il guide, avec les maîtres, les efforts des élèves dans cette exploitation, et nous le voyons comme un professeur en documentation.

C'est lui qui fait comprendre qu'utiliser des documents, sans méthode pour les exploiter, ne suffit pas : il faut se fixer les objectifs à atteindre ; il faut aussi « savoir s'en servir ». Projeter un film parce qu'il existe dans les collections, à la fin d'un cours parce que « cela fait bien » et que les moyens audio-visuels sont au « goût du jour », c'est faire du cinéma ; ce n'est pas faire preuve de bonne pédagogie. Tout moyen ne doit être employé qu'en fonction de fins précisées. Le documentaliste, par une action persévérante et habile, évitera le risque que le moyen ne devienne une fin en soi.

L'efficacité des actions pédagogiques comme le succès des recherches pédagogiques et des innovations sont souvent conditionnés par la propre action du documentaliste.

Le documentaliste est le responsable du laboratoire général de l'enseignement qu'est le S.D.I. de l'établissement.

Marcel SIRE.

## LES ACTIONS DE « RELATIONS PUBLIQUES »

### IMPORTANCE DE L'INFORMATION DANS CES RELATIONS

Le but des « relations publiques » est de faire tomber les barrières de l'incompréhension et de permettre aux êtres et aux groupes, noyés dans des entreprises trop vastes, perturbés par une civilisation inévitablement administrative et technicienne à laquelle ils n'ont pas été préparés, de communiquer entre eux.

Dans une entreprise scolaire, les « relations » comblent ce qui pourrait être un abîme entre l'échelon directorial et l'échelon des usagers ; les relations publiques établissent des ponts là où les contacts directs sont devenus impossibles ou difficiles.

Le premier moment des relations est celui de *l'accueil*. « Accueillir, c'est préparer à un processus d'approfondissement des relations » (de Perreti). Pénétrer dans une entreprise sans y être accueilli, c'est pénétrer dans un milieu vide. L'homme non accueilli se fige et volontairement s'isole. Des hommes qui s'isolent ne peuvent former une communauté. Aussi l'accueil apparaît-il comme la condition première de la constitution d'une communauté.

Certes, tout établissement doit se comporter en centre d'accueil ; mais le S.D.I. ouvert à tous, élèves, parents, personnels, n'est-il pas un centre d'accueil privilégié, d'autant plus que le responsable du S.D.I. semble être le mieux placé pour renseigner le nouveau venu sur l'établissement, son histoire, ses ressources et son environnement.

L'accueil est particulièrement important au début de l'année scolaire. Chaque membre nouveau doit, au S.D.I., se sentir attendu et même un peu connu. Il ne saurait y être l'anonyme. Par l'accueil qu'il y reçoit, s'en trouve facilitée son intégration rapide dans la communauté ; les liens individualisés qui s'y établissent sont favorables aux contacts futurs.

Le carnet d'accueil et le bulletin de rentrée, établis par le documentaliste, largement diffusés, sont l'aspect matériel, concret, pratique, toujours disponible de l'accueil.

Des visites organisées par le documentaliste, individuelles ou groupées, des différentes parties de l'établissement, des explications méthodiques sur le fonctionnement des différents services créent entre documentalistes et membres nouveaux de l'établissement un climat de confiance et facilitent l'ouverture d'un dialogue.

De toute évidence, l'accueil ne doit pas se limiter aux premiers jours de la rentrée : il doit avoir un caractère permanent. Les normes des locaux, celles de 1971, selon lesquelles on construit actuellement les nouveaux C.E.S., permettent d'accueillir simultanément et tout au long de l'année le dixième de l'effectif des élèves de l'établissement. Des salles de travail sont à la disposition des professeurs et des salles de réunions, de clubs et de lecture sont à la disposition des élèves.

D'autre part, le documentaliste seconde le chef d'établissement dans l'accueil des personnes étrangères, des stagiaires du C.A.P.E.S., des maîtres auxiliaires nommés en cours d'année...

Grâce à cet accueil, tant nécessaire à la qualité des relations, le responsable du S.D.I. peut aisément connaître les besoins des membres de l'établissement et, dès lors, rechercher les moyens propres à les satisfaire.

Le second moment des relations est celui de *l'information*.

Un établissement ne peut être une communauté où élèves, personnels et parents se considèrent unis dans une action et une responsabilité communes que si chacun comprend sa place et connaît parfaitement l'action qu'il doit mener.

Le service de documentation et d'information chargé d'élaborer l'information, à partir de la documentation, est aussi chargé de la diffuser. Il recueille, il élabore, il diffuse. On a dit qu'il était une plaque tournante. Mieux, il est une centrale de relations publiques ; mieux encore, un central d'informations où sont rassemblées, mises à jour, accessibles, traitées, diffusées les informations ; mais encore, il est une usine à produire des informations de telle sorte que tous les besoins exprimés ou reconnus de l'entreprise puissent être satisfaits. L'information n'est pas une « entrée ». Elle est une « sortie », un produit qui se fait, qui a un coût, qui se distribue et qui parfois se vend.

Le documentaliste est essentiellement un informateur placé au carrefour de réseaux de communication dans lesquels il injecte l'information qu'il a élaborée. Je disais il y a quelques années à un groupe de documentalistes : « Documentaliste, ta vie tient en deux mots : documentation et information. Si l'un des deux manque, tu ne vis pas » et j'ajoutais : « Documentaliste, si, comme le manœuvre avec ses briques, tu passes à ta main droite ce qu'a reçu ta main gauche sans le transformer, dans ce relais tu n'es qu'un manœuvre ; ce n'est pas digne de toi. »

Les relations publiques sont soit intérieures, soit extérieures à l'entreprise.

• **Les relations publiques intérieures à l'établissement**, en faisant circuler l'information le long de réseaux de communications internes, verticaux et horizontaux, trame et chaîne, font qu'un établissement est un tissu où tout se tient ensemble.

*Les communications verticales* sont à courant descendant et à courant ascendant ; circulent dans un sens les informations émises par l'organe directeur à destination de trois groupes d'usagers : élèves, personnels, parents ; circulent dans l'autre sens les informations « en retour » des usagers vers l'échelon directorial. Dans la transmission de ces informations le S.D.I. joue le rôle de relais essentiel, sinon indispensable.

*Les communications horizontales* s'établissent entre professeurs d'une même classe, entre professeurs d'une même discipline, entre élèves de classes ou de groupes comparables, etc.

Ces relations horizontales peuvent être assurées commodément avec l'aide du S.D.I. fonctionnant toujours comme relais.

La Circulaire ministérielle du 8 juin 1971 dont l'objet particulier est *l'information scolaire et professionnelle* dans les établissements de second degré fait jouer un rôle important aux S.D.I. lorsqu'elle dit : « ...il convient sans doute de développer ce qui peut être mis à la disposition de tous les élèves de l'établissement scolaire. Un certain nombre d'initiatives peuvent être prises à cet égard ; lorsqu'il existe un service de documentation :

— mise en place dans ce service, ainsi qu'il est prévu dans les instructions, d'un *département de documentation pour l'orientation* à partir, notamment, des documents fournis par l'ONISEP ;

— organisation en commun par le conseiller d'O.S.P., le professeur délégué à l'information et le documentaliste du S.D.I. d'une *salle consacrée à l'auto-documentation des élèves* ; ...l'action du documentaliste du S.D.I. en matière d'information scolaire ou professionnelle prépare ou prolonge celle du conseiller d'orientation en mettant à la disposition de l'élève les documents dont il a besoin ».

• **Les relations publiques extérieures à l'établissement** ont d'autres fins. Les liaisons internes dans un établissement en font une communauté. Elles lui permettent tout simplement le bon fonctionnement. Mais il est de plus en plus clair qu'un établissement scolaire ne saurait vivre efficacement, ne saurait progresser s'il s'isolait de l'environnement et n'en recevait pas, en particulier, des apports, des moyens, des informations.

Le S.D.I. établit des relations bilatérales avec les autres S.D.I., les C.R.D.P., les C.D.D.P., les établissements du cycle élémentaire, les musées, les théâtres, les maisons de la culture, les usines, les entreprises, les organismes divers, etc.

Ces relations bilatérales favorisent l'adaptation permanente de l'enseignement aux modifications extérieures... et nous retrouvons là le souci pédagogique. En outre, la mise en commun des ressources de chacun enrichit le groupe. Désormais, nous le savons, la richesse collective a plus d'efficacité que les richesses individuelles ; c'est donc à elle qu'il faut songer.

\* \*

Le responsable du S.D.I. est finalement responsable d'un service de relations publiques.

Quand on lui demande d'établir, sous la responsabilité du chef d'établissement, un bulletin de rentrée diffusé parmi les membres de l'établissement, de rédiger des bulletins intérieurs périodiques, d'organiser des expositions, des visites de l'établissement, d'accueillir le personnel, de recenser ses besoins, de s'ingénier à les satisfaire, on lui demande de tisser un réseau de communications entre l'individu et la collectivité et d'aider l'organe-directeur à transformer l'établissement en une « maison de verre ». Tout ceci est bien un programme de relations publiques puisqu'il rend « publiques » les intentions, les buts, les décisions, les activités... puisqu'il sonde l'opinion pour détecter les besoins et les intérêts ; puisqu'il désire donner satisfaction pleinement et que s'il n'atteint pas ce but il en recherchera la cause et en exposera les raisons ; puisqu'il brise l'isolement des êtres et des groupes et comble le vide entre les échelons.

Ainsi, par les liaisons qu'il crée dans l'établissement, par l'information qu'il fait circuler et qui est comme un langage commun à tous les membres du groupe, le S.D.I. renforce la vie collective tout en l'enrichissant. Son rôle ne se limite plus à la seule vie pédagogique. Il s'étend à la vie globale de l'établissement qui, du fait de sa structure et du langage commun, peut dès lors se comporter comme groupement social.

Et si les réseaux de communication s'étendent au secteur... et si du secteur ils s'étendent au district, nous transformons le secteur, puis le district, en « groupements sociaux ». Ainsi, arrive-t-on à la réalisation de communautés emboîtées et en expansion.

Marcel SIRE.

## UN TÉMOIGNAGE

*Nous avons demandé en 1970 à Mme Rafel, documentaliste au C.E.S. Joliot-Curie du Havre, de nous décrire la vie du S.D.I. de son établissement au moment d'une crise qui séparait le C.E.S. du second cycle.*

*Si le S.D.I. a connu un regain d'activité dès qu'il n'a eu à s'intéresser qu'aux seuls problèmes du C.E.S. c'est que ceux-ci étaient plus cohérents et qu'il était ainsi plus aisé de leur trouver des solutions ; on voit l'importance de la constitution d'unités pédagogiques aussi homogènes que possible pour la qualité et l'intensité de leur vie. Mais on peut tout aussi bien conclure que la structure du S.D.I. ne convenait pas à l'ensemble C.E.S.-second cycle et que Mme Rafel, malgré son dévouement et sa haute compétence, seule, ne pouvait satisfaire tous les besoins de l'ensemble... la structure d'un service doit toujours être adaptée aux structures dans lesquelles elle s'insère...*

M. S.

Lorsqu'en 1967 le lycée Irène Joliot-Curie du Havre fut amputé de son second cycle afin d'être transformé en C.E.S., une des questions que l'on posa dans l'établissement fut celle-ci : « Que va devenir le S.D.I. ? ». Certains professeurs pensèrent qu'il allait être supprimé ou transféré au lycée de second cycle qui devait accueillir ceux de nos collègues dont le poste était supprimé. Lorsque j'objectai qu'il me semblait normal que le S.D.I. fût maintenu dans le C.E.S., certains professeurs me dirent alors : « Mais vous n'aurez plus rien à faire ! ».

Non seulement cette prophétie ne s'est nullement réalisée mais tous constatèrent très vite que l'activité du S.D.I. s'était accrue d'une manière

considérable. Un exemple assez frappant de cette brusque croissance d'activité nous est fourni par le graphique de la page suivante représentant les prêts d'appareils (électrophones et magnétophones) et d'enregistrements (sur disques et bandes magnétiques) depuis 1966. On constate une montée en flèche à partir de la rentrée 1967, date de la transformation de l'établissement. Le fait que la courbe n'ait cessé de monter depuis trois ans montre bien que ce regain d'activité n'avait rien de temporaire.

En passant du stade de S.D.I. de lycée à celui de S.D.I. de collège, le service n'avait donc rien perdu de sa clientèle mais au contraire il avait vu celle-ci s'étendre considérablement.

Naturellement il s'est produit une évolution, puisque la clientèle n'était plus tout à fait la même et que les besoins s'avéraient quelque peu différents. C'est cette évolution que je voudrais évoquer car elle me paraît souligner l'importance de la présence d'un S.D.I. dans un collège d'enseignement secondaire.

### **I. — Evolution de la clientèle du côté des professeurs.**

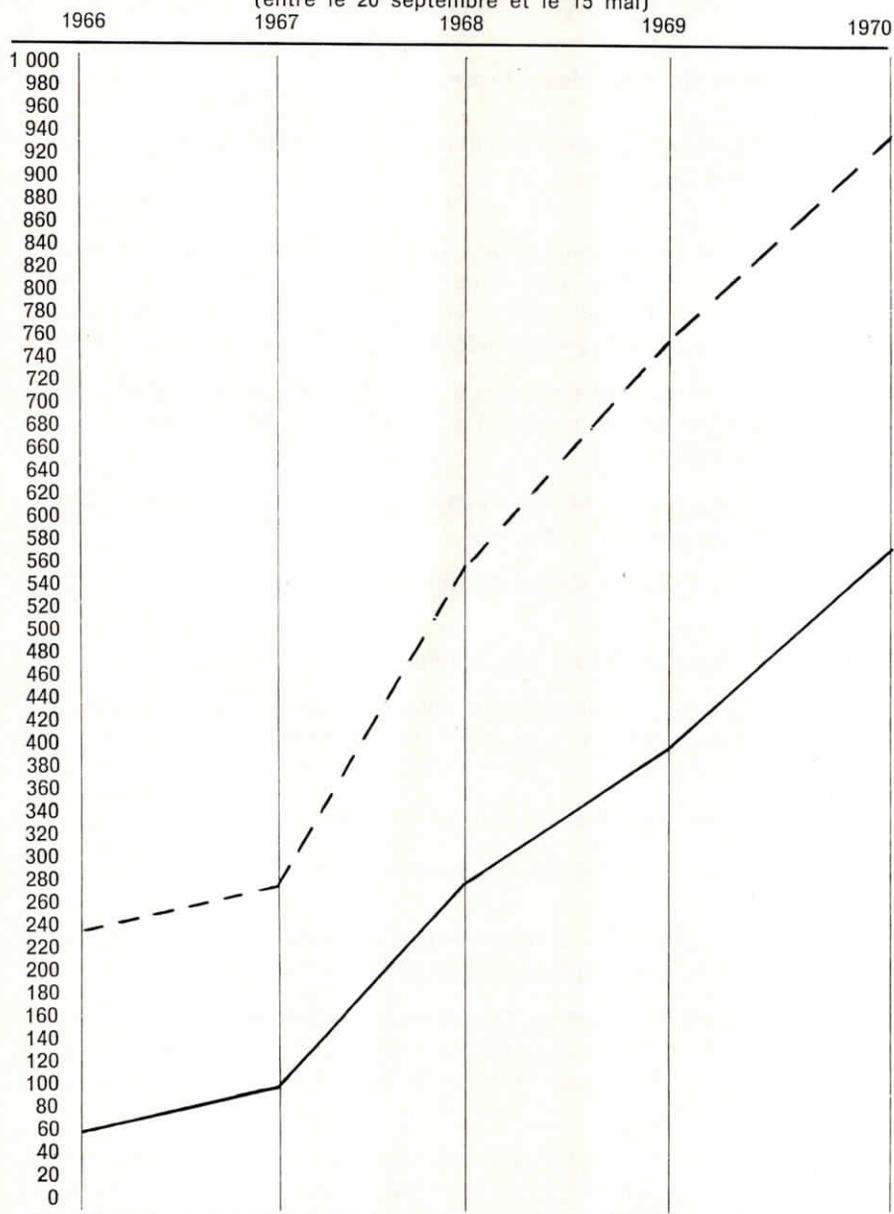
Dès la rentrée 1967 il fut clair qu'il n'y aurait aucune baisse dans la fréquentation du S.D.I. par les professeurs, bien au contraire. *Ceux qui restaient* vinrent plus nombreux et plus souvent. Il semble qu'en se trouvant soudain constamment face à des élèves du seul premier cycle ils aient redouté de tomber dans le rabâchage et la routine et aient en conséquence éprouvé le désir de repenser leur enseignement dans ces classes pour le rendre plus vivant et plus concret.

Moins pris aussi par les corrections ils eurent plus de temps à consacrer à la préparation de cours à partir de documents. Le S.D.I. vit ainsi arriver bien des professeurs qui jusqu'alors avaient peu fait appel à ses services.

*Ceux qui arrivaient*, c'est-à-dire, les professeurs de C.E.G. et les maîtres de « transition-pratiques » furent aussitôt et unanimement conquis par le S.D.I.

Il convient ici de souligner le rôle non négligeable qu'a pu jouer le S.D.I. dans l'intégration de ce personnel nouveau. En effet, ces professeurs nommés dans ce qui avait été jusqu'alors un lycée faisaient un peu figure d'intrus aux yeux des « anciens ». La responsable du S.D.I. s'est donné pour tâche d'aider ces nouveaux maîtres à s'intégrer rapidement à l'établissement. Ils furent très vite parmi ses meilleurs clients. L'utilisation d'une même documentation en même temps que des rencontres fréquentes dans le local même du S.D.I. leur permirent en outre de faire rapidement connaissance avec

**Prêts d'appareils (magnétophones et électrophones) et d'enregistrements effectués par le S.D.I. au cours des 4 dernières années scolaires (entre le 20 septembre et le 15 mai)**



— — — cette ligne représente les prêts d'appareils (électrophones et magnétophones, non compris les électrophones utilisés en Education musicale)

— — — cette ligne représente les prêts de disques et bandes magnétiques enregistrés

leurs collègues de « l'enseignement long ». Une fois de plus le S.D.I. a joué son rôle de « lien » entre les divers éléments de l'établissement.

## II. — Evolution du côté des élèves.

C'est évidemment ici que l'évolution a été la plus importante et sans doute la plus intéressante.

Certes je n'ai pas vu sans regrets partir les « grands » et particulièrement les classes terminales avec lesquels le travail pouvait être fort intéressant et enrichissant. Mais malgré ce départ le S.D.I. a vu sa clientèle « élèves » s'accroître de façon considérable, et cela pour plusieurs raisons :

— l'évolution dans les méthodes de certains professeurs tendant à remplacer le cours de type « magistral » par des travaux individuels ou de groupe sur documents.

— des instructions officielles mettant l'accent sur les travaux dirigés, multipliant les demi-groupes, etc.

— enfin, l'arrivée des classes de transition-pratique.

Voici en effet des chiffres très significatifs :

— 22 % des documents sortis par des élèves cette année l'ont été par des élèves de l'enseignement « type lycée » (qui représente encore plus de 60 % de l'effectif total) ;

— 12 % par des élèves de l'enseignement « type C.E.G. » ;

— 66 % par des élèves des classes de transition-pratique.

Ces derniers apparaissent donc comme de véritables « dévoreurs » de documentation. Ce fait s'explique d'ailleurs facilement :

— ces enfants reçoivent un type d'enseignement différent, très souple, sans programme fixe, où l'initiative joue un grand rôle puisque le travail est effectué autour de thèmes choisis par les élèves et réalisé sous forme d'exposés, d'enquêtes, etc.

— ils jouissent d'une plus grande liberté pour aller et venir dans l'établissement. Se rendre au S.D.I. ne pose pas de problèmes pour eux (alors que les autres élèves ne disposent que des interclasses, des récréations ou de rares heures « d'étude », à la rigueur, pour certains d'un temps libre après 12 ou 16 heures).

— ce sont des enfants qui lorsqu'ils ont surmonté les premiers moments de timidité s'avèrent généralement « débrouillards » et non dépourvus d'un certain sens de l'organisation. Ils n'hésitent pas à s'installer au S.D.I. pour choisir des documents, visionner des diapositives ou écouter un enregistrement. Ils s'initient très vite au maniement des appareils qu'ils font marcher eux-mêmes dans la classe lors de leurs exposés. La technique, loin de les rebuter, les attire. Ils ont souvent l'esprit curieux et posent volontiers des questions. (Il est caractéristique que ce soit eux qui posent le plus de questions à propos des expositions que j'organise au S.D.I.). Il est certain qu'ici le rôle du documentaliste apparaît comme pleinement *pédagogique* : il doit forcément guider un peu ces enfants à travers une documentation qui ne leur est pas uniquement destinée, sans les contraindre bien sûr mais en leur apprenant à découvrir par eux-mêmes ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas. (C'est ainsi par exemple qu'au début, pour illustrer un exposé, ils prenaient *toutes* les diapositives se rapportant au sujet traité. Ils savent maintenant beaucoup mieux choisir les quelques photos caractéristiques).

Il apparaît nettement que là encore, plus même que dans le cas des professeurs, le S.D.I. a un rôle très important à jouer dans l'intégration des enfants dans l'établissement.

Les élèves des classes de « transition-pratique » trouvent très vite le chemin du S.D.I. car ils savent qu'ils n'y seront pas considérés comme des « parias ». Ils s'y sentent « chez eux » et sont en même temps très fiers d'avoir accès à une documentation commune, qu'ils savent être utilisée aussi bien par des professeurs. Le S.D.I. est pour eux aussi le lien qui les rattache aux autres éléments du collège, la plaque tournante qui peut éventuellement les introduire dans des domaines où ils n'oseraient s'aventurer seuls (laboratoire de sciences ou salle d'éducation musicale par exemple). Enfin ils aiment sentir qu'ils peuvent participer à l'élaboration de la documentation en apportant parfois certains de leurs travaux ou de leurs trouvailles.

Certes ces élèves ont souvent dans leur classe-même une documentation qui leur est exclusivement réservée. Mais d'une part celle-ci est forcément réduite et d'autre part il est bon, je crois, qu'ils apprennent à se servir d'une documentation plus large, qui ne soit pas du « tout prêt », qui leur demande un effort de recherche et de synthèse.

Soulignons enfin que, dans notre établissement du moins, la plupart de ces enfants étant de milieu très modeste ne peuvent guère compter sur leur famille pour leur fournir les documents qu'ils recherchent. Le libre accès à une documentation telle que celle d'un S.D.I. est un avantage considérable.

### III. — Evolution dans le domaine de la documentation proprement dite.

L'évolution de la clientèle a entraîné évidemment certains changements quant aux types de documents demandés.

Dans la forme d'abord, car les jeunes élèves de C.E.S. demandent qu'une large part soit faite à l'image, voire même à l'objet. Il s'agit donc d'une évolution vers le concret aux dépens de l'abstrait. Quant aux sujets qui intéressent ces enfants, ils sont multiples. La documentation d'un C.E.S. ne doit plus seulement « coller » aux programmes mais être prête à satisfaire des demandes beaucoup plus larges où l'actualité a une grande part. Si l'on ne sait jamais exactement à l'avance quel sera par exemple le prochain thème choisi par tel groupe d'élève de transition, on peut parfois le deviner. (C'est ainsi que lors des avalanches de février j'ai pu préparer une documentation que l'on ne manqua pas de me demander quelques jours après !).

Pour le documentaliste il n'y a plus aucun *risque de tomber dans le confort routinier* que peut constituer une documentation établie une fois pour toutes et bien adaptée à chaque partie des programmes. Enfin, notons encore que la documentation régionale et locale prend également une place grandissante dans un S.D.I. de premier cycle.

Je n'ai pas envisagé ici les tâches multiples qui incombent au responsable d'un S.D.I. dans la mesure où elles sont communes à tous les types d'enseignement. J'ai voulu seulement souligner ce qui me semblait propre au fonctionnement d'un S.D.I. de collège d'enseignement secondaire et montrer si possible l'importance que pouvait et devait avoir ce service dans la vie d'un tel établissement.

Mme C. RAFEL,

documentaliste au C.E.S. Joliot-Curie du Havre.

*Depuis la rentrée 1971, Mme Rafel n'exerce plus au Havre ; elle est documentaliste au C.E.S. Jean Perrin de Béziers ; dans la lettre qu'elle vient de m'écrire, j'extrais les lignes suivantes : « Mon année de travail au C.E.S. Jean Perrin de Béziers — établissement neuf où j'ai ouvert le S.D.I. — m'a montré, une fois encore, l'importance indiscutable d'un tel service dans un C.E.S.*

*Cet établissement possède en outre une section d'éducation spécialisée et j'ai pu constater l'attrait qu'exerçait mon service sur des jeunes enfants actuellement inaptes à recevoir un enseignement « normal »... [ils apprécient] le climat de confiance en même temps que les ressources variées offertes à leur jeune curiosité. »*

M. S.

## LE S.D.I. ; HISTORIQUE ET FONCTIONS

*« Le centre documentaire de l'établissement devrait être au service des élèves comme des enseignants. Il constitue le carrefour de la vie éducative et de l'activité pédagogique. Il doit être conçu avec les dimensions et l'ampleur de moyens que ce rôle implique. Il y a là une amélioration facile à mettre en œuvre et d'une importance décisive. »*

*(Extrait du rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré.)*

L'outil essentiel pour  
rassembler et maîtriser la documentation,  
élaborer l'information,  
diffuser celle-ci à bon escient

est le service de documentation et d'informations pédagogiques, le S.D.I.

Ce service joue également, nous l'avons dit, un rôle essentiel dans les relations internes à l'établissement comme dans celles qui l'unissent au monde qui lui est extérieur.



### UN PEU D'HISTOIRE

Suivre l'évolution des S.D.I. depuis leur origine, c'est souligner l'évolution de leur rôle et de leur importance.

Le premier service de documentation, sous le titre « Centre Local de Documentation Pédagogique » (C.L.D.P.), a été créé en 1958, au lycée Janson-de-Sailly, lycée lourd en effectifs, complexe dans ses structures, fier de ses traditions. L'établissement avait été choisi avec cette arrière-pensée que si l'expérience y réussissait, il ne pouvait qu'en être de même dans

d'autres établissements moins lourds et moins complexes. L'expérience s'étant révélée favorable, elle fut étendue à des établissements de plus en plus nombreux ; leur nombre dépasse actuellement douze cents, ce qui donne un taux de croissance moyen de l'ordre de cent par an ; croissance lente à ses débuts comme il en est de toute nouveauté ; croissance plus rapide maintenant, et qui serait extrêmement rapide si les moyens en postes de documentalistes suivaient les demandes de créations, désormais très nombreuses.

En bientôt quinze ans que sont devenus les services de documentation ? Ont-ils évolué dans leurs missions ? Quelle place occupent-ils dans les établissements ?

Les premiers services avaient pour sigle S.I. Ils étaient des services de documentation. Depuis 1966, on les appelle S.D.I., services de documentation et d'information, comme si l'on avait voulu opposer l'information à la documentation ou dire que l'information était le but à atteindre, la documentation n'en étant que le moyen ; finalité pour la première, nécessité pour la seconde. Aujourd'hui, on aurait tendance à substituer au mot « services » celui de « centres » et, avec d'autres, je parle volontiers de « centres » de documentation et d'information ou « centres documentaires ». Depuis la rentrée scolaire 1972, dans les C.E.S. construits suivant les normes de 1971, on parle de « centres socio-culturels »... Les différents titres sont donc les suivants :

C.L.D.P.

S.D.

S.D.I.

Centres documentaires,

Centres socio-culturels.

Ces changements de titres montrent qu'en l'espace de 15 ans les conceptions ont progressivement évolué. Les grandes lignes de cette évolution sont les suivantes :

- à l'origine, le S.D., installé dans une seule salle, n'accueille que les professeurs qui y trouvent une documentation légère et un matériel sommaire de reprographie des textes de versions, de problèmes... A ces débuts, la reprographie des textes est apparue comme un moyen de montrer l'utilité du S.D., de le faire connaître et d'inciter les professeurs à le fréquenter ;

- rapidement, le S.D. s'est ouvert dans les mêmes buts, non seulement aux professeurs, mais encore aux élèves. Vers 1960, dans la revue « Arts, Technique et Science », j'ai publié un article pour affirmer, au nom de la pédagogie des méthodes actives, que la clientèle privilégiée de nos S.D.

devait être celle des élèves. Dans le même temps, on admet que le S.D. doit posséder ou connaître toutes les ressources en moyens de l'établissement ;

- à partir de 1966, le S.D. devient S.D.I. Le service s'attache à la diffusion active d'une information auprès des personnels, des élèves et même des parents. Il n'était que service de documentation impersonnelle ; il cherche à devenir service d'information pour des clients déterminés, ayant exprimé leurs besoins et auxquels il donne une information personnalisée.

En outre, il regroupe trois activités qui étaient jusqu'alors disjointes et, ainsi, il devient *centre* :

- la mise à la disposition des professeurs et des élèves de la *documentation pédagogique* sous toutes ses formes et des moyens techniques de tous ordres, en particulier des matériels audio-visuels et des matériels de reprographie ;

- le fonctionnement *des bibliothèques pour les élèves et les professeurs* (j'insiste sur ce point : les bibliothèques font partie du complexe S.D.I.) ;

- la mise à la disposition des personnels, des élèves et de leurs parents de la *documentation scolaire et professionnelle*, documentation établie avec le conseiller d'orientation et le chef du service académique d'information et d'orientation.

Le S.D.I. comprend donc trois sections ou trois départements.

Il résulte de cette conception du *service unique* que toutes les ressources de l'établissement sont pour tous les usagers de cet établissement. Il n'y a plus de chasses gardées, tels les laboratoires de sciences physiques et de biologie, les cabinets d'histoire et de géographie. L'unicité du service fait que l'ensemble des documents que *possède* ou que *connait* le S.D.I., tout ce qui constitue son fonds documentaire, est accessible à tous les usagers.

\*\*

Nous venons de décrire une phase importante de l'évolution des S.D.I. D'autres phases se sont précisées progressivement :

- Le S.D.I. établit les relations à l'intérieur de l'établissement en faisant circuler l'information le long des réseaux de communication internes, verticaux et horizontaux. Il établit en outre des relations bilatérales avec le monde extérieur à l'établissement que cet environnement soit ou non celui de l'Éducation nationale.

Ainsi le S.D.I. :

- centre de documentation, centre unique de documentation,

- puis centre d'information,

évolue vers un *centre de relations publiques* intérieures et extérieures.

• En outre, sans perdre de vue les premiers objectifs, il a paru très souhaitable de faire jouer au S.D.I. le rôle d'un foyer d'animation culturelle pour l'ensemble de la population de l'établissement mais encore du quartier ou de la ville. Le service, d'abord fermé, se transforme en service ouvert, et ses fonctions, initialement pédagogiques, deviennent plus largement culturelles. Le S.D.I. est désormais un *centre socio-culturel*.

• Une ambition nouvelle serait d'introduire dans les S.D.I. un service de *recherche pédagogique et de développement*. Alors qu'on parle d'innovations pédagogiques, de recherches spontanées, de recherches sur programmes, le S.D.I. pourrait être le foyer même d'une animation pédagogique qui conduirait à des recherches à organiser, suivre, contrôler, évaluer et, le cas échéant, à développer et à étendre.

Ainsi, si l'établissement fonctionne comme un centre de formation des adolescents qui le fréquentent, comme un centre d'études et non comme un supermarché de connaissances, le S.D.I. de cet établissement en serait le *laboratoire : laboratoire d'essais et de recherches pédagogiques et éducatives, laboratoire d'application*.



Ces conceptions successives ne sont pas des mutations. Elles résultent d'une évolution continue qui les a progressivement enrichies et mûries comme si le déroulement en avait été prédéterminé à la manière de celui d'un embryon qui peu à peu atteint l'adolescence. Les S.D.I. actuels sont au début de leur adolescence. Puissent les S.D.I. futurs être toujours dans une phase d'adolescence et de jeunesse pleine de promesse, l'état adulte marquant la fin d'une évolution positive.

En résumé, le S.D.I. est aujourd'hui :

a) un **centre d'accueil** pour l'ensemble des membres de la communauté scolaire.

b) un **centre de documentation et d'information** :

• qui met à la disposition des personnels et des élèves

— une *documentation administrative* (horaires, programmes, instructions, textes réglementaires, etc.),

— une *documentation pédagogique* et des moyens techniques de tous ordres.

Cette documentation conditionne la pratique des méthodes actives ; elle permet aux professeurs de mettre au point leur enseignement, de l'enrichir et de l'adapter constamment aux circonstances locales ;

- qui met à la disposition des personnels, des élèves et des parents la *documentation sur les filières scolaires, les débouchés et les carrières* en liaison avec les services d'O.S.P. ;

- qui élabore une *information* pertinente à partir de la documentation collectée et réunie ;

- qui diffuse cette information auprès des personnels, des élèves, des parents ; ce qui exige que le S.D.I. possède un service de reproduction ;

- qui personnalise cette information lorsqu'elle est destinée à des clients déterminés, ayant exprimé des besoins.

c) un **centre d'animation et de recherches pédagogiques** :

- ouvert, pendant les temps réservés à l'ensemble de la classe, aux professeurs et aux élèves pour des exercices d'initiation à la recherche documentaire, à partir d'un thème par exemple. La classe peut être divisée en équipes travaillant sous la conduite du professeur-animateur, avec le concours du documentaliste ;

- ouvert, en dehors des temps réservés à l'ensemble de la classe, aux élèves pour du travail individuel, du travail d'équipe, du travail indépendant ;

- ouvert à ceux qui entreprennent des études et des recherches pédagogiques ; le S.D.I. aide à l'organisation, au contrôle, à l'évaluation de ces opérations ; le cas échéant, il aide à leur développement et à leur extension.

d) un **centre de relations publiques** ; par la circulation de l'information, il établit des liaisons,

- internes à l'établissement dont il renforce ainsi la vie collective ;

- externes avec les autres S.D.I., les C.D.D.P., les C.R.D.P., les C.I.O., les organismes culturels, économiques, sociaux ; il brise ainsi l'isolement de l'établissement et contribue à son enrichissement.

e) un **centre de loisirs** en participant à des activités socio-éducatives.

f) un **centre socio-culturel** :

Le S.D.I., par ses équipements spécifiques, peut être un centre socio-culturel

- non seulement pour l'ensemble de la population de l'établissement
- mais encore, dans certaines conditions, pour la population du quartier ou de la ville.

Il peut participer à des activités de formation continue grâce à ses salles de travail et, en particulier, son équipement audio-visuel.

Toutes ces activités, variées toujours, délicates parfois, font que le S.D.I. contribue largement à la vie pédagogique et globale de l'établissement, comme à sa fonction sociale et à son prestige.

M. SIRE.

## PLACE DU S.D.I. DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

Le S.D.I. est l'un des quatre relais de la communauté scolaire qui se situent entre :

— l'échelon de l'organe directeur, le chef d'établissement, l'adjoint au chef de l'établissement, l'intendant ou le gestionnaire, le conseil d'administration et la commission permanente ;

— l'échelon de « production » qui caractérise la finalité de l'établissement, **basé** sur le système « maîtres-élèves-parents », **animé** et **harmonisé** par les conseils de classe, **soutenu** par l'association socio-éducative.

Le S.D.I. est un véritable **relais pédagogique**, celui qui caractérise la communauté scolaire ; les autres relais sont **le relais éducatif** (service des conseillers principaux et des conseillers d'éducation), **le relais économique** (service de l'Intendance), **le relais médico-social** (service du contrôle médical, service social et psychologique).

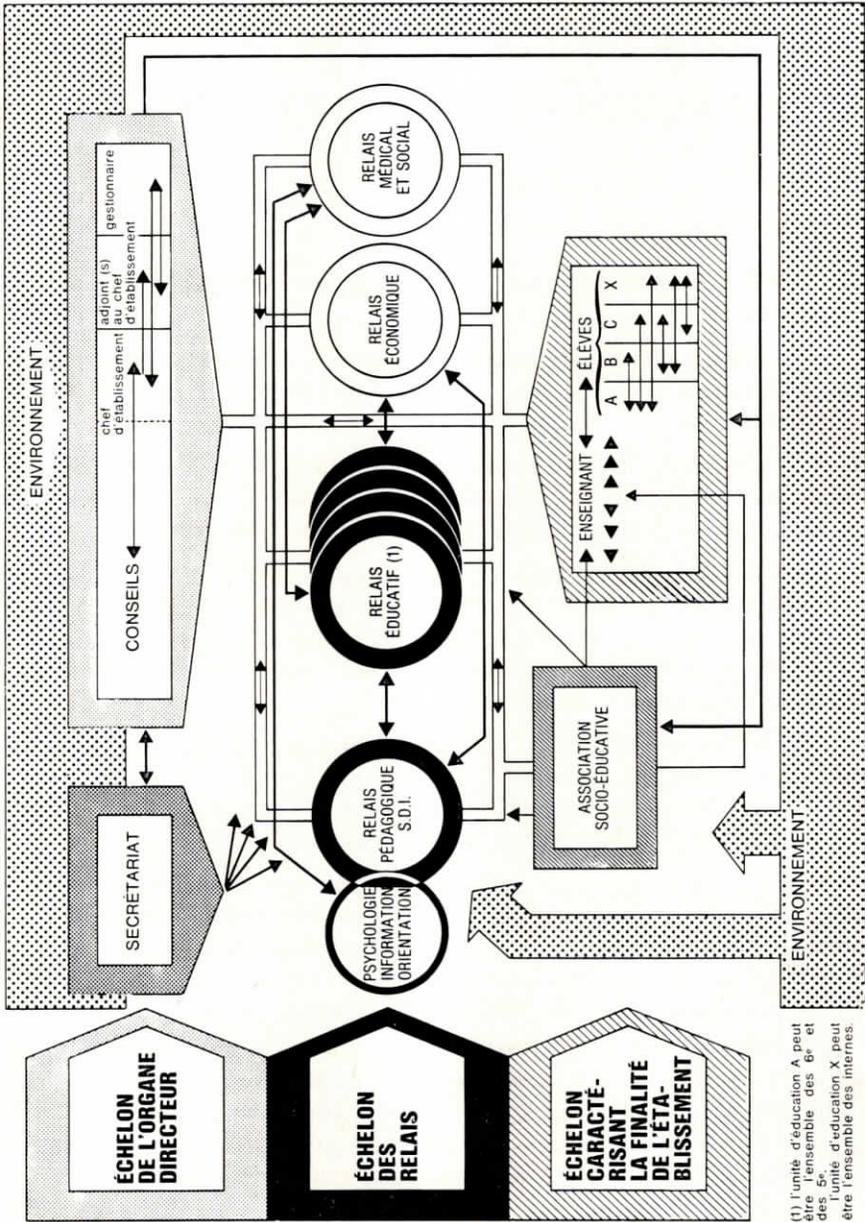
Comme les autres relais, il est articulé directement avec l'organe directeur ; il n'est donc pas, comme on le considère parfois, un service annexé mais un service intégré à l'établissement dont l'existence est indispensable à sa vie globale, à la fois pédagogique et éducative.

Lieu de rencontre entre élèves, adolescents, personnels administratifs, enseignants, d'éducation, parents, il n'est pas une classe, il n'est pas un bureau, il n'est pas une « salle des actes » ; on y participe vraiment, et cela en dehors des institutions qui règlent la participation aux différents niveaux de la classe, de l'établissement, des disciplines enseignées.

Le dialogue peut y être permanent, dans le souci de s'informer efficacement et non de discuter vainement. Bien qu'intégré, le S.D.I. jouit dans l'établissement d'un privilège qu'on pourrait comparer à l'extra-territorialité ; il est à l'abri des remous ; par l'accueil qu'il accorde et l'information qu'il diffuse, il aide à établir et à consolider l'unité de la maison.

Marcel SIRE

SCHEMA DES RELATIONS FONCTIONNELLES DANS UN ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRE



## LES TACHES DU DOCUMENTALISTE

Pour remplir sa mission, le documentaliste a un certain nombre de tâches à remplir :

1. Il *accueille les usagers*, pour les connaître et connaître leurs besoins propres, mais encore pour favoriser les contacts ; le documentaliste doit avoir le comportement d'un maître de maison.

2. Il *recense* les besoins exprimés et en fait l'analyse.

3. Il détecte, identifie, analyse, *inventorie* les moyens propres à les satisfaire, qui sont à sa disposition immédiate dans l'établissement ; qu'il trouvera par exemple dans les laboratoires de sciences physiques et biologiques, dans les cabinets d'histoire et de géographie, dans les ateliers, dans les salles de technologie, dans les clubs, les bibliothèques d'élèves et de professeurs, etc.

4. Il *recherche* éventuellement des moyens complémentaires hors de l'établissement, par exemple dans les autres S.D.I., les C.R.D.P., les C.D.D.P., les bibliothèques de la lecture publique, les centres d'information et d'orientation du district, les usines, les chambres de commerce, les ambassades, etc.

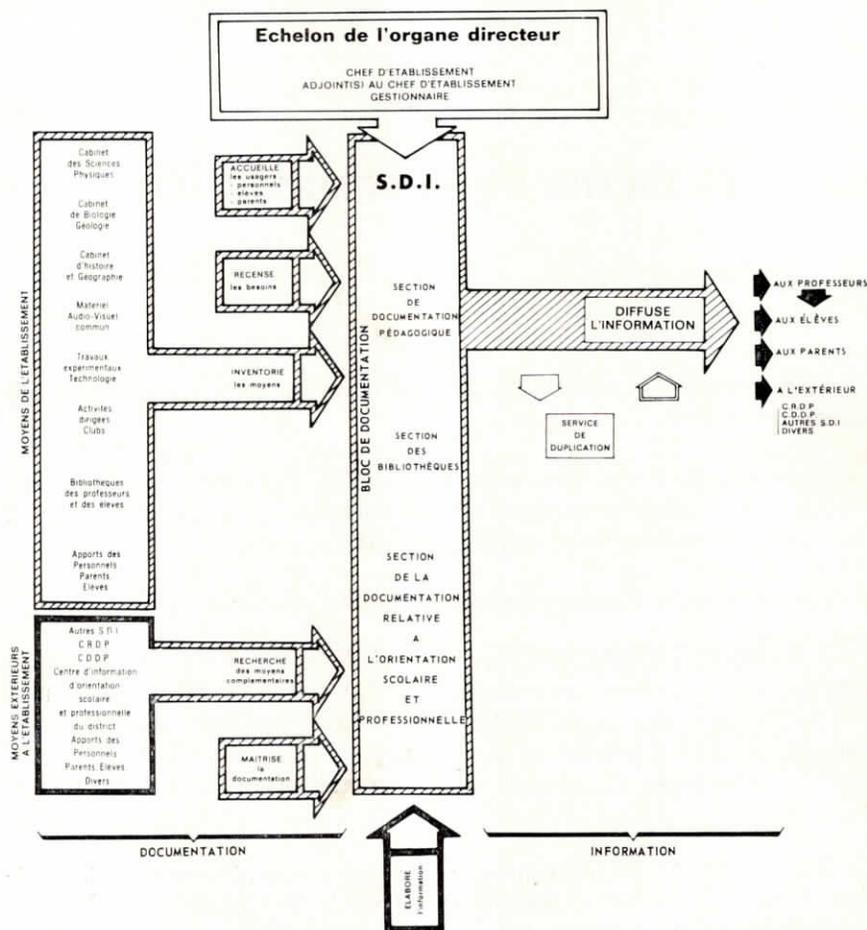
Il ne négligera jamais les apports possibles des parents.

5. Il *maîtrise la documentation* rassemblée en l'indexant, en la classant...



La phase « documentaire » est dès lors achevée ; vient alors la phase « informationnelle » ; le documentaliste, pour chacun des besoins recensés,

## ORGANIGRAMME DU SERVICE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION PEDAGOGIQUES



seul ou avec l'aide de professeurs et d'élèves, élabore une information pertinente, avec le minimum de « bruits » et de « silences ».

Là est sa tâche essentielle, noble, qui le distingue de celle d'un simple collectionneur de documents ; le documentaliste de nos établissements est sans doute collectionneur par nécessité, mais il est informateur par devoir.

Vient la dernière phase :

Le documentaliste *diffuse* dans la communauté, aux membres intéressés, l'information élaborée ; le cas échéant, si son intérêt est suffisamment général, il pourra diffuser l'information aux autres membres, aux autres S.D.I., aux C.R.D.P., aux C.D.D.P., aux organismes les plus divers.

C'est l'ensemble de ces fonctions que traduit l'organigramme qui, en particulier, montre que le S.D.I. doit être conçu comme une véritable usine de transformation qui, recevant *les produits bruts* de la documentation, les transforme en *produits finis* de l'information qu'il diffuse à bon escient.

Parmi toutes les tâches que doivent remplir les documentalistes, deux, particulièrement lourdes, sont à signaler : celles d'établir des dossiers documentaires et le fichier collégial.

### **Les dossiers documentaires.**

— Ils sont constitués, pour un sujet donné, de documents venant d'horizons différents : documents iconographiques, articles de journaux et de revues, prospectus, exposés et travaux divers... et, bien entendu, documents originaux.

— Ils constituent une matière vivante en ce sens que certains articles se périmant souvent vite une mise à jour s'impose ; cette mise à jour est délicate, ne serait-ce que parce qu'elle peut conduire à détruire des documents qui, par la suite, seront jugés irremplaçables ou de valeur « historique ». Finalement il est sans doute plus souhaitable d'ajouter que de soustraire.

Les dossiers sont préparés

- en fonction des demandes exprimées,
- en prévision de demandes à venir,
- en accord avec des problèmes d'actualité, par exemple la pollution, la protection de la nature, la drogue...
- en accord avec les problèmes politiques, économiques, sociaux, scientifiques, artistiques.

— Ils résultent d'une œuvre collective ; professeurs, personnels d'éducation, élèves, parents peuvent signaler et apporter des documents tels que des articles, des cartes, des photographies, des conférences, des interviews et même des diapositives, des films, des montages sur bandes magnétiques.

Le documentaliste date ces documents et structure le dossier. Il est bien certain que, très bientôt, l'ordinateur pourra intervenir dans la constitution de ces dossiers documentaires.

Les dossiers documentaires sont catalogués suivant la classification décimale universelle.

### **Le fichier collégial.**

Les centres documentaires de nos établissements se trouvent en présence d'une masse de documents, masse considérable et variée, dont le catalogage est indispensable pour permettre une recherche rapide et efficace des documents concernant un sujet donné, pour faire connaître aux usagers toutes les richesses de l'établissement et même celles qui sont à l'extérieur.

A ces fins, le documentaliste établit le fichier collégial, catalogue systématique qui regroupe, par sujets, les références à toute la documentation utilisable sur le plan de l'établissement. On trouve donc dans ce fichier des références à deux types de documents :

— les documents immédiatement accessibles que possède l'établissement : livres, disques, films, diapositives, documents iconographiques, cartes, dossiers documentaires ;

— des documents extérieurs à l'établissement dès qu'ils sont connus parce que, par exemple, ils ont été prêtés à l'établissement ; bien évidemment les références concernant les organismes prêteurs, ou susceptibles de prêter, figurent au fichier collégial (Documentation française - U.N.E.S.C.O. - ambassades - grandes entreprises - autres S.D.I. - C.R.D.P. - C.D.D.P. - bibliothèques - archives, etc.) ainsi que celles des établissements permettant des visites éducatives (musées, théâtres, stades, cinémas, entreprises publiques et privées, Palais de la Découverte, Conservatoire national des Arts et Métiers...).

Marcel SIRE.

## LES PERSONNELS

### La situation actuelle.

#### SON ASPECT QUALITATIF.

Si les réflexions sont très avancées sur les fonctions des services de documentation et d'information, si les locaux se construisent et si leur équipement est prévu, par contre le retard est considérable en ce qui concerne le personnel attaché aux S.D.I. ; rien n'a encore été défini ni sur le nombre nécessaire de personnes, ni sur leur formation, ni sur leur statut. Il est plus qu'urgent qu'on s'en occupe.

Les documentalistes-bibliothécaires, administrativement, sont placés sur des postes d'adjoints d'enseignement ; ils doivent donc être titulaires d'une licence d'enseignement ; certaines licences ne sont pas d'enseignement, par exemple la licence de psychologie, la licence de sociologie et celle de lettres appliquées.

La licence est une garantie de culture ; elle permet en outre aux documentalistes-bibliothécaires de parler d'égal à égal avec les professeurs ce qui est essentiel à l'accomplissement de la partie « noble » de leur mission ; je veux dire qu'ils peuvent ainsi plus aisément faire admettre qu'ils sont autre chose que des collectionneurs de papiers et des opérateurs qui tournent la manivelle d'une quelconque « Ronéo ».

La culture nécessaire n'est pas suffisante ; la technicité doit la compléter : technicité de la documentation, technicité de la reprographie, technicité de l'audio-visuel ; actuellement cette technicité s'apprend sur le tas, comme la nage peut s'apprendre en se jetant à l'eau ; on évite la noyade en organisant des stages courts auprès de documentalistes chevronnés ; des stages plus longs, de 3-4 jours, aux niveaux national et académique, où l'on met en commun réflexions et expériences ; les C.R.D.P. apportent une aide très appréciée dans l'information des documentalistes-bibliothécaires.

Chaque responsable possède un guide, simple recueil de fiches pratiques, dont la mise à jour est régulièrement assurée.

Néanmoins une formation technique systématique reste indispensable ; il semble qu'elle ne pourra se donner que dans des centres à créer, ou dans des organismes qui existent déjà qui, à leur préparation, ajouteraient une option « pédagogie » (je dois souligner que les documentalistes des établissements de second degré qui ont un rôle pédagogique à jouer auprès de « clients » bien déterminés, appartenant à la même communauté, ont des activités bien différentes de leurs homonymes du privé ou même des C.R.D.P. et des C.D.D.P.).

Est-il utile d'ajouter que les qualités de comportement et de caractère sont au moins aussi importantes que la culture et que la technicité ; ce sont celles que doit posséder tout responsable d'un service de relations publiques, bonne humeur, patience, sens des relations humaines, enthousiasme permanent ;

— le personnel du S.D.I. en particulier, a une **attitude active** : il transmet — il n'attend pas que les usagers viennent à lui ; il va vers son public ; il va au-devant de ses questions et même les suggère ; il n'est pas seulement « prêteur » et « conservateur » ; il est « professeur en documentation » et « professeur de lecture » ;

— il sait accueillir et mettre les élèves à l'aise dès leur premier contact avec le S.D.I. ; il doit créer dans le service un climat de liberté et de confiance tel que le S.D.I. devienne tout à la fois un centre de rencontres culturelles et de vie sociale ;

— il a la parole précise et convaincante car il n'a pas à faire perdre du temps à un usager qui vient au S.D.I. pour éviter d'en perdre ;

— il conserve intact un pouvoir d'adaptation : il sait toujours se renouveler ;

— bien évidemment, dans les domaines les plus variés, sa curiosité est toujours en éveil ;

— il a des qualités d'animateur qui pousse l'élève à « savoir apprendre » et « vouloir apprendre » pour finalement « apprendre à apprendre ».

Le documentaliste-bibliothécaire doit être persuadé de l'importance, sinon de la nécessité de son action ; il doit savoir qu'il contribue, avec les autres personnels, à aider les jeunes et les adolescents à s'accomplir normalement dans le monde d'aujourd'hui et à s'adapter aux évolutions rapides du monde de demain.

Le documentaliste-bibliothécaire est donc une personne de grande culture, aux dons pédagogiques affirmés, riche de qualités humaines, dont sans doute il faut assurer la formation technique ; il faut surtout être attentif à son recrutement car les qualités fondamentales ne s'apprennent pas, ni dans les centres de formation, ni dans les instituts, ni sur le « tas », et aucun concours de forme traditionnelle ne saurait les déceler.

SON ASPECT QUANTITATIF.

Actuellement les S.D.I. les mieux dotés en personnel ont un documentaliste, un bibliothécaire et plus rarement une sténodactylographe ; documentaliste et bibliothécaire forment une équipe dans laquelle les tâches sont réparties selon les aptitudes des intéressés, leur compétence et les besoins de l'établissement.

La plupart des S.D.I. n'ont qu'une personne à la fois « documentaliste » et « bibliothécaire » ; dans ce cas les tâches sont particulièrement lourdes et complexes, mais l'expérience montre qu'il est possible de les coordonner en un tout harmonieux.

Le chef d'établissement favorisera les actions des responsables du S.D.I., leur fournira l'aide nécessaire, établira une coordination avec les autres membres de la collectivité : équipe administrative, équipe de professeurs par discipline ou par classe, groupes d'élèves, bureau de l'association socio-éducative, commission permanente, conseil d'enseignement, etc.

Il apparaît, après les entretiens variés que nous avons pu avoir à différents niveaux, que la dotation optimale en personnel dans *les conditions actuelles* du recrutement pourrait être celle qu'indique le tableau ci-dessous :

Etablissements	Documentation		Sténo-dactylographe	Agent de maintenance
	à dominante documentation non imprimée	à dominante documentation imprimée (livres, revues, etc.)		
600 élèves	+	+	+	
900 élèves	+	+	++	
1 200 élèves	+	+	++	+
Plus de 1 200 élèves	++	++	++	+

Un agent « volant » pour le district

## La situation souhaitable.

Nous demandons au lecteur de n'accorder aucun caractère officiel ou officieux aux considérations qui suivent ; elles n'engagent que l'auteur de l'article.

### ASPECT QUALITATIF.

Le personnel d'un S.D.I. doit assurer quatre fonctions qui se situent à quatre niveaux différents :

**Niveau A** : élaboration de l'information pédagogique, scolaire et professionnelle, animation et recherche pédagogique, relations publiques intérieures et extérieures ;

**Niveau B** : techniques de la documentation et des bibliothèques ;

**Niveau C** : reproduction et diffusion de l'information ;

**Niveau D** : entretien des matériels.

Ces quatre niveaux correspondent à quatre catégories de personnes :

*Niveau A* : les personnes de ce niveau ont un rôle essentiellement « intellectuel » : elles élaborent, animent, recherchent, conçoivent ; elles peuvent s'attacher à un domaine de la connaissance, à une catégorie de documents, aux élèves d'un cycle déterminé. Leur formation pourrait comporter une spécialisation correspondante. Elles devraient jouir d'une position équivalente à celle des professeurs ;

*Niveau B* : les personnes de ce niveau sont des « techniciens » qui assistent celles du niveau A en assurant des tâches techniques : production de moyens d'enseignement (transparents, expositions, diapositives...), classement et traitement des documents, reproduction des documents, initiation au maniement des appareils ;

*Niveau C* : les personnes de ce niveau sont essentiellement des secrétaires (sténo-dactylographes) ;

*Niveau D* : il s'agit d'agents de maintenance du matériel audio-visuel.

### ASPECT QUANTITATIF.

Il apparaît que la dotation optimale en personnel, dans cette conception, pourrait être la suivante : (Tableau I)

Il est plus que probable qu'il faudra attendre de longues années avant qu'une telle dotation soit envisageable ; dans un avenir pas trop lointain on pourrait se satisfaire d'une dotation semblable dans ses principes mais réduite (Tableau II).

I Etablissements de	Personnel de niveau A		Personnel de niveau B	Personnel de niveau C	Personnel de niveau D	Total
600 élèves ..	Domi- nante docu- men- taliste +	Domi- nante biblio- thé- caire +	+	+	un agent « vol- ant » par district	4
900 élèves ..	+	+	+	++		5
1200 élèves ..	Littér. + Scient. +	+	++	++	+	8
Plus de 1200 élèves .....	Littér. + Scient. +	+	++	++	+	9

II Etablissements de	Personnel de niveau A		Personnel de niveau B	Personnel de niveau C	Personnel de niveau D	Total
600 élèves ..	+		+	+	Un agent « vol- ant » par district	3
900 élèves ..	Document. + Bibli. +		+	+		4
1200 élèves ..	+		++	+	+	6
Plus de 1200 élèves .....	Littér. + Scient. +	+	++	++	+	8

## FORMATION DU PERSONNEL.

### NIVEAU C.

La question ne se pose pas pour le personnel du niveau C.

### Niveau D.

Il s'agit de former des agents susceptibles d'entretenir le matériel audiovisuel ; un tel agent reste à former ; il pourrait l'être en quelques mois s'il possède des connaissances correspondant au niveau C.A.P. Le niveau technique devrait être plus élevé si l'établissement possède un laboratoire de langues vivantes ou un circuit fermé de télévision.

### Niveau B.

Il pourrait être occupé par les titulaires d'un « diplôme de spécialité », en particulier par ceux qui ont suivi la voie I.U.T., ou I.N.T.D. (cycle moyen), ou C.A.F.B., ou toute autre voie qui ne conduit pas à l'enseignement mais forme des techniciens de haut niveau.

### Niveau A.

Les personnels de ce niveau sont les équivalents des professeurs.

— Ou ils sont assimilés à des professeurs certifiés : c'est ce que prévoyaient certaines études concernant le statut spécifique des documentalistes ; personnellement, nous souhaitons que, dans cette solution, C.E.G. et C.E.T. puissent bénéficier d'un personnel de même qualification que les autres établissements de second degré. Dans le sein même du second degré, il n'y a pas d'établissements à classer dans une catégorie inférieure. Nous entendons par statut spécifique un statut qui concerne les seuls documentalistes de nos établissements d'enseignement de second degré parce qu'ils ont un rôle pédagogique à jouer qui les différencie des documentalistes de l'I.N.R.D.P. des C.R.D.P. de la Documentation française, etc.

— Ou ils sont des professeurs ; dans ce cas, la question d'un statut spécifique ne se pose pas.

Ces professeurs, dans les futurs centres de formation, pourraient, en effet, recevoir une formation correspondant à leur spécialisation (tous les professeurs devraient d'ailleurs, dans ces centres, être initiés aux techniques documentaires).

Dans une phase transitoire inévitable, on pourrait retenir un projet de statut spécifique qui intégrerait les adjoints d'enseignement documentalistes dans le cadre des professeurs certifiés, et réglerait la situation des documentalistes qui ne sont pas des adjoints d'enseignement.

Marcel SIRE

## LES LOCAUX

Le S.D.I. ne peut efficacement assurer ses fonctions que s'il est installé dans des locaux qui leur sont adaptés.

• Leur première caractéristique est d'ordre quantitatif ; il s'agit de la **capacité d'accueil** ; les centres documentaires s'ouvriront de plus en plus largement à des élèves dont une part importante de l'emploi du temps sera consacrée au travail individuel ou au travail en équipe sur livres, films, diapositives, et autres documents ; nous estimons que nos établissements de premier cycle doivent, en un premier temps, posséder un centre documentaire susceptible d'accueillir, à chaque instant, simultanément, le dixième de l'effectif, soit pour un C.E.S. 600 60 élèves, à toute heure de la journée. Dans certains pays étrangers, le Centre de Documentation accueille entre le cinquième et le tiers de l'effectif dont 40 % de l'emploi du temps est réservé au travail documentaire.

• La seconde caractéristique est de grouper en un ensemble fonctionnel les locaux destinés :

- à la documentation et à l'auto-documentation (1),
- aux bibliothèques d'élèves et de professeurs (2),
- aux activités socio-éducatives.

Et les locaux annexes :

- salle de réunion des professeurs et leur vestiaire,

---

(1) Pour l'instant, la salle d'auto-documentation, proche du bureau du conseiller à l'orientation, libre d'accès aux élèves et aux parents, permet à ceux-ci de s'informer par eux-mêmes sur les différentes filières scolaires, longues ou courtes, classiques, modernes, techniques... et sur les débouchés et les carrières. Des brochures, des maquettes, des photographies, des films, des fiches, des diapositives, des diagrammes, des tableaux, des cartes... sont mis à la disposition des usagers.

(2) La distinction entre bibliothèque et salle de documentation est de plus en plus artificielle ; les deux se confondent en un centre documentaire.

- salle de travail des professeurs,
- salle de réunion des élèves,
- salle de lecture des élèves,
- salle de clubs des élèves (en séparant les salles de jeux tranquilles),
- bureau pour l'orientation,
- salle de duplication et des archives.

• Il est souhaitable de placer à proximité de cet ensemble :

- les salles d'histoire et de géographie,
- les salles de dessin et d'arts plastiques,
- les salles d'éducation musicale,
- les salles de travaux manuels,
- une salle pourvue d'un équipement léger audio-visuel,
- la salle polyvalente prévue pour le self-service et qui peut servir de salle de ciné-club et de salle de théâtre,
- et, dans toute la mesure du possible, les locaux médico-sociaux.

Cet ensemble, facile d'accès, devrait permettre l'organisation d'expositions dans les galeries de circulation. Il pourrait comprendre également un coin « cafeteria ».

Les normes qui sont actuellement appliquées, pour les centres sociaux-culturels des C.E.G. et C.E.S., sont réunies dans le tableau ci-contre.

L'ensemble fonctionnel peut s'organiser autour d'un patio ainsi que l'indique le schéma de principe que nous empruntons au plan du « centre socio-culturel » d'un C.E.S. du sud-ouest.

On peut déjà songer à une nouvelle évolution des locaux des centres socio-culturels ; par exemple :

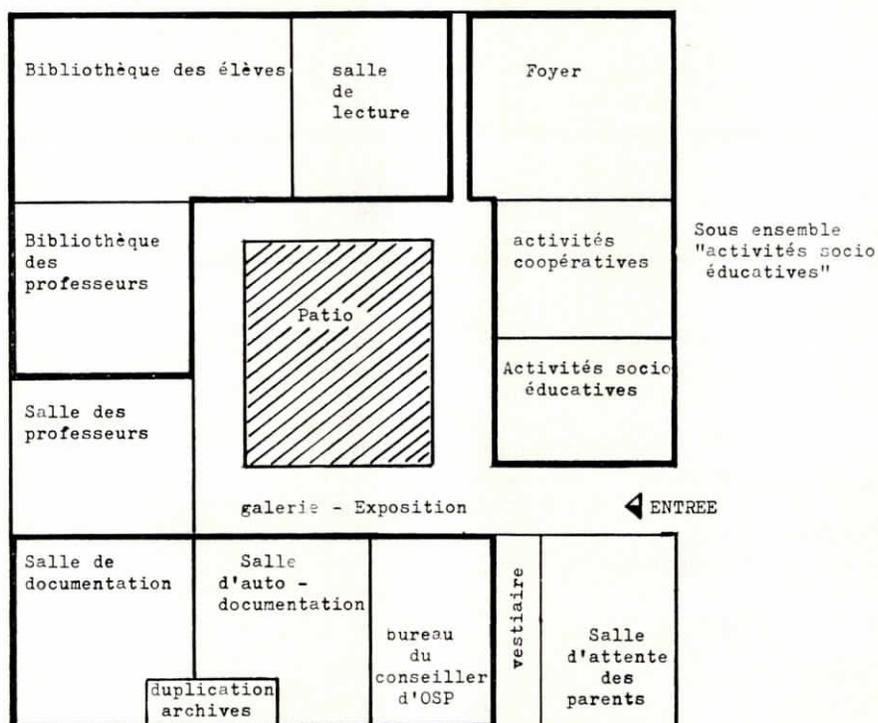
1. nombreuses salles de dimensions réduites, pour le travail des élèves, travail individuel ou en équipe ; les élèves s'y trouveraient en position de « chercheurs » et y recevraient l'aide des professeurs venant là plus en « animateurs culturels » qu'en professeurs.

2. salle mise à la disposition des élèves, équipée en audio-visuel, où les élèves travailleraient seuls ou en équipes sur documents sonores ou visuels.

3. nombreuses salles de travail pour les professeurs qui, eux aussi, par la force des choses, seront astreints au « travail indépendant ».

	<b>C.E.G.</b>	<b>C.E.S. 600</b>	<b>C.E.S. 900</b>	<b>C.E.S. 1 200</b>
<b>ELEVES</b>				
Bibliothèque des élèves	1 × 60 m <sup>2</sup> (y compris l'auto- documen- tation)	1 × 60 m <sup>2</sup> (y compris l'auto- documen- tation)	1 × 60 m <sup>2</sup>	1 × 60 m <sup>2</sup>
Salle de réunions ....	1 × 36 m <sup>2</sup>	1 × 36 m <sup>2</sup>	1 × 36 m <sup>2</sup>	1 × 36 m <sup>2</sup>
Salles de clubs .....	2 × 24 m <sup>2</sup>	3 × 24 m <sup>2</sup>	4 × 24 m <sup>2</sup>	5 × 24 m <sup>2</sup>
Salle de lecture .....		1 × 60 m <sup>2</sup>	1 × 60 m <sup>2</sup>	2 × 49 m <sup>2</sup>
Salle d'auto-documen- tation .....			1 × 49 m <sup>2</sup>	1 × 49 m <sup>2</sup>
<b>PROFESSEURS</b>				
Salle de réunion des professeurs .....	1 × 36 m <sup>2</sup>	1 × 36 m <sup>2</sup>	1 × 49 m <sup>2</sup>	1 × 49 m <sup>2</sup>
Salles de travail .....	2 × 12 m <sup>2</sup>	4 × 12 m <sup>2</sup>	5 × 12 m <sup>2</sup>	7 × 12 m <sup>2</sup>
Bibliothèque des pro- fesseurs et documen- tation .....	1 × 49 m <sup>2</sup>	1 × 60 m <sup>2</sup>	1 × 60 m <sup>2</sup>	1 × 60 m <sup>2</sup>
Sanitaire .....	1 × 6 m <sup>2</sup>	1 × 6 m <sup>2</sup>	1 × 12 m <sup>2</sup>	1 × 12 m <sup>2</sup>
Bureau .....			1 × 12 m <sup>2</sup>	1 × 12 m <sup>2</sup>
Bureau pour l'orienta- tion .....		1 × 24 m <sup>2</sup>	1 × 24 m <sup>2</sup>	1 × 24 m <sup>2</sup>
Local duplication et ar- chives .....	1 × 6 m <sup>2</sup>	1 × 12 m <sup>2</sup>	1 × 24 m <sup>2</sup>	1 × 24 m <sup>2</sup>
Salle « audio-visuelle »	1	1		1
Salle polyvalente .....	1	1	1	1
Cafeteria (un coin à aménager) .....	×	×	×	×

Sous - ensemble " Bibliothèque "



Sous ensemble " documentation "

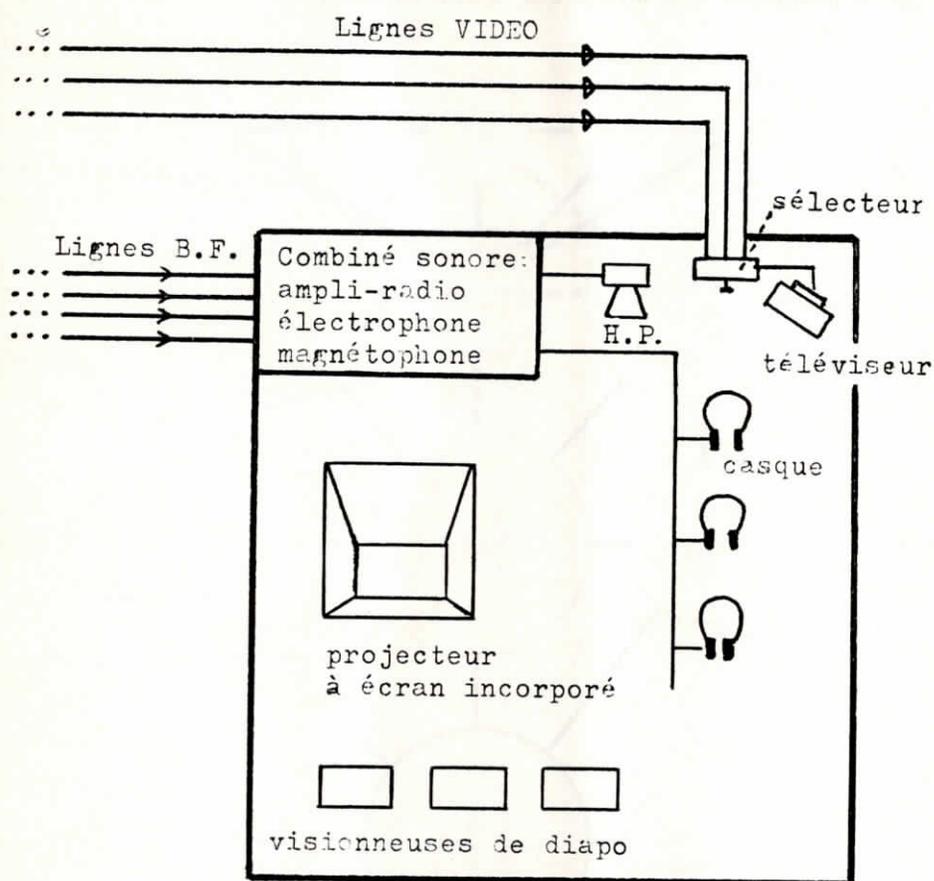
4. installation d'une « régie » possédant des magnétophones, des magnétoscopes, des postes de radio... salle à partir de laquelle on diffuserait, à la demande, dans une ou plusieurs salles d'enseignement, des programmes en direct ou enregistrés ; c'est dans cette salle que se feraient les divers repiquages.

5. laboratoire de photographie, de montage des films réalisés par les élèves, de reproduction de documents-images ou de textes imprimés.

6. salles pour l'attente des parents et pour leur réception par les professeurs.

Le S.D.I. aurait ainsi la possibilité d'une production locale de documents, adaptés aux besoins et parfois à des besoins inattendus ; il s'agira sans doute et surtout de documents audio-visuels.

### Schéma d'une salle équipée en « audio-visuel »



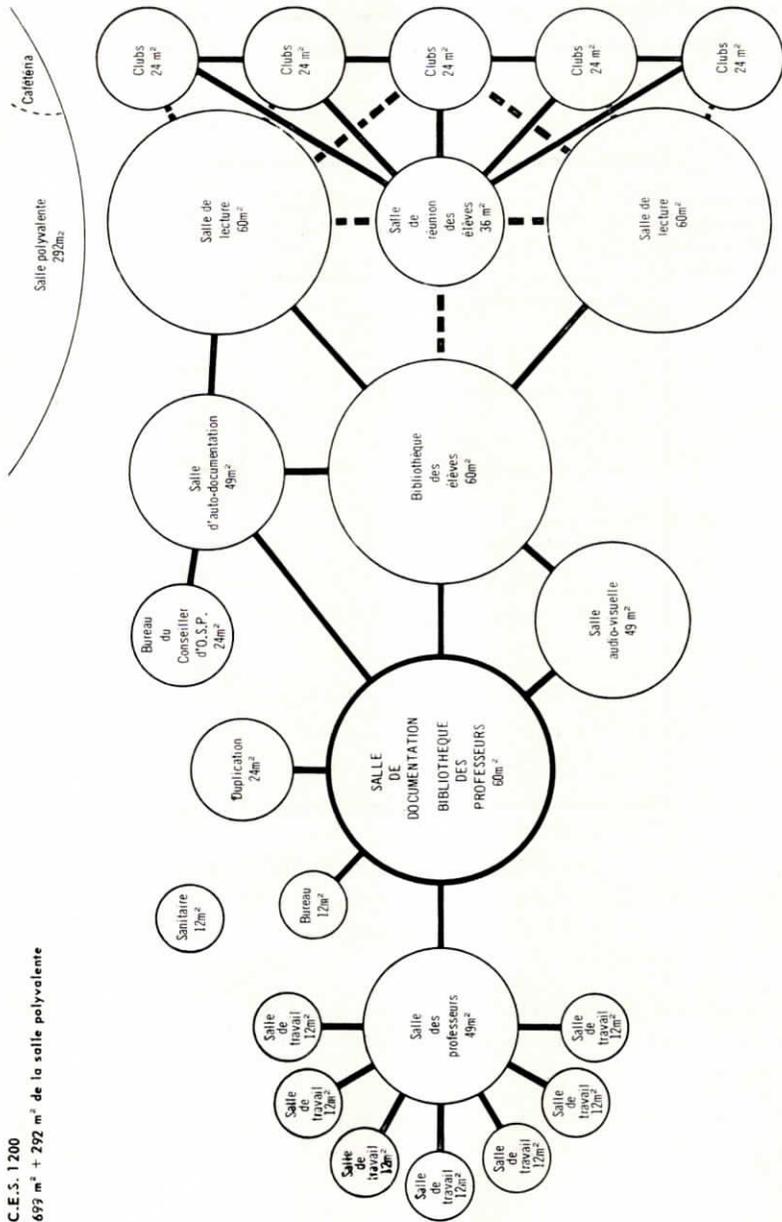
Sous peu, il faudra prévoir, pour certains établissements, l'installation d'un terminal relié à un ordinateur, centre de traitement des données ; la documentation, dès lors, pourra être automatique ; l'information, produit élaboré, ne saurait l'être.

Bien entendu, le centre documentaire sera sans cesse disponible et, pour une bonne part, il devra fonctionner en « libre-service » ou tout au moins en « self-service ».

Nous donnons ci-après deux schémas indicatifs dressés à partir des normes de constructions actuelles, l'un pour un C.E.S. 600, l'autre pour un C.E.S. 1 200.

Marcel SIRE

**Schémas dressés par l'Inspecteur Général Sire d'après les normes fixées par le modificatif à la brochure n° 271CS édition 1970.**



C.E.S. 1.200  
699 m² + 292 m² de la salle polyvalente

- A proximité immédiate de ces locaux devront se trouver :
- deux salles de dessin de 72 m² et de 60 m², un dépôt de 24 m²,
  - deux salles d'éducation musicale de 60 m², un dépôt de 12 m²,
  - les salles de T.P., de 72 m², un dépôt de 24 m², et dans la mesure du possible les locaux médico-sociaux.

386-D-71



## LE CENTRE D'AUTO-DOCUMENTATION DU C.E.S. EXPERIMENTAL DE MARLY-LE-ROI

*Nous avons demandé à Monsieur P. Fabre, principal du C.E.S. expérimental de Marly-le-Roi, de dire, en quelques lignes, l'importance que jouera dans les actions pédagogiques menées dans l'établissement, le Centre d'Auto-Documentation (C.A.D.).*

*Le plan du premier étage de ce Centre montre à l'évidence la grande place occupée par le fichier, la documentation audio-visuelle et imprimée et par les salles réservées au travail des élèves pris individuellement (dans les salles de visionnement et d'audition, en particulier) ou en groupes.*

M. S.

Le Centre d'Auto-Documentation du C.E.S. de Marly-le-Roi se présente sous la forme d'un bâtiment de 2 500 m<sup>2</sup>. Le rez-de-chaussée comprend des salles techniques et des salles de stockage. Au premier étage, on trouve une salle de lecture de 100 places, des cabines de visionnement et d'audition (1) et des salles de travail équipées ou réservées aux petits groupes.

Les élèves ont à leur disposition une documentation imprimée et des documents audio-visuels.

Ils travaillent au Centre d'Auto-Documentation pendant 25 % de leur temps de présence dans l'établissement, sur des programmes qui leur sont proposés par les équipes enseignantes et qui, en général, élargissent ou complètent le message collectif diffusé par le circuit fermé de télévision.

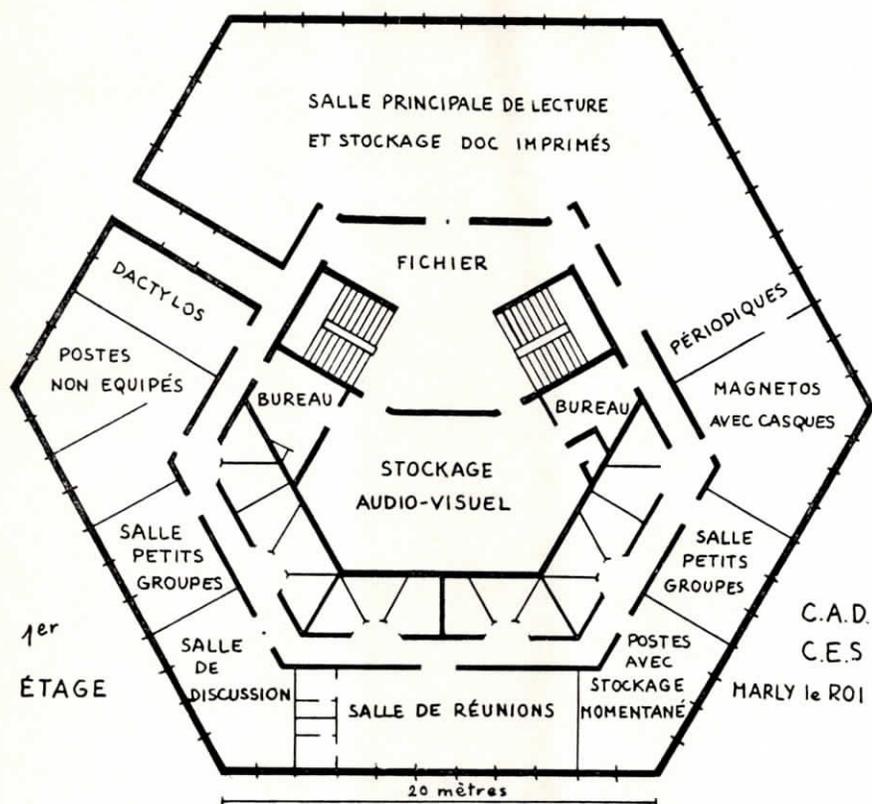
Trois documentalistes, deux professeurs animateurs et les professeurs spécialistes des différentes disciplines conseillent les élèves et les aident à traiter le document choisi.

Les objectifs de cette nouvelle expérience sont les suivants :

— réserver une place de plus en plus importante au travail personnel ou indépendant,

---

(1) Les salles de visionnement et d'audition, au nombre de 14 (dont 12 en 4 groupes de 3) sont celles qui entourent la salle de stockage audio-visuel.



— permettre à l'élève d'acquérir une certaine autonomie dans la recherche des documents d'information.

C'est, en définitive, donner au futur étudiant les qualités qui sont essentielles dans l'enseignement supérieur et préparer l'homme de demain qui devra périodiquement se recycler dans le cadre de l'éducation permanente.

Ajoutons que ce Centre d'Auto-Documentation est mis à la disposition des Associations Culturelles locales.

P. FABRE  
Principal

## LES CENTRES DOCUMENTAIRES DE SECTEUR ET DE DISTRICT

### LES RESEAUX DOCUMENTAIRES

*Il faudra sans doute envisager, dans un avenir qu'on peut souhaiter proche, dans tous nos établissements scolaires des centres documentaires sur trois niveaux :*

— *Centres documentaires moyens dans les établissements du second degré ; ce sont ceux dont nous venons de parler ;*

— *Centres documentaires légers dans les établissements d'enseignement du premier degré ;*

— *Centres documentaires lourds au niveau des districts conçus comme établissements pédagogiques et éducatifs ; ce sont des centres qui pourraient posséder un terminal branché sur ordinateur ; les documentalistes des centres lourds devraient peut-être recevoir une formation adaptée.*

*Tous les centres d'un même district seraient en relations permanentes afin d'assurer la mise en commun de l'ensemble des ressources des établissements du district ; ils appartiendraient tous au même réseau documentaire.*

*Des expériences de mise en commun des ressources sont en cours, au niveau d'un secteur autour du S.D.I. du C.E.S. de ce secteur.*

*Nous avons demandé à Mme Guillo, directrice d'un C.E.S. de Montrouge, de nous dire comment elle a réuni les conditions pour démarrer l'expérience d'un « S.D.I. de secteur ».*

*D'autre part, on trouvera l'essentiel du rapport établi au stage de Châtenay-Malabry de février-mars 1972 par une commission ; le rapport a été rédigé par M. Corbillon, Principal du C.E.S. de Lomme.*

M. S.

Dans le cadre de notre deuxième thème de réflexion : **L'Organisation matérielle du S.D.I.**

- Nous avons d'abord considéré qu'un **recensement des ressources** était indispensable au niveau du secteur scolaire.

Ce recensement doit être établi de manière exacte et complète dans chaque établissement du secteur (établissement de premier et de second degré).

Les catalogues du C.D.D.P. peuvent être joints à l'inventaire de ces ressources.

Dans les écoles primaires, le recensement sera bien évidemment fait sous la responsabilité des directeurs de ces écoles.

Il faudra distinguer le matériel qui peut être prêté de celui qui ne peut pas l'être (par exemple l'audio-visuel lourd, les collections personnelles, les encyclopédies et autres ouvrages devant être consultés sur place).

L'indication exacte de l'origine devra figurer sur chaque élément recensé.

- Avant de traiter du recensement des besoins, une remarque préliminaire s'impose. Une standardisation de certains matériels est nécessaire si l'on veut procéder à leurs échanges (par exemple on souhaiterait des paniers de projecteurs de vues fixes identiques).

Le matériel suivant devrait équiper un C.E.S. 600 et son secteur de recrutement : 2 appareils 16 mm, 4 appareils Super 8, 16 diascopes, 1 électrophone et un magnétophone par école primaire (4 pour le C.E.S.), 1 appareil de télévision par école primaire, 2 appareils de télévision pour le C.E.S., 1 récepteur radio par école primaire, 4 récepteurs radio pour le C.E.S., 1 magnétoscope, 1 photocopieur, 1 duplicateur à encre, 6 duplicateurs à alcool pour le C.E.S. et 1 par école primaire, 1 graveur électronique de stencil.

Et bien entendu : bibliothèque, discothèque, photothèque, magnétothèque et diapotheque.

- Cette longue liste ne pouvait que nous amener à parler **de financement**.

Bien souvent, l'ingéniosité du chef d'établissement permet de trouver des crédits, mais ceci paraît aléatoire, il conviendrait, et cela par texte réglementaire, d'ouvrir au budget un compte S.D.I. ce qui donnerait à la gestion une plus grande souplesse.

Certains Principaux, pour bénéficier de cette souplesse de gestion, ont créé une association type loi 1901. Ils peuvent ainsi recueillir des subventions et des dons de toute origine (caisse des écoles, conseil général, coopérative scolaire).

• **Organisation du service.** Deux principes essentiels :

Premier principe : le S.D.I. doit être un service permanent et largement ouvert aux utilisateurs (les horaires doivent en particulier être compatibles avec les obligations de chacun). Le self-service a été évoqué.

Deuxième principe : présence d'un centre documentaire léger dans chaque école élémentaire en liaison avec le S.D.I. implanté au C.E.S.

Une organisation plus précise ne peut être mise au point que par l'équipe d'animation lors d'une réunion de rentrée par exemple.

E. CORBILLON

Principal du C.E.S. de Lomme

• Toujours dans le cadre du thème « le S.D.I. lieu de rencontre », nous nous sommes préoccupés de **l'animation de ce service.**

Pour animer, une équipe est nécessaire ; elle doit s'organiser autour du noyau constitué par l'I.D.E.N. et le principal ; elle pourrait comprendre : le conseiller pédagogique, les documentalistes, quelques enseignants du C.E.S., les directeurs d'écoles primaires et quelques maîtres de ces écoles, le conseiller d'orientation, le professeur délégué à l'information.

Un certain nombre d'activités pédagogiques des maîtres du premier degré pourraient se dérouler au C.E.S., en particulier lorsqu'on aborde la pédagogie des activités d'éveil ; une partie des journées de formation des instituteurs auxiliaires pourrait se passer au S.D.I.

• Les relations que nous cherchons à établir seraient rapidement rompues si le S.D.I. ne tenait pas compte des **structures existantes.**

Il nous a donc paru important de faire l'inventaire de ces structures :  
— Celles de l'Education Nationale : C.R.D.P., C.D.D.P., O.N.I.S.E.P., I.R.E.M. ;

— Les groupes de travail qui traitent des relations 6<sup>e</sup>-CM<sub>2</sub>, de docimologie, de langues vivantes ou de mathématiques.

Les Associations de Professeurs (A.P.M., A.F.P.F.).

Les mouvements d'éducation nouvelle.

Les cercles pédagogiques.

— Les Maisons de Jeunes et de la Culture.

Les Clubs et Foyers divers.

Les Bibliothèques municipales.

Les Bibliothèques centrales de prêt.

Par l'intermédiaire du S.D.I., il sera possible de recenser les possibilités d'action des uns et des autres.

## EXPERIENCE DE MONTROUGE

• Le Service de documentation inter-établissements du C.E.S. Romain-Rolland a été créé, à la rentrée 1971, à titre expérimental, comme S.D.I. de secteur.

Il s'agissait de jeter un pont entre les écoles primaires du secteur et le collège, d'assurer une coordination entre les établissements sur le plan administratif et surtout pédagogique ; d'utiliser au mieux le matériel pédagogique existant et de créer une équipe vivante partageant recherches et découvertes.

### I. — *RENCONTRES INITIALES ET PREPARATOIRES ENTRE LES ENSEIGNANTS.*

Après avoir fixé avec M. Lenoir, Inspecteur départemental, et les chefs d'établissement, les grandes lignes de notre action, nous avons organisé un conseil trimestriel entre professeurs de 6<sup>e</sup> et maîtres des CM<sub>2</sub>. Les maîtres de CM<sub>2</sub> nous ont apporté leur connaissance approfondie de chaque enfant, de ses difficultés, de ses intérêts. De plus, ce conseil nous a fait éprouver la nécessité d'une autre rencontre sur le plan des méthodes. Ce fut cette fois-là un conseil d'enseignement qui réunit au S.D.I. les mêmes maîtres. Nous nous

sommes penchés sur les difficultés rencontrées par les élèves de 6<sup>e</sup> à leur entrée au collège. Plusieurs suggestions ont été échangées tant sur le plan des techniques générales de travail (le travail par équipe) que de l'importance de certaines disciplines (la lecture à haute voix par exemple, l'entraînement aux schémas, aux croquis, etc., un compte rendu établi par le S.D.I. a été envoyé à tous les enseignants intéressés.

Ces rencontres nous ont montré l'aspect original que pouvait prendre le groupe d'animation pédagogique au sein du S.D.I. Elles nous ont permis, d'autre part, d'organiser les échanges des travaux et de matériel pédagogique et de recenser les besoins.

## II. — *LES ECHANGES.*

Les échanges sont en voie de réalisation et suscitent l'occasion de rencontres stimulantes.

### 1. **Echanges de travaux d'élèves.**

Des échanges de dessins sur un thème (le futur, le sport) donnant lieu à de petites expositions sont prévues dans le courant de l'année.

M. l'Inspecteur départemental, dans le cadre du recyclage pédagogique des maîtres et des professeurs, va organiser dans notre S.D.I. une exposition de travaux modernes sur la pédagogie nouvelle de la grammaire et de la mathématique.

### 2. **Echanges de documents et de matériel.**

Des dossiers documentaires sont constitués à la demande des élèves, des professeurs ou des maîtres des différents établissements. Les enfants nous aident à collecter les documents. Certains de ces documents sont photocopiés avant leur restitution. Ainsi les recherches faites dans certaines classes peuvent servir de base de travail pour d'autres groupes.

Les émissions de radiovision sont enregistrées sur bandes magnétiques et certaines émissions de Télé-scolaire le seront sur magnétoscope.

Le fichier s'établit en trois exemplaires pour permettre de faire circuler les ressources pédagogiques entre les trois établissements du secteur.

Enfin les classes de cours moyen peuvent venir passer un après-midi au S.D.I. : séance de lecture ou de documentation en bibliothèque, utilisation des installations audiovisuelles du système d'interrogation collective, du circuit de télévision permettant des exercices variés et originaux et offrant aux élèves la possibilité de se critiquer et de refaire les séquences défectueuses.

Le S.D.I. du secteur s'est révélé à lui-même ses propres possibilités à l'intérieur du collège en essayant de créer des liens avec d'autres établissements : carrefour, lieu de rencontre, il a fait naître naturellement l'idée d'un groupe d'animation pédagogique élargi aux enseignants des écoles primaires. De plus il s'est affirmé un élément à la fois moteur et coordinateur car il ne suffit pas de susciter les initiatives, il faut en assurer l'efficacité et la continuité.

- A la rentrée 1972, cette expérience de S.D.I. de secteur a été élargie au district.

Plusieurs réunions avec M. Sire, Inspecteur général, et les chefs d'établissements des C.E.S. et du Lycée de Montrouge ont abouti à la systématisation des S.D.I. de secteur pour l'ensemble de la ville. Chaque C.E.S. organisera, avec les écoles primaires de son secteur, un circuit d'échanges documentaires. De plus, un circuit d'échanges est prévu entre les différents secteurs pour des réalisations plus importantes, chaque établissement se spécialisant dans certaines réalisations.

Des expositions circulantes sont prévues.

D'autre part, un plan d'ensemble, établi par M. Lenoir, réparti entre les différents secteurs les recherches et études entreprises.

Pour épauler cette organisation, un bulletin de liaison a été créé. Il contiendra les informations qui faciliteront les échanges, qui répartiront les recherches et qui permettront de trouver rapidement les sources de documentations utiles.

Mme GUILLO,  
directrice de C.E.S., Montrouge.

*Pour la rentrée 1973, nous espérons que tous les établissements scolaires de Colmar (Ecoles communales, C.E.S., Lycées, Ecoles normales) feront partie du même « réseau-documentaire » qui comprendra en outre la Bibliothèque municipale, la Bibliothèque centrale de prêt, tous les organismes culturels.*

M. S.

## LE ROLE DU SERVICE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION DANS LES RELATIONS BILATERALES ENTRE LES ETABLISSEMENTS DU SECOND ET DU PREMIER DEGRE

### Stage de Châtenay-Malabry - Rapport de Commission

Quatre participants à cette commission avaient une première expérience de ces relations et nous ont d'abord très rapidement situé leur activité. Il s'agissait des chefs d'établissements des C.E.S. de Montrouge, de Feurs, de Lomme et du Lycée de La Ferté-Bernard.

Nous avons surtout cherché à définir, ensemble, un Service de Documentation et d'Information de secteur.

Pour y parvenir, nous avons abordé les deux thèmes suivants :

1. Le S.D.I. est un lieu de rencontre
2. L'organisation matérielle de ce S.D.I.

Dans le cadre du premier thème, nous nous sommes d'abord demandé si le S.D.I. de secteur devait être **implanté** dans l'établissement de premier cycle.

Dans l'état actuel des choses (locaux, équipements, personnel), nous ne pouvions répondre que par l'affirmative à cette question.

Mais alors, il s'agit de trouver des moyens pour éviter que le service ne se consacre exclusivement au C.E.S., au détriment des écoles primaires du secteur.

Quelques-uns des ces moyens ont été définis :

— recenser les ressources des différents établissements du secteur ; une fiche-questionnaire pourrait être établie à cette fin ;

— diffuser le résultat de ce recensement (il n'est pas indispensable de regrouper tout le matériel au S.D.I., il suffit d'établir un fichier en plusieurs exemplaires) ;

— un regroupement du matériel à l'intérieur de chaque école primaire faciliterait toutefois la liaison.

En résumé, nous souhaitons un S.D.I. à l'intérieur du C.E.S. ; mais l'implantation d'antennes dans les écoles élémentaires est indispensable, la

liaison étant assurée par des moyens divers : téléphone, fichiers, expositions, visites du documentaliste...

Dans le cadre de ce premier thème, nous avons cherché ensuite à définir le **secteur géographique concerné** par l'activité du S.D.I.

Le plus logique serait de choisir le secteur de recrutement de l'établissement ; les élèves de l'école primaire connaîtraient leur futur collègue et c'est d'eux qu'instituteurs et professeurs auront un jour à parler.

Toutefois, dans les régions rurales, le nombre des écoles et leur éloignement du C.E.S. rendent plus difficiles les relations avec le S.D.I.

Dans certaines régions urbaines, un Service de Documentation couvrant plusieurs secteurs scolaires a paru indispensable à certains membres de la commission.

Cependant il ne s'agit pas de définir de manière trop stricte le territoire de ce S.D.I. car il paraît regrettable de rejeter les personnes très désireuses d'y venir.

• A ce propos, il nous a paru opportun de nous poser la question suivante : **Comment amener les maîtres du secteur au S.D.I. ?**

Voici quelques réponses :

— Quand le chef d'établissement a pu, comme au Lycée de La Ferté-Bernard, obtenir plusieurs personnes pour assurer la permanence du S.D.I., il est possible de recevoir les instituteurs en dehors de l'horaire scolaire.

— Une lettre personnelle peut accompagner le bulletin de rentrée (1).

— Dans le cadre des journées portes ouvertes, les maîtres de CM2 et leurs élèves visitent l'établissement et tout particulièrement le S.D.I.

— Il est nécessaire que les ressources et les possibilités d'accueil retiennent les maîtres attirés par le service.

---

(1) *Bulletin de liaison du district :*

*Dans un district de la région parisienne, un bulletin de liaison a été établi et diffusé dans tous les établissements du district ; il y a là une initiative fort intéressante qu'on aimerait voir se généraliser.*

*Un bulletin de liaison vient d'être établi à Montrouge pour tous les établissements scolaires de la ville.*

## LE CENTRE DOCUMENTAIRE DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE AUX ÉTATS-UNIS (1)

Les centres documentaires se développent actuellement rapidement aux Etats-Unis dans les établissements scolaires. Comment sont-ils organisés et comment fonctionnent-ils ?

Les normes américaines publiées en 1969 nous renseignent à cet égard (2). Elles viennent après d'autres normes, les précédentes datant de 1960 (3).

La comparaison dans le temps est instructive. Les normes nouvelles traduisent l'expansion de la documentation audio-visuelle et son intégration dans le centre documentaire au même titre que l'imprimé. La terminologie reflète cette évolution. La « school library » devient « media center ». D'autre part, le centre documentaire occupe une place croissante dans l'établissement. En 1960, on lui demande de pouvoir accueillir dans le même temps 10 % des élèves. En 1969, la capacité d'accueil prévue s'élève à 15 %...

Sans doute ces normes représentent-elles un idéal à atteindre. Elles sont encore rarement réalisées dans la pratique. Cependant, il s'agit bien d'installations prévues à l'intention d'établissements moyens. Certaines écoles expérimentales, où le travail indépendant occupe une place considérable dans l'emploi du temps, disposent d'équipements supérieurs. Telles qu'elles sont, ces normes nous permettent ainsi de nous représenter concrètement les fonctions et l'organisation du centre documentaire dans une école américaine.

---

(1) Cette étude de M. Hassenforder a été publiée dans « Education et développement », numéro de février 1972.

(2) American Library Association. National Education Association - Standards for school media programs - Chicago, Washington, 1969 - 20 cm, 66 p.

(3) En 1973, les normes de 1969 sont toujours en vigueur et restent encore dans beaucoup de cas un horizon à atteindre.

## Les buts.

La définition même qui en est donnée est extrêmement instructive : « Un centre destiné à l'apprentissage (« Learning center ») où toute la gamme des formes de communication imprimée ou audio-visuelle, les équipements correspondants et les services rendus par les documentalistes sont accessibles aux élèves et aux professeurs » (1).

Cette institution joue un rôle fondamental dans une pédagogie qui met de plus en plus l'accent sur l'individualisation et le travail personnel. L'enseignement dominé par le professeur et centré sur le manuel s'efface progressivement. Le but du centre documentaire est de « faciliter et d'améliorer le processus d'apprentissage... en mettant davantage l'accent sur l'élève, les idées et les concepts que sur les faits isolés, et sur la recherche plutôt que sur une mémorisation routinière » (2).

Le centre documentaire assiste également les professeurs en les informant de l'évolution des idées pédagogiques dans leur domaine d'enseignement, en leur faisant connaître les documents correspondant à leurs besoins et éventuellement en en produisant, en leur communiquant des renseignements sur les progrès des élèves et les problèmes qu'ils se posent.

## Les espaces.

Le centre documentaire n'est pas nécessairement monolithique. Lorsque le centre prend de l'importance, il se décentralise ou bien les espaces de travail se spécialisent. Les surfaces sont alors augmentées en conséquence.

En vue de décrire un centre moyen, envisageons ici le cas d'une école desservant un millier d'élèves.

La superficie du centre documentaire correspondant est de 1 340 m<sup>2</sup>.

Elle se répartit ainsi :

Entrée, emplacement des fichiers, lieu d'exposition, circulation . . . .	93 m <sup>2</sup>
Lecture, visionnement et écoute sous une forme individuelle (150 places) . . . . .	558 m <sup>2</sup>

---

(1) P. XV.

(2) P. 2.

Plusieurs salles de réunion (7 pièces pour de petits groupes, une salle plus grande) .....	195 m <sup>2</sup>
Salle des professeurs (examen des documents, réunions) .....	74 m <sup>2</sup>
Salle pour entrée et traitement des documents	
Service d'entretien et de réparation .....	56 m <sup>2</sup>
Laboratoire pour la production des documents .....	123 m <sup>2</sup>
Magasins - Dépôts .....	167 m <sup>2</sup>

D'autres espaces s'ajoutent éventuellement : studio de télévision, laboratoire destiné à l'apprentissage avec l'aide de l'ordinateur, etc.

Cette répartition reflète un programme diversifié :

Importance du travail individuel fréquemment effectué dans des « carrels » offrant une isolation visuelle et sonore, mais aussi place accordée au travail de petit groupe ; acquisition de documents, mais aussi production.

### **Les documents.**

L'organisation permet l'accessibilité maximum au document : achat des titres souvent demandés en plusieurs exemplaires, présence de nombreux appareils en vue de permettre l'utilisation individuelle de la documentation audio-visuelle, dépôt de documents dans les lieux d'enseignement, prêt à domicile.

D'autre part, le centre documentaire ne peut suffire à lui seul. Il s'insère dans un réseau d'organismes analogues et doit pouvoir bénéficier des services d'un centre régional.

Une école secondaire fréquentée par un millier d'élèves dispose des collections suivantes :

- 20 000 livres,
- de 125 à 175 titres de périodiques,
- une dizaine de journaux,
- des brochures, documents officiels, catalogues,
- 3 000 films fixes,

- 1 500 films 8 mm,
- au minimum, accès à une collection extérieure de films 16 mm (3 000 titres au moins),
- 6 000 disques ou bandes magnétiques,
- 2 000 diapositives,
- 1 000 reproductions d'art,
- des microfiches (notamment en ce qui concerne les collections anciennes de périodiques),
- des documents d'enseignement programmé, des enregistrements d'émission de télévision, etc.

On prévoit d'autre part, à l'intention du personnel enseignant, une collection de documents portant sur les problèmes pédagogiques : un millier d'ouvrages et une cinquantaine de périodiques professionnels sans compter les autres catégories de documents : brochures, catalogues, programmes, etc. En dehors des sciences de l'éducation proprement dite, on compte également des livres concernant les communications, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie du comportement, la linguistique, la philosophie.

Pour tenir à jour les collections, l'école dépense par élève pour les achats de documents une somme fixée à 6 % environ du coût national moyen de l'élève (1). La moitié est consacrée aux documents imprimés : l'autre moitié aux documents audio-visuels.

### **Le personnel.**

Une école de 1 000 élèves dispose de quatre documentalistes qualifiés assistés d'un nombre égal de techniciens (quatre) et d'employés (quatre).

Les documentalistes (media specialists) jouissent d'un statut équivalent à celui des professeurs. Leurs responsabilités sont très variées. Aussi peuvent-ils s'attacher particulièrement à un domaine de la connaissance, à une catégorie de documents, aux élèves d'un âge déterminé. Leur formation peut comporter une spécialisation correspondante.

Les techniciens assistent les documentalistes en assurant des tâches techniques telles que la production de moyens d'enseignement (transpa-

---

(1) Cette somme est consacrée aux achats à la fois à l'intention de l'école et du réseau documentaire régional. Les fonds initiaux sont financés par des investissements indépendants.

rents, affiches, schémas, expositions, diapositives, etc.), le traitement des documents, la reproduction photographique et l'entretien du matériel...

Grâce à l'aide des techniciens et des secrétaires, les documentalistes peuvent se consacrer aux tâches spécifiques pour lesquelles ils ont reçu une formation supérieure : aide individualisée aux élèves en vue de leur permettre « d'étudier efficacement, de penser objectivement et de gagner intérêt et enthousiasme dans les tâches d'exploration et de recherche » ; collaboration avec les professeurs en vue de « les aider à clarifier les objectifs recherchés et à développer les moyens pour atteindre ces objectifs et évaluer les résultats » ; choix, production, conservation et diffusion des documents au moment et au lieu nécessaire en vue de rendre l'apprentissage le plus efficace possible (1).

Le centre documentaire se développe aux Etats-Unis dans tous les ordres d'enseignements. Les normes elles-mêmes s'appliquent aux écoles à partir de 250 élèves. Si les moyens s'élèvent parallèlement aux effectifs desservis, ces normes prescrivent un minimum élevé : au moins 50 places assises, 10 000 ouvrages, un documentaliste assisté d'un technicien et d'un employé.

Ainsi, les moyens mis en œuvre sont considérables. Dans cette perspective, une fraction appréciable des dépenses d'enseignement est désormais consacrée à la mise en œuvre des « media centers ».

Cette évolution traduit le changement de la pédagogie et la transformation de l'institution scolaire. Le renouvellement de l'école passe par le développement du centre documentaire.

J. HASSENFORDER

Chargé de recherches à l'I.N.R.D.P.

---

(1) P. 2 et 3.

## UN PRÉALABLE A TOUTE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

*Nous empruntons notre conclusion à de larges extraits d'un article du « Monde » (13 juin 1972) de M. Jean Hassendorfer, docteur ès lettres et sciences humaines, auteur d'une thèse sur la bibliothèque, institution éducative.*

La pédagogie nouvelle s'efforce de développer l'aptitude à choisir et à réfléchir sur des documents originaux. Le développement de la culture générale suppose un accès facile aux grandes œuvres littéraires et artistiques (livres, disques, reproductions, diapositives...). L'éducation permanente ne pourra se développer que lorsque les adultes auront à leur disposition des documents pédagogiques imprimés ou enregistrés.

Cette évolution s'explique par plusieurs facteurs : l'uniformité, les obligations extérieures sont de plus en plus perçues avec impatience. Il importe en conséquence de permettre le développement de l'esprit de recherche et du sens de l'initiative. Ces préoccupations se marquent depuis longtemps dans les courants de pensée de l'« éducation nouvelle ». Elles caractérisent les tendances qui se développent actuellement sous le vocable de « pédagogie non directive ». Il ne s'agit point d'une mode passagère, mais d'une évolution profonde qui se déroule sur un plan international. D'un enseignement dépendant uniquement de la parole de l'enseignant — ou de son substitut : le manuel scolaire — on passe à des activités répondant aux préoccupations des élèves. Mais, si l'on s'écarte du cours magistral, encore faut-il que l'information soit mise sous une autre forme à la disposition de ceux qui étudient. La recherche de la documentation, l'analyse des documents, l'élaboration de synthèses à partir des données recueillies et la production de nouveaux supports caractérisent la pédagogie nouvelle.

## **Des « médiathèques ».**

Ce sont les adultes, rebelles à la répétition contraignante de l'enseignement traditionnel, qui se sont engagés les premiers dans cette voie. Dans les pays anglo-saxons, dès le dix-neuvième siècle, la bibliothèque publique est pour eux un moyen privilégié de « self-education », d'autodidaxie.

A partir du moment où la pédagogie commence à changer dans le même sens dans les écoles, les bibliothèques y apparaissent également. C'est le cas aux Etats-Unis, dès 1920, et on peut observer plus tard le même mouvement dans de nombreux pays. En France, aujourd'hui, le renouvellement des méthodes à l'école élémentaire — activités d'éveil et nouvel enseignement du français — et dans l'enseignement secondaire — progrès de l'interdisciplinarité et apparition du travail indépendant — exige un développement parallèle des centres documentaires.

Parallèlement, l'expansion et la diversification des documents permettent de libérer les enseignants d'une bonne part de la transmission orale des connaissances. Déjà un plein emploi de l'imprimé aurait permis d'aller très loin dans ce sens. Le développement de la documentation audio-visuelle accentue le phénomène. Diverses études montrent d'ailleurs que l'utilisation de ces « média » peut égaler en efficacité l'ancien cours magistral. Les documents se multiplient à un rythme accéléré. Ils se perfectionnent progressivement. Cette expansion de la « communication enregistrée » devrait transformer la pédagogie. Mais il n'en sera ainsi que lorsque des « médiathèques » bien organisées mettront à la disposition des usagers les documents de qualité. Par rapport à l'état actuel de la technologie, il y a actuellement dans le système de formation un manque d'efficacité considérable, tant en raison de l'emploi inadéquat des compétences que de la sous-utilisation massive des ressources déjà disponibles.

L'intervention de la documentation dans le processus éducatif est d'autant plus nécessaire que l'enseignement est désormais un phénomène de masse. Autrefois, les minorités fortunées disposaient de biens culturels qui leur étaient propres. Aujourd'hui, il s'agit de mettre les documents de qualité à la disposition de l'ensemble de la population.

Lorsque l'on sait combien les habitudes familiales conditionnent les acquisitions de l'enfant, on peut penser que l'action culturelle auprès du grand public adulte est une condition de la démocratisation de l'enseignement auprès des jeunes élèves. En fait, il importe de créer un environnement qui donne la possibilité et le goût d'accéder aux grandes œuvres. Au dix-neuvième siècle, l'argument essentiel invoqué en faveur de la création des bibliothèques a été la nécessité d'offrir un aliment aux masses nouvellement

alphabétisées. A quoi bon apprendre à lire si on ne donnait pas aux élèves la possibilité de continuer à pratiquer la lecture dans la vie adulte ? A un autre niveau, cette perspective demeure essentielle. Après leur scolarité, beaucoup de jeunes abandonnent les habitudes culturelles contractées plus ou moins profondément durant cette période. D'ailleurs, l'accent porté aujourd'hui sur la formation continue témoigne d'une prise de conscience du caractère global que doit revêtir une action éducative. Ainsi une politique de développement culturel devrait-elle inscrire en priorité la constitution de bibliothèques, source d'approvisionnement en documents, mais aussi lieu d'interprétation et d'animation, et service de documentation.

En résumé, le développement de ces institutions est la condition nécessaire de l'évolution de notre système éducatif. Les novateurs les plus hardis en font mention. Ainsi C.R. Rogers décrit-il le nouveau rôle du professeur comme celui d'un conseiller qui aide les élèves à utiliser les sources d'information. Ainsi, Ivan Illich met-il l'accent sur l'accès aux « objets éducatifs ». Mais l'expansion des centres documentaires est aussi l'innovation qui rend possible une évolution graduelle de la pédagogie sans traumatiser les pédagogues. C'est la voie d'une « révolution tranquille ». De même, les projets sur l'éducation permanente et la formation continue ne pourront prendre forme sans un progrès massif des bibliothèques. Ainsi, de quelque côté que l'on se tourne, le développement d'un réseau de bibliothèques publiques et, dans l'enseignement, de centres documentaires apparaît comme une exigence fondamentale, un véritable préalable.

Jean HASSENFORDER

chargé de recherches à l'I.N.R.D.P.

## MESSAGE

Nous terminerons ce numéro des « Amis de Sèvres », consacré à la documentation et à l'information sous le double aspect de la pédagogie et des relations publiques en nous adressant tout particulièrement aux documentalistes-bibliothécaires (1) : qu'ils sachent bien que sans le S.D.I. dont ils sont responsables, les établissements scolaires seraient pédagogiquement des infirmes, privés de l'organe moteur ; que la rénovation pédagogique telle qu'on peut la concevoir maintenant serait impensable, impossible ; que l'établissement scolaire dans lequel l'information ne circulerait pas serait une mosaïque d'éléments qui s'ignorerait et dont les actions ne sauraient se conjuguer en une action commune ; l'établissement serait un agrégat et non une communauté éducative.

Cependant, il faut bien admettre que tout système monté par l'homme, du fait de l'homme, est un système qui, si on n'y prête attention, se dégrade ; la vigilance pour l'entretenir doit être permanente sinon on atteint un niveau d'équilibre dans lequel tous les échelons ronronnent. L'équilibre est la négation du progrès alors que la marche est une série de chutes contrôlées, soit un état où les déséquilibres et les équilibres se succèdent. Le S.D.I. doit contribuer à rompre l'équilibre qui, spontanément, tendrait à s'établir. Dès lors, le S.D.I. est non seulement un facteur d'union mais encore, par ses provocations incessantes et son renouvellement permanent, un facteur de rupture, soit de progrès.

Les documentalistes-bibliothécaires auront à cœur de lutter pour que demain soit différent d'aujourd'hui, pour que rien ne se répète et que tout recommence dans leurs établissements qui se doivent de ne jamais vieillir ; l'évolution est une marche où chaque pas que l'on avance se place sur un terrain plus riche et plus solide que celui qu'il vient de quitter... Le documentaliste-bibliothécaire ne saurait faire du « sur place » ; il doit vivre dans un devenir permanent, et s'il doit suivre une pente — la sienne — ce ne peut-être qu'en montant, résolument... Pour éviter de s'enliser, il faut s'élever...

Marcel SIRE

(1) Pour éviter tout malentendu, nous employons à nouveau l'expression « documentaliste-bibliothécaire ».

## BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

1. J. CHAUMIER. — Les techniques documentaires. P.U.F., Que sais-je ? 1971, 128 pages.
2. H. DIEUZEIDE. — Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement. P.U.F., 1967.
3. R. DOTRENS. — L'enseignement individualisé. Delachaux et Niestlé, 1967.
4. R. GAL. — Méthodes actives et moyens audio-visuels. UNESCO, Education de base, n° 1, 1960.
5. C. GUINCHAT, P. AUBRET. — La documentation au service de l'action. Presses d'Ile-de-France, 1968, 125 pages.
6. P. GUINCHAT. — Pour informer ; les techniques de communication au service de l'animation. Presses d'Ile-de-France, 181 pages.
7. J. HASSENFORDER. — Enseignement et documentation. Education et développement, n° 75, février 1972.  
La bibliothèque, institution éducative, recherche et développement. Cambrai, Lecture et bibliothèques, 1972, 214 pages.  
Une stratégie de changement in L'Education, n° 107, juin 1971.  
La bibliothèque à l'école élémentaire. Cambrai, Lecture et bibliothèques, nos 21-22, 1972.
8. M. SIRE. — Les services de documentation et d'information des établissements d'enseignement de second degré ; les relations bilatérales avec les établissements d'enseignement de premier degré. Lecture et bibliothèques, n° 21, janvier-mars 1972, pp. 33-36.  
La documentation et les élèves. Technique, Art et Science, nos 184-185, décembre 1964 - janvier 1965, pp. 7 à 23.

Le service de documentation au Lycée Janson de Sailly. Technique, Art et Science, n<sup>os</sup> 201-202, septembre-octobre 1966, pp. 49 à 65.

La documentation automatique. Conférence au C.I.E.P. de Sèvres, décembre 1969.

9. Auteurs divers (HASSENFORDER, Mme LEFORT...). — Livres, documents, pédagogie. Education et développement, n<sup>o</sup> 80, octobre 1972.

### **Publications du Ministère de l'Education Nationale**

— Le service de documentation et d'information pédagogiques des établissements d'enseignement de second degré. Ministère de l'Education Nationale, 1972.

— Sous le même titre : un album de photographies de divers S.D.I., 1972.

— Un film a été réalisé sur les S.D.I. : on peut se le procurer à l'OFRATEME.

### **Revue**

Cahiers pédagogiques (Ed. SEVPEN) :

- Le travail dirigé, n<sup>o</sup> 50.
- Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui, n<sup>o</sup> 52.
- Les classes de transition, n<sup>o</sup> 68.
- Lire, n<sup>o</sup> 105.

Cahiers de pédagogie moderne (A. Colin-Bourrellet) :

- L'enseignement dans le cycle d'observation, n<sup>o</sup> 27.
- Les classes de transition, n<sup>o</sup> 40.

## VIE DE SÈVRES

### ACTIVITES D'ETE

Sèvres ne ferme jamais complètement ses portes ; les bâtiments du C.I.E.P. sont livrés pour un mois aux travaux annuels de rénovation, l'activité de notre maison ne cesse pas pour autant. Elle se transporte dans divers cadres de vacances propices aux rencontres et aux travaux de réflexion.

C'est ainsi qu'ont eu lieu, cet été, un congrès organisé par la F.I.P.F. (Fédération Internationale des Professeurs de Français) à Grenoble, un stage du C.E.D.E.R. (Centre Franco-québécois de Développement Pédagogique) à Châtenay-Malabry, un stade de coopération franco-libyenne au lycée Henri-IV.

**Le congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français**, qui s'est tenu à Grenoble, au Domaine universitaire de Saint-Martin-d'Hères, du 23 au 29 juillet 1972, réunissait environ 250 participants venus de 45 pays différents. Il avait été organisé par le service E.L.P. du Centre et plus particulièrement par Mmes Stourdzé et Collet, M. Vidal.

Deux thèmes de réflexion étaient proposés :

1. « Problèmes posés par les examens, les épreuves de contrôle et la notation en relation avec les objectifs de l'apprentissage du français ».
2. « Littératures de langue française hors de France ».

En dehors des conférenciers qui prirent la parole, des spécialistes du monde entier étaient venus animer des travaux de groupe qui ont été suivis très assidûment par les professeurs, heureux de cette occasion de confronter leurs idées, leurs points de vue, leurs espoirs et leurs difficultés.

Le problème de l'évaluation, en particulier, a été ressenti avec une telle acuité que certains participants ont décidé de donner un prolongement au Congrès en constituant, d'ores et déjà, des groupes de travail et de réflexion sur ce thème, ces groupes étant répartis par secteur géographique. De même, les travaux sur les littératures de langue française, particulièrement suivis par les représentants du monde francophone, n'étaient qu'une première étape en vue de la conception et de la rédaction d'une anthologie didactique.

Les organisateurs avaient su également proposer aux congressistes les multiples possibilités d'une animation culturelle très riche à Grenoble en été, ainsi que des excursions variées à contenu littéraire, culturel ou touristique.

A l'occasion de ce deuxième congrès, se tenait également la deuxième assemblée générale des délégués des Associations nationales qui procéda aux élections pour le renouvellement du bureau pour la période triennale 1972-1975. M. Jacques Hardré, chef du Département des Langues romanes à l'Université de Caroline du Nord, aux Etats-Unis, a été élu président. M. Louis Philippart et M. Jean Auba ont été nommés respectivement président et vice-président fondateurs.

### LE STAGE DE CHATENAY-MALABRY

Deux cents enseignants québécois, deux cents Français, leurs conjoints, leurs enfants, leurs bagages pour une année, leurs inquiétudes et leurs attentes au seuil d'une expérience à la fois riche et difficile, c'était l'effectif du stage d'accueil que pour la seconde fois le CEDEP Sèvres avait reçu mandat d'organiser. Les locaux intelligents de l'Ecole Centrale à Châtenay-Malabry, les vastes pelouses, le beau temps, les services parfaits fournis par la ville de Châtenay — en particulier le Centre aéré qui accueillait, même le dimanche, la soixantaine d'enfants de plus de deux ans, assurèrent un climat favorable.

Objectif essentiel du stage : mettre en contact ceux qui, de part et d'autre de l'Atlantique, vont vivre une expérience identique, et qui sont, les uns pour les autres, les meilleurs informateurs possibles sur le milieu que les uns quittent pour un an, mais où les autres vont devoir vivre — assurer ainsi, à travers des contacts personnels, une information fragmentaire, subjective sans doute, mais proche du réel vécu, chaleureuse et finalement beaucoup plus efficace que les meilleures conférences, lesquelles furent totalement exclues du programme.

Deux moyens différents pour atteindre cet objectif : des ateliers franco-québécois, organisés sur la base des commissions scolaires, puis sur celle des départements, afin d'assurer l'échange d'informations vraiment localisées, mais aussi, un véritable « libre service », programme permanent d'activités parallèles, films, diapositives, chansons et poèmes, « personnes ressources » prêtes à répondre aux questions sur des sujets tels que : tourisme, enseignement des mathématiques, vie des conjoints non enseignants, scolarité des enfants, mouvement d'éducation nouvelle, etc., chaque activité ayant sa salle, son programme affiché, son ou ses responsables. Cette extrême souplesse visait à laisser chacun libre de choisir le type d'information et les sujets conformes à ses besoins propres. La qualité de l'équipe d'animation, depuis longtemps à l'œuvre avec le CEDEP pour concevoir et organiser le stage, la disponibilité active de tous les membres, le service d'information, ouvert de 8 heures à minuit, au centre du Foyer où se croisaient les stagiaires — près du secrétariat général — pas loin du bar — entre l'auditorium (où chaque soir était projeté un film français ou un film québécois) et la discothèque, le précieux concours des Responsables départementaux de l'échange qui vinrent rencontrer et accueillir « leurs » Québécois, et de directeurs de Commissions scolaires venant au-devant de « leurs » Français, assurèrent le succès d'un stage qui garda d'un bout à l'autre une vie intense. Dans l'après-midi officielle, sous la présidence de M. l'Inspecteur général Auba, le Délégué général du Québec, et les représentants des ministères des Affaires étrangères et de l'Education nationale, s'adressèrent aux 600 stagiaires rassemblés dans le grand amphithéâtre de l'Ecole Centrale, avant qu'une longue et joyeuse soirée ne vienne consacrer l'heureux début de l'échange franco-québécois de jeunes maîtres pour 1972-1973.

L. C.

**STAGE D'ETE LIBYEN** : le programme franco-libyen de coopération consacré à la formation des futurs professeurs libyens de français prévoit qu'à l'issue de leur quatrième année à la Faculté de Pédagogie de Tripoli, les étudiants suivront à nouveau en France un stage de six semaines avant de recevoir leur affectation dans les écoles secondaires libyennes.

Lors du dernier séjour à Tripoli de Mme Bréant, les étudiants avaient exprimé le désir de « découvrir la France des provinces » qu'ils n'avaient fait qu'entrevoir à l'occasion des voyages touristiques rapides faits au cours de l'année passée au C.I.E.P. C'est ainsi que du 3 au 15 juillet, ils ont pu participer à quatre sessions « Connaissance de la France » organisées par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

Le 17 juillet, la deuxième partie du stage a commencé au lycée Henri-IV. A la demande de M. l'Inspecteur général Auba, M. le proviseur a bien voulu mettre à la disposition du groupe libyen une salle de cours et un laboratoire de langues. L'encadrement a été assuré par les trois professeurs du C.I.E.P. qui avaient été chargés de l'enseignement en 2<sup>e</sup> année.

Les séances de travail avaient lieu chaque matin de 9 h à 13 h, soit quatre heures quotidiennes réparties en trois séances d'inégale longueur consacrées à la phonétique, la méthodologie et à un travail sur la langue — essentiellement oral — à partir de thèmes de civilisation les plus divers.

En conclusion, l'on peut dire que ce stage considéré comme un moyen de faire le point d'une expérience, d'un programme de coopération entre le C.I.E.P. de Sèvres et la Faculté de Pédagogie de Tripoli, a été extrêmement intéressant. Si l'on se rappelle, en effet, que la plupart des étudiants ne pouvaient absolument pas s'exprimer en septembre 1969, l'on ne peut que se réjouir du niveau qu'ils ont atteint et des qualités montrées dans l'exercice de leur futur métier.

## COLLOQUES

— Le Conseil de l'Europe a organisé du 2 au 6 octobre, une rencontre consacrée à l'éducation du groupe d'âge de 16 à 19 ans. Venus de 15 pays d'Europe les participants ont étudié les problèmes psychologiques, sociologiques, économiques, et techniques de cette tranche d'âge. Dans notre société en évolution rapide, la place des jeunes est mal définie : certains sont encore intégrés au milieu scolaire, d'autres abordent le monde du travail ; parfois considérés comme de jeunes adultes, souvent traités en enfants, ils sentent profondément que leur statut social ne correspond pas à leur développement biologique. Les recommandations adoptées au cours du colloque préconisent une ouverture de l'école sur la vie active et une formation maximum pour le plus grand nombre, formation qui ouvrirait tout naturellement sur l'éducation permanente. Les systèmes des options, la transformation des examens et des contrôles de connaissances feraient partie de cette rénovation, ainsi qu'un élargissement de l'autonomie des établissements et de la coopération entre tous les éducateurs.

— « Instruction et éducation dans l'enseignement d'aujourd'hui », tel était, cette année, le thème des réflexions des Inspecteurs généraux de l'Instruction Publique réunis à Sèvres du 16 au 20 octobre. Cette semaine de travail s'organisait de façon simple et efficace autour d'exposés sur les thèmes majeurs alternant avec des réunions de groupes et des présentations de rapports, on parla du malaise actuel de l'éducation, mais avec un souci d'ouverture vers des solutions

positives. C'est dans cet esprit que l'examen des critiques adressées à l'institution scolaire, l'étude des problèmes de la fonction enseignante, la présentation d'enquêtes sur l'enfant et l'adolescent en situation scolaire, s'accompagnaient de réflexions sur l'attitude de l'école face à l'information extérieure, les méthodes et instruments de l'action pédagogique, la pédagogie et l'éducation. Le rôle de l'inspection elle-même dans l'instruction et l'éducation fut évoqué, avec tout le poids que pouvait donner à cette recherche la riche expérience et la grande honnêteté intellectuelle des participants. M. le ministre Fontanet qui présidait la séance de clôture, rendit justement hommage à l'effort de lucidité et de travail que représentaient ces journées d'étude.

## CONCERT A SEVRES

A l'appel des Amis d'Urfé et du Comité pour la reconstruction du château royal de Varsovie, un public nombreux s'est retrouvé à Sèvres, le 30 septembre pour écouter l'Astrée, opéra-ballet de Pascal Collasse. La bibliothèque du Centre offrait le plus heureux des cadres à cet opéra de cour, œuvre d'un élève de Lulli.

## LES PUBLICATIONS DU CENTRE

L'information est une des vocations du C.I.E.P. Lieu de rencontre et de confrontation, centre vivant d'échanges pédagogiques, il est en quelque sorte en lui-même un vaste centre de documentation. Son rôle d'accueil ne saurait en effet se concevoir sans une action organisée d'information réciproque. Venus du monde entier, ses visiteurs, s'ils lui demandent beaucoup, lui apportent aussi l'enrichissement continu de leurs recherches. Le déroulement des stages crée chaque jour de nouvelles rencontres d'idées et suggère des perspectives neuves. Le lycée-pilote, enfin, forme auprès du Centre un foyer actif d'innovation pédagogique. Tout cela doit être recueilli, harmonisé, diffusé. Il faut d'une part, que visiteurs et chercheurs trouvent à leur disposition immédiate la documentation pédagogique la plus récente, d'autre part que l'information nouvelle qui se crée chaque jour à Sèvres soit saisie, pourrait-on dire, à l'état naissant et rendue accessible à tous.

Pour répondre à ces besoins, le C.I.E.P. s'est doté d'un équipement diversifié qui se complète chaque année :

- les salles de documentation recueillent, classent et offrent à la consultation directe un fonds pédagogique déjà très riche ;
- un centre audio-visuel, consacré à la fois à la recherche et à la documentation, est venu récemment ajouter toutes les possibilités que suggère aux pédagogues la technologie moderne ;
- des publications, enfin, assurent la diffusion la plus large à toute l'information écrite.

La revue « LES AMIS DE SEVRES » est la plus ancienne de ces publications, puisqu'elle entre dans sa 25<sup>e</sup> année, mais elle a su se rajeunir sans cesse, aussi bien dans son fond que dans sa forme. Conçue pour apporter aux anciens stagiaires et aux amis du Centre un reflet des activités de la maison, elle est deve-

nue, par une évolution naturelle, un instrument de travail privilégié pour les éducateurs. Devant l'abondance de l'information née des activités mêmes de Sèvres, un parti a été adopté, qui concilie le souci de rendre un compte exact de ce qui s'y fait et celui de ne pas accabler le lecteur sous le flot d'une matière trop diverse. C'est ainsi que, renonçant à publier des comptes rendus extensifs de tous les stages, la revue consacre chacun de ses numéros à un sujet précis.

Elle demande aux personnalités qui ont eu l'occasion d'intervenir sur le thème choisi de rédiger, non pas un simple canevas de conférence, mais un article original. C'est dire que sont traités tour à tour, avec tout le poids d'une réflexion personnelle compétente, les problèmes les plus actuels de l'éducation dans le monde, qu'il s'agisse :

— de l'impact de techniques nouvelles (« L'Enseignement audio-visuel », « Informatique et enseignement ») ;

— d'exemples étrangers significatifs (« L'école québécoise ») ;

— de disciplines en pleine rénovation (« L'enseignement de l'histoire » - « La grammaire ») ;

— de nouvelles structures préfigurant l'avenir de notre système d'enseignement (« L'éducation permanente » - « L'école élémentaire » - « L'enseignement par groupes de niveau » - « L'école dans la ville »).

A un moment où tant de nouveautés sollicitent l'attention des maîtres, c'est à Sèvres qu'on en parle, qu'on les discute, c'est dans la revue « Les Amis de Sèvres » qu'on trouve les réflexions de ceux qui, dans chaque domaine, ont tenté les premières expériences et peuvent en tirer les premières leçons.

Une autre série de publications adopte sous le titre de « Dossiers de Sèvres » une forme particulièrement souple. Ces brochures, qui peuvent être plus étoffées que la revue, répondent à des objectifs complémentaires :

— Elles recueillent les relations et expériences pédagogiques originales, vécues à Sèvres, au Centre ou au Lycée-pilote. Les dimensions variables des dossiers, les reproductions de documents qu'ils peuvent contenir, leur permettent de refléter avec beaucoup d'exactitude tous les aspects d'une recherche et de fournir par là aux collègues un matériel de référence bien adapté à leurs besoins. A cette série appartiennent par exemple « Initiation à la Technologie » - « Enseignement des langues vivantes et méthodes structurales » - « Expériences de pluridisciplinarité dans le second cycle » - « Mathématiques à l'école élémentaire » - « Mathématiques en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> » - « De la linguistique à la pédagogie du français » - « Approche et conquête de la langue écrite » - « Exercices et documents audio-visuels pour l'enseignement des langues », etc.

— D'autres brochures sont des recueils de textes rassemblés par thèmes, avec leur exploitation pédagogique possible.

On appréciera l'intérêt de ce travail, si l'on songe aux difficultés qu'ont les maîtres à se procurer des textes classés autrement que selon l'ordre chronologique du programme, textes qui peuvent les aider à faire vivre leur enseignement, non seulement en français, mais aussi et surtout dans l'optique d'une coordination des disciplines. Le premier dossier de cette série « La chanson moderne en France, son utilisation pédagogique » accompagné d'un disque, a connu un succès qui en a fait certainement le best-seller de nos publications. Il a été suivi de « Paris et les poètes », « Le paysan dans la littérature française ». Ces recueils sont particulièrement appréciés de nos collègues enseignant le français à l'étranger et telle brochure inattendue sur l'argot (« De la langue parlée à l'argot ») ou « Jeux et poèmes pour enfants », leur permettent d'aborder notre langue par ses

aspects les plus plaisants et les plus actuels sans perdre de vue les objectifs pédagogiques.

— Enfin toute une série de dossiers, aussi divers que la vie du Centre, recueillent des comptes rendus de stages particulièrement importants qui doivent être reproduits intégralement.

Bien d'autres textes, notes, rapports de commissions, bibliographies, s'élaborent quotidiennement au Centre à l'intention d'éducateurs proches ou lointains. Appuyé sur la permanence de la revue, le service chargé des publications, s'emploie à donner des réponses sans cesse mieux adaptées à une demande très large. Le C.I.E.P. consacre beaucoup d'efforts à cet aspect de son activité car il a conscience de répondre ainsi à un besoin pressant, à une sorte d'appel des éducateurs de tous pays avides de voir clair dans la multiplicité des tendances actuelles de la pédagogie.

P. A.

---

Mme l'Inspectrice générale HATINGUAIS avait tenu à rédiger elle-même un hommage à la mémoire de M. GOUGENHEIM, qui fut un des fondateurs de notre revue, et à Mme MODERNE-MONOD, ancien professeur du Lycée-pilote, disparus tous deux au cours de l'été. Le tragique accident que l'on sait a interrompu brutalement sa tâche ; ces deux textes sont restés inachevés sur sa table de travail ; nous nous conformons à son vœu en rappelant à nos lecteurs le souvenir de ces deux serviteurs dévoués de l'éducation.

Georges GOUGENHEIM a donné à l'étude de la langue française une impulsion nouvelle. « La Phonologie de la langue française », puis « Le système grammatical de la langue française » et surtout le « Dictionnaire fondamental », ont servi de base à toutes les méthodes d'enseignement accéléré du français, en mettant en lumière, en particulier, la distinction devenue classique entre « fréquence » et « disponibilité ». Contribuant à l'histoire et à la sociologie de la langue française par « Les mots français dans l'histoire et dans la vie », ainsi que par d'innombrables articles, G. GOUGENHEIM réalisa une œuvre dense et exemplaire.

L'homme était à la mesure de cette œuvre. Au cours d'une longue carrière universitaire, il sut allier la simplicité et la modestie avec l'audace de la pensée. Son amitié pour notre maison se manifesta, au cours des années, par sa participation étroite aux premiers numéros de notre revue, et par sa présence, tout récemment encore, aux réunions de notre Association. En même temps qu'un maître éminent de notre Université, nous avons perdu un ami.

Mme Julie MODERNE, née MONOD, fut professeur de Lettres au Lycée-pilote de Sèvres de 1920 jusqu'à sa retraite. Sévrienne de 1907 à 1910, elle était très attachée à cette maison où son influence fut profonde. Elle participa à toutes les expériences avec un enthousiasme jamais démenti : préparation des maîtresses primaires et stages des Sévriennes, expériences des classes d'orientation, animation et même direction par intérim du lycée pendant la guerre, participation totale aux classes nouvelles et aux classes pilotes, avec tout le dévouement que demandait l'époque de leur création. A travers toutes ces aventures de l'éducation de notre temps, Mme MODERNE se fit toujours remarquer par la vivacité d'un esprit acéré et par cet humour personnel qui défie l'adversité. Douée d'un talent littéraire certain, elle sut traduire dans des textes ou de courts poèmes les divers événements de la vie du Centre et du Lycée. Ses élèves, ses collègues, ses amis, en gardent un souvenir profond, indissolublement lié à l'histoire de Sèvres.

P. A.

## CONDITIONS D'ADHESION

---

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 15 F - membres bienfaiteurs : 30 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69°59 00 Paris.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzeile 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRESIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1078 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhagen. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Koskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikia Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/38, B.P. 282, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdéo, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo-International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminana, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 8 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 8. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivitet N° 64/68, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Va Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNIJZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

---

Jean AUBA, Inspecteur général. - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS