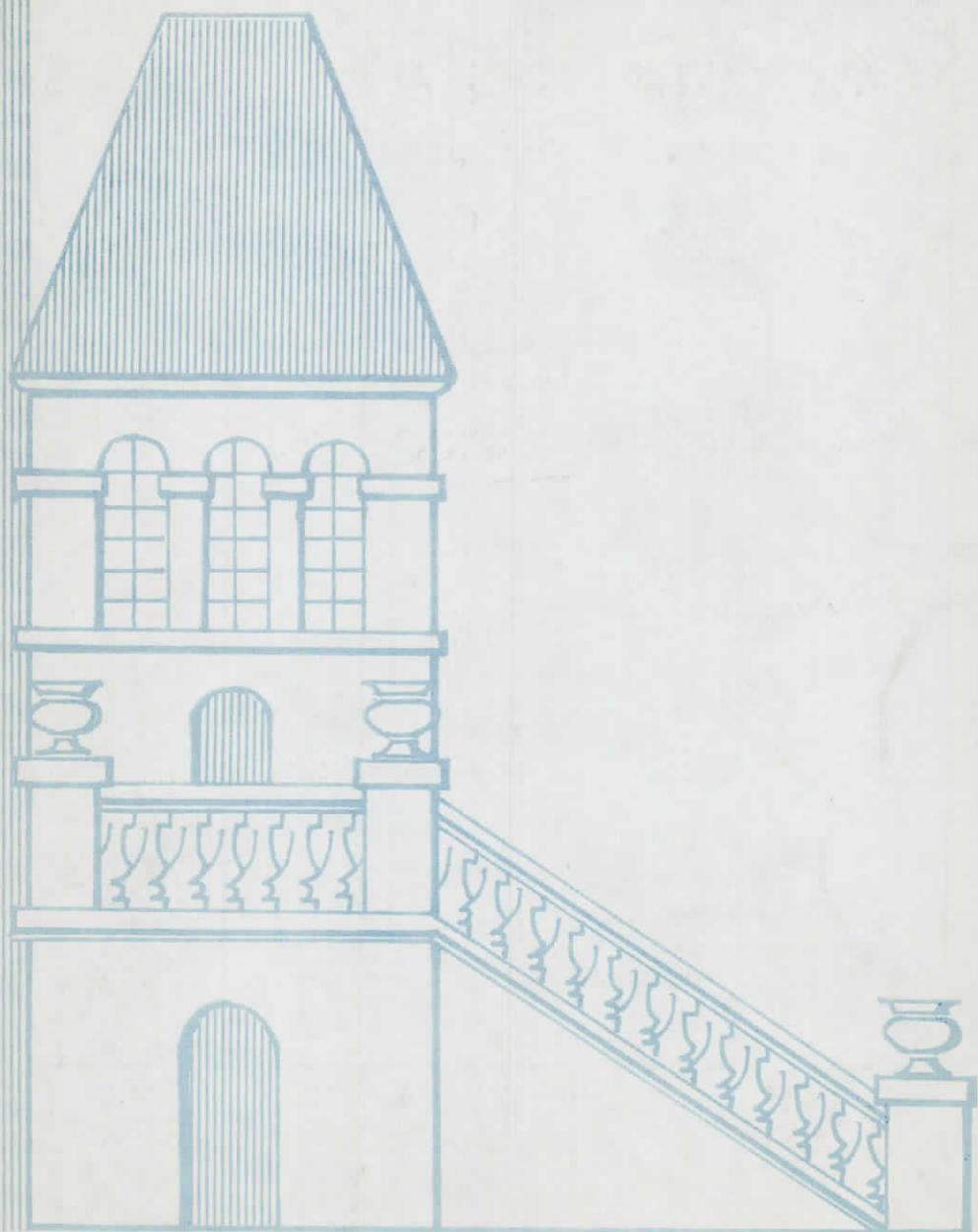


LE TRAVAIL INDÉPENDANT



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**

Marcel HIGNETTE

TRESORIERE : **Renée LESCALIE**

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

LE TRAVAIL INDÉPENDANT

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 **LE TRAVAIL INDEPENDANT.**
ESSAI DE DEFINITION, par Victor MARBEAU, Conseiller permanent
auprès du Directeur délégué aux objectifs du Ministère de l'Education
Nationale.
- 15 **QUELQUES EXPERIENCES ETRANGERES DE TRAVAIL INDEPENDANT.**
Par Victor MARBEAU.
- 23 **TRAVAIL INDEPENDANT ET VIE SCOLAIRE.**
Par Gabriel BEIS, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, doyen
de l'Inspection Générale de la Vie Scolaire.
- 29 **LE TRAVAIL INDEPENDANT ET L'AMENAGEMENT DE L'ESPACE
SCOLAIRE.**
Par Jacques TREFFEL, Inspecteur Général de l'Instruction Publique,
Directeur du Cabinet du Secrétaire d'Etat à l'Education Nationale.
- 37 **LE S.D.I. FACE AU TRAVAIL INDEPENDANT.**
UNE EVOLUTION NECESSAIRE ? Par Françoise LAGARDE, diplômée de
l'I.N.T.D., auteur d'un mémoire sur les rapports du travail indépendant
avec la documentation.
- 57 **LE TRAVAIL INDEPENDANT EN LANGUES VIVANTES.**
Par Michel MIDAN, Conseiller à la Direction des objectifs.
- 69 **LES NOUVEAUX TYPES DE RELATIONS DANS LE CADRE DU TRAVAIL
INDEPENDANT.**
Par Nelly LESELBAUM, chargée de recherches à l'I.N.R.D.P.
- 81 **LA VIE DE SEVRES.**

N° 3 - 1973
LES AMIS DE SÈVRES
73e numéro

AVANT-PROPOS

De tous les chemins ouverts à la rénovation pédagogique, LE TRAVAIL INDEPENDANT est sans doute celui qui inspire les plus grandes espérances mais aussi les plus grandes anxiétés. Comment analyser une méthode qui vient à peine de prendre son essor et dont on sent déjà qu'elle peut, par sa dynamique propre, remodeler profondément notre organisation éducative ?

Et d'abord, que signifie « indépendant » ? Indépendant de qui ? Indépendant de quoi ? Le statut même d'élève est-il compatible avec l'indépendance ? et le maître, rouage d'un vaste ensemble éducatif, peut-il être totalement indépendant ?... les contraintes les plus dures étant d'ailleurs celles que lui crée sa propre conscience d'éducateur.

Le travail indépendant répond, nous le sentons bien, à un besoin profond, ce besoin auquel, depuis tant d'années, à travers la recherche patiente des « méthodes nouvelles », nous avons tenté de répondre : donner aux enfants le sens de la liberté, leur donner aussi les moyens de rendre cette liberté féconde. Le travail dirigé, déjà, était un effort pour promouvoir l'individualisation, l'autonomie, le travail en équipe. Mal dégagé, peut-être, des anciennes méthodes d'autorité, il devait s'ouvrir et se généraliser. De nouvelles formes de travail, répondant à de nouveaux besoins, sont en train de naître. Recherche ardente et difficile à laquelle, grâce à d'excellents collaborateurs, nous apportons ici notre contribution.

J. A.

LE TRAVAIL INDEPENDANT

I. — LES FONDEMENTS DU TRAVAIL INDEPENDANT.

Le travail indépendant s'est développé dans de nombreux pays (Etats-Unis, Canada, Royaume-Uni, France, Espagne, etc.) en prenant des formes très diverses mais toutes centrées sur la recherche d'un enseignement plus individualisé permettant à l'élève de progresser davantage à son rythme et de participer plus directement à son apprentissage. On peut trouver des origines variées au travail indépendant, mais nous insisterons plus particulièrement sur trois types de comportements pédagogiques qui ont permis de mieux cerner ses possibilités.

Le travail indépendant se rattache d'abord à une attitude pédagogique bien connue, **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'esprit et de caractère dans un même groupe d'élèves.

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. Plus près de nous on peut citer, aux Etats-Unis, le plan Dalton (vers 1920) qui supprime à peu près entièrement tout enseignement collectif au niveau du premier et du

second degré, chaque élève organisant librement ses études et son temps. D'autres méthodes d'enseignement individualisé méritent également d'être citées : celle préconisée par Claparède, fondateur à Genève de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau pour le second cycle et, bien sûr, en France, pour l'enseignement élémentaire, l'école Freinet dont la présentation n'est plus à faire.

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 groupe, il ne lui apprend pas à collaborer avec ses pairs. **Le travail par groupes répond à cette nécessité** ; il permet la répartition des élèves en équipes, chaque équipe étudiant un sujet librement choisi ou suggéré par le maître. Cette technique a suscité diverses expériences, on peut citer entre autres la pédagogie de Sanderson, celle de Peterson, professeur à l'Université d'Iéna qui imagine une véritable communauté scolaire fondée sur le groupe, chaque groupe ayant son autonomie et des équipes de travail se formant librement en son sein. En France, on doit mentionner le travail en équipe de l'école Freinet qui naît de l'exploitation du texte libre par l'imprimerie, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, l'enquête, la monographie locale.

Le troisième type de comportement pédagogique résulte de l'adaptation à la nature de l'information dispensée à l'élève. Le document sous toutes ses formes s'impose de plus en plus et nous rejoignons par là l'idée du « collège-bibliothèque ». Aux Etats-Unis, on a coutume d'attribuer à Louis Shores la paternité en 1933 du « Library college ». Essentiellement le collège bibliothèque se caractérise par un enseignement individualisé et programmé et surtout par l'élargissement de la notion de « livre » en tant que source de documentation. Cela implique une méthode d'acquisition du savoir à multiples facettes, multi-sensorielles, grâce à l'usage de rubans magnétiques, de textes, de manuels, de films, 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.

Une autre méthode très en vogue aux Etats-Unis est « l'audiotutorial approach to learning » du docteur Postlethwait, méthode développée dès 1961 et qui a très influencé les Canadiens français. Ceux-ci ont conçu un établissement expérimental, le C.E.G.E.P. Montmorency dont l'objectif est d'individualiser l'enseignement par l'utilisation de tous les modes de transmission possibles de l'information à partir d'un centre média.

Le travail indépendant s'est développé en intégrant plus ou moins ces trois attitudes pédagogiques : individualisation, travail de groupes, large utilisation du document. Un problème subsiste cependant, celui de la

relation qui existe entre le cours magistral et le travail indépendant. Ceci nous amène à réfléchir plus profondément sur la nature de l'acte éducatif.

Dans un ouvrage récent (1), Gilles Ferry distingue trois modèles de l'acte éducatif qui s'affrontent et interfèrent les uns avec les autres : le modèle charismatique, le modèle d'ajustage et le modèle d'affranchissement.

Le modèle charismatique définit la fonction magistrale comme une sorte de sacerdoce. L'action éducative du maître se fonde sur les valeurs éthiques et culturelles qu'il incarne de manière exemplaire, l'élève est soumis à son « ascendant ».

Dans le modèle d'ajustage, le maître éducateur est celui qui se préoccupe essentiellement d'ajuster son intervention aux besoins et aux possibilités de l'élève. La capacité d'éduquer n'est plus un charisme, elle est une technicité qui trouve sa source dans la psychologie de l'enfant, l'étude des processus d'apprentissage, la sociologie de l'éducation.

Le modèle d'affranchissement met l'accent sur la dynamique de la situation éducative, sur la relation qui se développe entre l'éducateur et l'éduqué.

Il est incontestable que ces trois modèles se trouvent à la racine de méthodes pédagogiques différentes et apparemment opposées. Le modèle charismatique justifie l'attitude magistrale, pas forcément dans un sens dogmatique et caricatural, mais en privilégiant l'exemplarité de la démarche pédagogique. Le modèle d'ajustage se trouve à l'origine des essais d'individualisation et de coordination qui avaient guidé l'expérience des classes nouvelles et se retrouve en intention dans les exigences des cycles d'observation et d'orientation du premier cycle du second degré. Le modèle d'affranchissement enfin suggère la pédagogie de groupe et une très large liberté d'initiative accordée à l'élève.

Le travail indépendant associe largement l'individualisation et le travail de groupe des élèves ; il se développe en tant que tel, mais il peut parfaitement cohabiter avec une activité de type magistral. Le cours magistral peut en effet apparaître comme un des éléments de l'information initiale et le professeur se trouve souvent amené à prendre en charge la présentation des données plus ou moins éparées rassemblées par les différentes équipes d'élèves.

L'accent est bien mis sur la capacité d'intégration des diverses attitudes pédagogiques que recèle le travail indépendant et qui résulte d'une définition aussi peu dogmatique que possible de ses modalités d'organisation.

(1) Ferry (Gilles) — La pratique du travail en groupe (Dunod, 1970).

II. — LA CONCEPTION FRANÇAISE DU TRAVAIL INDEPENDANT, OBJECTIFS ET ORGANISATION.

1) Un peu d'histoire.

Une orientation vers le travail indépendant se manifeste dans la circulaire sur le travail dirigé du 25 août 1969 dont nous pouvons rappeler 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... 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 le concevons ? Certainement pas. Le travail indépendant fait siennes les ambitions du travail dirigé, mais il les amplifie **en se dégageant davantage de l'empire 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 alors que le travail indépendant, par définition, se veut plus détaché du professeur dont le rôle de coordination et d'animation se trouve accentué... D'autre part, le groupement des élèves se veut plus souple, plus éclaté, plus libre dans l'établissement.

Dépassant ce stade du travail dirigé, un certain nombre de professeurs se sont engagés dans la voie du travail indépendant au titre de la recherche spontanée ou sur programme. Ces expériences, comme à Villeneuve-le-Roi par exemple, se sont révélées très intéressantes, mais elles étaient trop fragmentaires, trop isolées, trop différentes aussi pour être significatives.

A la suite du stage national de Sèvres en mai 1972, une action cohérente a été engagée par le Ministère dans plus de trente établissements répartis un peu partout en France, qu'ils soient C.E.S. ou le plus souvent lycées. Il convient de définir quels sont les objectifs recherchés et de préciser l'organisation adoptée.

2) Les objectifs recherchés.

L'objectif essentiel est de faire participer davantage l'élève à son apprentissage, de lui permettre de choisir et d'organiser plus librement

son travail scolaire, d'utiliser des documents de tous ordres, de faire des expériences sans être directement sous le contrôle du professeur. Le travail indépendant en donnant plus d'initiative à l'élève, plus de responsabilité, vise d'une part à améliorer le rapport maître-élève, d'autre part à mieux préparer l'adolescent à la prise en charge de sa propre formation au niveau des enseignements supérieurs et de la formation continue.

Le travail indépendant ambitionne également de faciliter le passage du disciplinaire à l'interdisciplinaire. Le cours de type magistral ne facilite pas la liaison entre les disciplines ou la rend artificielle, une étude plus individualisée, à partir d'un thème, peut au contraire favoriser le décloisonnement.

Le travail indépendant enfin se veut un agent actif de démocratisation du système scolaire. Il l'est dans la mesure où il met l'accent sur le travail par groupes davantage que sur le travail individuel de l'élève. Apprendre à collaborer avec ses pairs n'est-ce pas un des fondements de la vie collective ? Il l'est surtout dans la mesure où, en libérant largement les bons élèves de la tutelle du maître, il peut permettre à celui-ci de suivre plus spécialement les élèves en difficulté. Le travail indépendant, élément de soutien, de rattrapage sera alors un élément actif d'égalisation des chances au niveau scolaire.

3) Canevas pour le travail indépendant.

Le travail indépendant n'est pas un dogme pédagogique susceptible de s'appliquer partout et toujours sous une forme rigide. Il s'agit plutôt d'un « canevas » et, comme ce nom l'indique, il s'agit de proposer, non d'imposer, de tracer un cadre, des lignes directrices qui peuvent et doivent laisser une très grande liberté d'organisation. C'est ainsi que le parti choisi peut permettre d'associer très différemment le cours magistral et des attitudes plus autonomes des élèves. D'une manière concrète, le recours au travail indépendant se traduit ainsi.

— Information des élèves.

Il faut avant toute chose assurer l'information des élèves ; elle est nécessaire si l'on veut obtenir d'eux un travail sérieux. Elle peut se concevoir de diverses manières : soit sous forme d'un ou plusieurs cours magistraux qui mettent les élèves en contact avec la discipline concernée (ou les disciplines concernées si l'objectif est inter ou pluridisciplinaire), soit sous forme d'une information dispensée à plusieurs classes réunies sous forme de conférence ou de projection, soit encore d'un document écrit (livre de classe, articles, documents programmés) ou d'un auxiliaire audio-

visuel (disque à entendre, émission de télévision à visionner, etc.) Cette information doit aboutir à la constitution de groupes de travail qui auront à utiliser l'information sous la forme d'un travail conçu et élaboré en équipe.

— **Formation et fonctionnement des groupes de travail.**

Il faut ensuite provoquer la constitution de groupes de travail. Ils seront de faible effectif (3 à 6 élèves) et se constitueront librement sur la base des affinités. Ces groupes choisiront leurs thèmes de travail à partir des informations reçues qu'ils exploiteront soit dans une discipline donnée sous forme de développements, d'approfondissements, de montages expérimentaux, soit sous forme d'une recherche interdisciplinaire regroupant les acquis de plusieurs disciplines.

Ces groupes de travail jouiront d'une large autonomie en présence ou hors de la présence du professeur. Le rôle du ou des professeurs étant alors de conseiller, d'aider les groupes en difficulté, de faciliter l'accès aux documents ou aux laboratoires.

A l'intérieur des groupes, le travail devra être partagé et donner lieu à des recherches individuelles. Les thèmes choisis seront en relation avec le programme dans la mesure où celui-ci implique des contraintes particulières et on peut même envisager que l'ensemble des groupes prenne à charge l'étude d'une partie du programme à partir des informations et documents dispensés.

Le problème de l'homogénéité et de l'hétérogénéité des groupes doit être posé. Des groupes homogènes seront peut-être préférables dans les domaines scientifiques si l'on veut que l'action du maître puisse se concentrer sur ceux qui se trouvent en difficulté.

— **La présentation du travail et l'évaluation des connaissances et aptitudes.**

Le travail effectué par les groupes devra donner lieu à un rapport écrit et oral, aucune forme d'expression ne devant être négligée. Il peut se traduire éventuellement par un montage artistique, une émission audiovisuelle, la réalisation d'une expérience ou la confection d'un appareil. Ce travail doit être évalué de manière à ce qu'il n'apparaisse pas comme un acte gratuit. Il doit s'insérer dans le bilan scolaire des élèves sans que la solidarité de groupe soit rompue par une appréciation trop personnalisée. Il serait souhaitable de développer des systèmes d'auto-évaluation des connaissances qui permettent aux élèves de se mieux situer par rapport à leur programme.

— L'autodiscipline.

Le travail indépendant implique une utilisation plus libre des centres de documentation, des bibliothèques et des locaux de classe et pose donc tout le problème de l'autodiscipline. Des rapports différents entre élèves-maîtres et administration en résultent ; toute la vie de l'établissement doit se modifier en conséquence, en particulier les emplois du temps doivent prévoir des heures banalisées utilisables systématiquement pour des travaux de groupes. Ce canevas général peut recouvrir une très grande variété d'applications : le travail indépendant peut être principalement disciplinaire ou interdisciplinaire ou très largement les deux. Il peut prendre des formes différentes selon les types de disciplines et les types d'élèves concernés. Les expériences actuellement engagées témoignent d'ailleurs de cette diversité.

III. — LES PREMIERES CONSTATATIONS.

A la suite du premier stage national de bilan de mai 1973, des stages régionaux et des rapports rédigés par les équipes expérimentales, il est possible de donner quelques précisions concernant les difficultés rencontrées et les premiers résultats obtenus.

Les problèmes.

Toute innovation suppose la rencontre de difficultés, la mise en évidence de problèmes.

— Des problèmes matériels d'abord.

Il apparaît évident que le travail indépendant ne peut s'exercer avec un minimum d'efficacité que si l'établissement possède un centre de documentation facilement accessible, équipé, et des salles disponibles pour des groupes d'élèves d'inégale importance. Une dotation suffisante en moyens audio-visuels, en laboratoires est également une condition de bonne application.

A côté du centre de documentation principal ou service de documentation et d'information, il ne faut pas négliger le rôle des salles de disciplines qui constituent un premier relais pour la mise à la disposition et la consultation de la documentation et évitent de ce fait un encombrement du S.D.I.

La nature du document demande également à être précisée, il apparaît que les documents conçus comme des aides pédagogiques sont les plus exploitables, car le comportement des élèves du secondaire ne peut être assimilé à celui de chercheurs des enseignements supérieurs.

— Problèmes de personnel.

Le développement du travail indépendant dans un établissement se traduit par une surcharge considérable pour le personnel du S.D.I. dont il convient de réexaminer le rôle et l'importance sur le plan numérique dans la perspective d'une utilisation toujours plus large du document.

Une des questions très souvent posées concerne la définition du service du maître : le travail indépendant a-t-il pour objectif de faire travailler davantage les professeurs sans rémunération complémentaire ? Il a été rappelé au cours de tous les stages que les activités essentielles devaient être intégrées dans le service normal du maître, que ce soient des réunions de concertation et de coordination ou des activités éducatives avec des groupes d'élèves. La distinction qui doit être faite entre l'emploi du temps « élève » et l'emploi du temps « professeur » peut donner beaucoup plus de souplesse, des petits groupes d'élèves travaillant hors de la présence du maître ; la méthode qui permet de faire alterner grands groupes d'élèves et petits groupes a été également suggérée comme un élément important de flexibilité de l'emploi du temps. La pratique des heures, voire des journées banalisées, permet aussi de réunir plus facilement des enseignants dans le cadre de leur service.

— Problèmes pédagogiques.

La troisième série de problèmes mise en évidence par les expériences est de nature pédagogique. Elle tient d'abord à l'usage qui est fait des attitudes de non-directivité et de directivité. Il est apparu que la non-directivité systématiquement appliquée à la fois au choix des thèmes par les élèves et au déroulement des travaux de groupe engendre une situation de tension. Des thèmes choisis trop largement hors des programmes placent les groupes d'élèves en opposition avec les contraintes de programmes et d'examens que véhicule tout système scolaire organisé. De même, il ne semble pas judicieux de laisser des élèves s'enfermer dans des démarches erronées car, au sentiment de la valeur formative de l'échec, succèdent très rapidement le découragement et la lassitude ; inversement, l'attitude de trop grande directivité s'inscrit en contradiction évidente avec l'idée de travail indépendant, et on pratique alors une forme de travail dirigé qui n'est certes pas sans efficacité mais qui ne permet pas de faire accéder l'élève à un comportement plus autonome.

Par ailleurs, l'accent qui a été mis très intentionnellement sur le travail de groupes ne doit pas faire oublier la nécessité du travail individuel ; dans certains établissements, on a insisté sur la nécessité de favoriser une démarche individuelle à côté du travail de groupe.

Enfin, il a été beaucoup question des classes terminales, et des professeurs se sont inquiétés du comportement d'élèves de ces classes qui, engagés dans le travail indépendant, affronteraient ensuite le baccalauréat.

Le développement des techniques d'acquisition de la connaissance, s'il s'opère comme il convient, ne devrait pas nuire à la connaissance elle-même ; mais, dans une phase de mise au point, les élèves concernés par ces expériences ne seraient-ils pas défavorisés ? Ce point est délicat ; certes, les examinateurs du baccalauréat évoluent avec la pédagogie et le baccalauréat lui-même évoluera, mais des difficultés peuvent apparaître ici ou là ! C'est la raison pour laquelle on a conseillé aux professeurs de limiter les expériences en classes terminales s'ils ne se sentent pas suffisamment maîtres de leur technique. Le travail indépendant peut, aussi bien et mieux que le cours magistral, assurer la bonne compréhension de l'ensemble d'un programme, mais en phase d'expérimentation, des hésitations peuvent se manifester, génératrices de retards.

Le quatrième problème se situe au niveau disciplinaire et interdisciplinaire.

Certaines disciplines comme les sciences humaines ou les enseignements à dominante littéraire s'adaptent mieux que d'autres aux exigences du travail indépendant, de même, on voit assez bien comment cette attitude peut être adoptée dans le domaine des sciences expérimentales quand les contraintes du programme ne sont pas trop lourdes. Par contre, dans une discipline comme les mathématiques, on rencontre des difficultés particulières. A l'occasion du stage national de mai 1973, les professeurs de la spécialité ont insisté sur les contraintes qui résultent de la linéarité de la discipline et de la densité du programme qui ne permettent pas de retenir certaines techniques pédagogiques caractérisées par leur souplesse (la linéarité est inévitable). Les domaines où l'élève peut être mis en situation de recherche sont relativement limités (exercices choisis par l'élève, préparation d'un exposé portant sur une partie du cours). Il ne semble pas cependant que l'on ait beaucoup exploré le rôle des mathématiques comme agent d'interdisciplinarité et que l'on ait recherché à libérer davantage les élèves qui progressent plus vite dans la discipline pour accorder plus d'attention à ceux qui réclament un soutien. De même pour l'apprentissage des langues vivantes, des solutions particulières doivent être trouvées si l'on veut maintenir la primauté à l'expression orale plutôt qu'au travail écrit.

La recherche d'un thème interdisciplinaire commun à un grand nombre de disciplines apparaît comme dangereuse dans l'état actuel de nos connaissances. Il convient plutôt de faciliter les décroissements entre disciplines différentes par un choix judicieux de thèmes facilement exploitables par les élèves.

Les résultats positifs.

Les rapports d'expériences ont insisté aussi sur les incontestables avantages du travail indépendant. Ces avantages peuvent se résumer ainsi : meilleurs rapports maîtres-élèves qui s'installent souvent après une pre-

mière phase d'expectative durant laquelle les élèves s'interrogent sur l'objectif recherché et sont embarrassés de la liberté qui leur est ainsi offerte ; intérêt renouvelé pour une discipline par laquelle les élèves ne se sentaient guère concernés ; meilleures relations également entre les professeurs qui sont amenés à renforcer leurs liaisons. La satisfaction des élèves est assez évidente pour que soit posé le problème de leur réintégration dans le système classique, cette réintégration suscitant des inquiétudes.

Les expériences qui vont se multiplier aussi bien dans le Premier Cycle que dans le Second Cycle vont permettre de mieux connaître encore les possibilités du travail indépendant. Dès maintenant, on peut considérer que les conditions dans lesquelles les premières expériences ont été lancées, qui sont les moins favorables possibles (ni les établissements, ni les équipements, ni les programmes, ni les examens n'ont été conçus en fonction de cette attitude) laissent bien augurer du développement du travail indépendant dans un contexte général progressivement aménagé en conséquence.

Victor MARBEAU.

QUELQUES EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES DE TRAVAIL INDÉPENDANT

Les expériences étrangères sont très diverses, elles mettent toutes l'accent sur une plus grande autonomie de l'élève, mais celle-ci est recherchée en liaison plus ou moins étroite avec l'enseignement magistral traditionnel.

I - Le travail indépendant conçu comme prolongement d'un enseignement magistral

Aux Etats-Unis, dans les établissements de type traditionnel, l'accès à la connaissance est toujours ménagé par le cours de type magistral. Le travail indépendant apparaît peu ; ainsi, à l'école secondaire de Maine Ouest, dans la banlieue nord de Chicago, le travail indépendant est pratiqué en sciences comme complément du programme normal, il n'intéresse que les meilleurs élèves. Dans les 60 écoles secondaires du district urbain de Chicago, on peut faire la même constatation, le travail indépendant n'est qu'une activité marginale complémentaire qui ne concerne qu'une minorité motivée.

Parfois, cependant, l'intégration est plus systématique ; c'est le cas à l'école secondaire de Hillnest à New York. Dans cet établissement, la journée scolaire est partagée en modules : chaque module couvrant environ 20 minutes. Les modules sont regroupés en blocs. On peut ainsi partager la semaine en 8 blocs de 10 ou 12 modules chacun. A l'intérieur de chaque bloc, un cours s'étend normalement sur quatre jours par semaine en utilisant 10 modules pour l'instruction de type magistral, les modules complémentaires (en principe 2) étant utilisés pour le travail indépendant ou l'instruction individuelle ou le laboratoire. Le travail indépendant, tout en demeurant complémentaire, est cependant plus ambitieux dans ses finalités

car il ne se résume pas seulement à des cours avancés, mais il peut également inclure des renforcements et des cours normaux.

— Au Canada, nous avons pu étudier la pratique du travail indépendant en Ontario et au Québec.

En Ontario, le travail indépendant, considéré comme un système mettant en avant l'initiative personnelle de l'élève, apparaît comme une transition vers le bas du système universitaire : l'apprentissage de la connaissance se fait par l'élève lui-même ; on lui donne des agents, des instruments de connaissance y compris le professeur lui-même. La méthode dite des projets est pratiquée.

Elle se présente dans l'Elémentaire, de la première année à la huitième année, sous la forme d'une intégration des matières à partir d'un thème autour duquel se regroupent les activités, cela débouche sur l'école à aire ouverte relativement développée en Ontario. Dans le Secondaire, on pratique le travail indépendant sous le contrôle du professeur, mais l'élève est dégagé de la classe, de l'obligation scolaire même, il travaille à la bibliothèque ou à la maison. Cette formule semble donner de bons résultats pour des élèves ayant une solide motivation. Le travail indépendant peut d'ailleurs s'inscrire dans l'horaire officiel, car l'élève peut choisir un « crédit » sous cette rubrique, sur la base d'un travail personnel de l'ordre de 110 à 120 heures dans l'année. Dans un établissement moyen de 1500 à 1600 élèves, le travail indépendant vrai n'est choisi que par 1 à 2 % des élèves.

Dans le cadre du cours régulier, le travail par petits groupes est par contre très généralisé et paraît très rentable. Pour les spécialistes de l'éducation de l'Ontario, le facteur positif essentiel lié à la pratique du travail par petits groupes résulte de la possibilité d'être jugé par ses pairs.

Au Québec, on a beaucoup réfléchi sur ce que l'on appelle les situations d'apprentissage. On recherche un enseignement secondaire qui permette un apprentissage dans des situations différentes et selon plusieurs techniques d'enseignement. Ces situations et ces techniques peuvent se ramener à trois grandes catégories :

- 1) Apprendre en recevant des connaissances dispensées par un enseignant : information.
- 2) Apprendre en partageant des connaissances avec ses pairs ou en discutant de différents événements avec une exploration.
- 3) Apprendre en découvrant des connaissances par la recherche individuelle de façon active et vivante : recherche et création.

L'école doit permettre de façon souple les trois situations d'apprentissage : le cours magistral (l'exposé), le travail en sous-groupe (discussion) et le travail individuel.

Nous arrivons ainsi à une forme plus systématique de travail indépendant où, cependant, le cours fait par le maître demeure encore largement le fondement de la pédagogie. L'infléchissement vers une démarche plus autonome de l'élève est plus marqué dans les établissements expérimentaux basés sur l'exploitation systématique des documents.

II. — LE TRAVAIL INDEPENDANT DANS DES COLLEGES DE TYPE « BIBLIOTHEQUE »

Aux Etats-Unis, la « John Dewey » high school, qui porte le nom du célèbre philosophe et pédagogue américain, a été mise en service en septembre 1969 au sud du quartier populaire de Brooklyn. Le travail indépendant y est largement pratiqué comme facteur important d'individualisation de l'enseignement.

Nous retrouvons à « John Dewey » les mêmes principes pédagogiques que dans certains établissements « avancés » des Etats-Unis. L'année scolaire est partagée en cycles de 7 semaines, soit 36 jours de classes en moyenne, il y a 5 cycles dans une année scolaire. La journée va de 9 heures à 16 heures et se divise en 22 « modules » de 20 minutes.

L'individualisation est recherchée par la flexibilité des cycles et des cours, les élèves à chaque cycle changent de professeurs et de cours, en somme c'est une rentrée scolaire qu'on organise toutes les sept semaines. L'école offre 256 cours différents pour 18 disciplines enseignées. A la fin de chaque cycle, on fait le point des connaissances : 4 cas peuvent se produire pour l'élève : passage au cycle suivant, passage au cycle suivant avec mention des heures à combler, passage au travail indépendant pour les « autodidactes » et enfin redoublement. Le redoublement est moins dramatique que dans le système traditionnel car il porte seulement sur un cycle de sept semaines. L'élève redoublant peut décider de combler seul sa défaillance à l'aide des DISK (Dewey Independent Study Kit). Au lieu de se retrouver dans une classe, il travaille alors au « ressource center » avec son « Disk » pendant ses périodes de travail indépendant.

Le centre de ressource, pour nous le S.D.L., joue un rôle fondamental dans la pédagogie individualisée de J. Dewey. Dans ce centre on met à la disposition des élèves un matériel varié : livres, revues, documents, bandes et films fixes, visionneuses, magnétophones, électrophones et aussi un poste d'écoute individuel avec clavier à touches du type téléphone, qui permet de se brancher sur le programme désiré. Un répétiteur et un professeur se trouvent en permanence au centre pour aider, guider, conseiller

les élèves qui viennent y travailler. Les élèves sont toujours libres de venir au centre, ils peuvent même quitter la salle de classe s'ils le désirent. Pour l'emploi du temps de chaque élève, on prévoit une « dose » plus ou moins grande de travail indépendant selon qu'il aura à se rendre plus ou moins souvent au centre de ressource.

L'objectif du travail indépendant peut être de consolider une connaissance ou de faire un programme plus avancé, mais l'élève reste entièrement libre d'occuper son temps de travail indépendant comme il l'entend ; il peut recevoir, après contrôle de son travail personnel, des « crédits » qui comptent en vue de son diplôme final.

Au Québec, a été mis en place le 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.

Dans ce type d'établissement, le centre de media devient donc l'instrument essentiel de l'action pédagogique, mais ceci dans une perspective qui peut être aussi bien de mettre très systématiquement l'accent sur le travail indépendant que de considérer celui-ci comme un complément plus ou moins important d'un enseignement de type magistral. D'autres établissements conçoivent une systématisation plus poussée du travail indépendant à partir de l'exploitation d'aides pédagogiques qui permettent à l'élève une progression plus assurée de type programmé.

III. — LE TRAVAIL INDEPENDANT BASE SUR LES AIDES PEDAGOGIQUES

Chalmette high school à Saint-Bernard, banlieue de la Nouvelle Orléans, est un des établissements engagés dans l'expérimentation du plan Trump NASSP Model Schools Project). L'organisation générale est celle prévue par le plan Trump ce qui se traduit par un encadrement particulier et un enseignement individualisé.

L'encadrement est multiple, assistants d'éducation, clerks chargés des documents, aides pour travaux divers. Les professeurs ne passent pas plus de 10 heures par semaine avec des élèves en groupe, les 20 heures qui

restent se déroulent essentiellement sur les lieux de travail en évaluation, préparation de cours et de matériel, contrôle de concertations. De nombreux professeurs ont un rôle nouveau, celui de professeurs conseillers (s'occupant de groupes de 35 élèves pour suivre leur travail et les guider).

L'individualisation est liée directement à la pratique du travail indépendant.

Chaque semaine les élèves doivent assister, dans les huit grands domaines de la connaissance, à des présentations et en grands groupes, des discussions en petits groupes sur la base de huit heures de présence. Les élèves ont 22 heures par semaine pour le travail indépendant à l'école et parfois hors de l'école. Pour chaque matière, l'élève reçoit un matériel spécialement préparé, de type programmé appelé package et il doit assimiler son programme à son rythme propre. Le contrôle de la progression se présente sous forme de tests et d'épreuves particulières qui permettent à l'élève d'évaluer lui-même ses progrès et au professeur de le mieux situer par rapport aux autres.

On distingue dans le curriculum ce qui est essentiel de ce qui est approfondissement pour des élèves spécialement doués et motivés.

Le travail interdisciplinaire s'effectue dans le cadre de ce que l'on appelle le « Pontoon traditionnel design ». Un « pontoon » peut être considéré comme une forme plus élaborée de travail d'équipe des enseignants. Le travail d'équipe suppose la présentation en groupes larges, les discussions en petits groupes et le travail individuel. Le concept du « pontoon » incorpore tout cela, plus les relations entre disciplines variées dans une tranche horaire flexible. Plusieurs matières sont ainsi reliées sous la responsabilité des professeurs des disciplines intéressées en utilisant l'horaire à l'intérieur duquel chacun aurait placé son intervention individuelle.

On distingue trois types de pontons :

- les corrélations normales (exemple anglais, histoire et art)
- les corrélations épisodiques (exemple algèbre II et chimie)
- les corrélations anormales.

Un ponton peut inclure dans une certaine tranche horaire de 2 à 6 disciplines.

L'établissement est construit en fonction des exigences du travail individualisé, les salles de classe sont de capacité variable, les centres de documentation, les laboratoires, les bibliothèques sont facilement ac-

cessibles. La base de l'activité des élèves est le document programmé « package », le travail est largement centré sur la salle de spécialité. Mais les élèves ont également à leur disposition toutes les ressources d'un centre de documentation-bibliothèque où se trouvent les ouvrages essentiels dont ils peuvent avoir besoin ; ils font également, sous la surveillance d'un professeur ou d'un assistant, les expériences ou travaux que leur document-guide les incite à réaliser.

Dans ce cadre très libre, les élèves choisissent leurs « unités » comme dans les établissements traditionnels. A Chalmette, les cours requis en quatre années sont au nombre de 20 et un élève peut en choisir 24. Parmi les 20 obligatoires, 4 sont consacrés à l'éducation physique, 2 aux mathématiques, 2 aux sciences, 2 aux sciences humaines, 3 à l'anglais et 7 sont optionnés.

Les aides pédagogiques en Grande-Bretagne « Resources for learning project » :

Sous les auspices de la fondation Nuffield, le travail indépendant s'est développé en Grande-Bretagne sur le principe de l'utilisation systématique des aides pédagogiques.

Les écoles primaires intégrées ont déjà donné une idée de ce que pourrait être la formation basée sur les aides pédagogiques dans l'enseignement secondaire. Dans ce système, la formation de l'enfant n'est pas divisée en heures et en matières selon un emploi du temps obligatoire ; l'enseignement magistral est rare ; en général, sous la direction du maître, les enfants, par petits groupes ou individuellement, se livrent à une grande variété d'occupations et utilisent toutes sortes de moyens.

Dans l'enseignement secondaire, la situation est moins favorable, car le temps nécessaire pour préparer les documents sur lesquels va s'exercer la réflexion des élèves est beaucoup plus important. Après l'expérience du projet « Resources for learning » et l'expérience préalable du plan Dalton, il apparaît évident que le principal obstacle pour passer de la méthode magistrale à la méthode basée sur les aides pédagogiques est le temps nécessaire pour chercher, rassembler et présenter les aides pédagogiques.

Comment constituer une « banque » suffisante d'aides pédagogiques ? Avec le temps, dit M. L.-C. TAYLOR, « les éditeurs pourvoient peut-être aux besoins. Pour le moment, ils sont dans une position inconfortable : sans les documents appropriés, les enseignants ne peuvent instaurer la mode de la formation basée sur les aides pédagogiques en remplacement

du système basé sur la doctrine ; à l'inverse, tant que cette mode ne trouvera pas d'audience dans un nombre d'établissements important, les éditeurs n'auront pas un marché suffisant pour leur production. Ce qu'il faut donc, au stade actuel, c'est une suppléance qui permettra aux écoles de tester à fond la méthode de formation par les aides pédagogiques.

Le service d'études « Resources for learning » a prévu pour cette « suppléance » une coopérative pour la formation indépendante.

On insiste beaucoup sur la souplesse de l'attitude pédagogique : M. L.-C. Taylor précise : « La formation basée sur les aides pédagogiques n'a pas besoin et ne doit pas être systématiquement individualisée (comme parfois en Amérique) mais ne doit pas non plus imposer un cadre de travail de groupe (tendance assez fréquente dans les écoles britanniques). C'est l'uniformité de l'enseignement doctrinal qui nous a habitué à imposer un style particulier de travail à toute une classe. Dans un dossier de base, il y aura des activités supposant un travail individuel et d'autres prévues pour deux enfants ou la classe entière. Certains enfants préfèrent travailler seuls ; d'autres par groupes, d'autres encore préfèrent une association plus souple ; bien que chacun travaille à son rythme et choisisse une des activités différentes de celles du voisin, ils aiment se regrouper et à l'occasion, comme les adultes, bavarder un moment. Tous ces groupes, évidemment, se forment sous la direction du maître, qui peut les modifier en fonction des besoins d'un enfant.

La démarche interne est assez semblable à celle que nous avons déjà décrite en France : pendant que les élèves étudient les dossiers, le maître peut consacrer son temps à ceux qui travaillent individuellement et guider les petits groupes. Quelques élèves pourtant ont indiscutablement besoin ou même préfèrent être continuellement guidés et suivis comme dans une classe traditionnelle. Cette constatation amène les responsables du projet à souhaiter que « dans une ou plusieurs classes parallèles, pour un groupe d'âge donné, une école devrait offrir la possibilité d'un enseignement normal et conventionnel. »

Cette flexibilité prévue dans le cadre des expériences anglaises nous paraît particulièrement digne d'être retenue. En France, également, on se refuse à se laisser enfermer dans un cadre trop formel, car seul le maître, sur le terrain, peut décider ce qui convient à ses élèves en fonction des circonstances à un moment donné. Attitudes anglaises et françaises se rejoignent ainsi, bien que la conception de l'aide pédagogique soit parfois entendue et formulée d'une manière différente.

Victor MARBEAU.

TRAVAIL INDÉPENDANT ET VIE SCOLAIRE

« Par-dessus tout il y a, chez les enfants, un désir d'apprendre par eux-mêmes au lieu d'être des cibles passives ». C'est ce que constataient les auteurs d'une enquête menée récemment en Grande-Bretagne sur « l'Ecole de mes rêves ». Ils ajoutaient que dans le contexte d'une société de consommation où l'enfant, très tôt, a appris qu'il pouvait choisir, l'école ne peut ignorer l'importance de ce comportement.

Cette constatation ne surprendra pas les adultes qui y sont confrontés quotidiennement au sein de nos communautés scolaires : que le refus du menu imposé se traduise par une inattention à peine dissimulée ou par l'absentéisme, qu'un lauréat au concours général regrette que son succès ne permette pas de lui éviter les épreuves concernant les disciplines qui ne l'intéressaient pas, paraît, à cet égard, aussi symptomatique que l'attitude des élèves de C.P.A. qui retrouvent, à l'occasion de l'amorce de leur formation professionnelle, le besoin d'un apprentissage du dessin, des mathématiques ou du français, toutes disciplines dont, dans la meilleure hypothèse, ils avaient subi passivement les enseignements au cours des années précédentes.

Nous allons répétant que notre dessein est qu'à travers sa scolarité l'élève apprenne, à la mesure de sa croissance physiologique, psychologique, intellectuelle et sociale, la notion de sa responsabilité vis-à-vis de lui-même, ce qui veut dire que l'établissement scolaire doit lui donner la possibilité d'exercer progressivement cette responsabilité dans le cadre de l'apprentissage d'aptitudes et de connaissances qui est sa mission propre. L'exercice de responsabilités suppose que l'élève se sente concerné par la définition de l'activité qui lui est proposée, impliqué dans l'exécution et, au moment de l'évaluation, comptable des résultats obtenus.

Cette situation, l'enfant puis l'adolescent la découvrent progressivement dans la vie de tous les jours, et souvent dans des conditions telles que les tuteurs, autres que l'école, et qui interviennent dans ce processus éducatif, sont enclins à lui laisser une plus large liberté de choix, une plus grande autonomie dans son comportement, quitte à ce qu'en fait, il en assume plus largement les conséquences.

L'adolescent ressent avec angoisse la difficulté du choix de son avenir professionnel et social et ce d'autant plus qu'il a appris, avec les adultes et souvent en même temps qu'eux, les aléas et les incertitudes qui risquent de contrarier même la vocation la plus profondément ressentie. Il y a pour lui contradiction entre le caractère précis et contraignant de l'effort qui lui est demandé et l'incertitude qui pèse sur la finalité même de cet apprentissage, finalité sur laquelle les adultes ne sont pas souvent en mesure de lui apporter les assurances dont il aurait besoin. C'est en tout cas l'un des problèmes autour desquels l'adolescent a besoin d'ordonner l'apport du monde extérieur, d'élargir et de préciser son information et s'il ne peut intégrer cette démarche à son activité scolaire régulière, c'est la fiabilité même de cette activité qui risque d'être remise en cause.

Ainsi la vie scolaire postule la recherche d'un équilibre, d'une convergence, entre les préoccupations et les comportements hors de l'établissement scolaire et dans le cadre de la communauté scolaire et ceci vaut tout autant pour les différents partenaires qui sont partie prenante à l'éducation des enfants et des adolescents que pour les intéressés eux-mêmes dont il convient de faire des agents actifs et conscients de cette éducation. La mission de l'établissement scolaire, qui est de délivrer un enseignement de qualité intéressant l'être humain tout entier, ne peut le séparer de ce qui touche au comportement général de l'élève ou du lycéen. Si l'on songe au nombre d'heures que les intéressés auront consacrées à cet apprentissage scolaire lorsqu'ils parviendront à l'issue du second cycle long, on conviendra qu'il n'est pas possible que cette énorme tranche de vécu n'ait pas profondément marqué leur comportement et leur personnalité.

*
* *

La vie scolaire est faite d'un ensemble extrêmement complexe de conditions pédagogiques, matérielles, psychologiques et sociales qui constituent le cadre toujours spécifique et original, à l'intérieur duquel s'exerce l'activité des élèves. C'est d'un effort portant sur l'ensemble de ces données que dépend l'amélioration du climat qui définit une société scolaire. Sans doute, on ne saurait méconnaître l'importance de l'environnement architectural et spatial et la réflexion sur la répartition et la disposition des volumes, la conception des circulations, l'agencement des espaces présente un intérêt évident si nous souhaitons que nos élèves nous quittent avec

quelques notions concrètes sur la qualité de la vie, mais le cadre le plus adapté, le mieux conçu, ne sera pas ressenti comme tel si l'activité scolaire n'en exploite pas toutes les possibilités. Nous pourrions aisément passer en revue tous les efforts faits pour animer la vie scolaire, lui donner une véritable consistance et nous interroger sur la valeur relative des résultats obtenus et les raisons des déceptions que nous éprouvons lorsque nous faisons le bilan des activités socio-éducatives, des efforts d'animation culturelle, voire même de la participation.

Dans tous les cas, certes, le but a été d'associer élèves et adultes à la conception d'un projet, à sa mise en œuvre et à l'évaluation des résultats ; il a été tout autant de donner aux élèves la possibilité de découvrir et de pratiquer la vie d'un groupe, d'une société, qu'il s'agisse des membres d'une même classe, d'un club, du conseil des délégués-élèves, etc. Seule une partie, souvent faible, des élèves a apporté une véritable participation : la majorité n'a pas perçu de lien entre ces activités qui impliquent de sa part un engagement responsable et un travail scolaire qui demeure le domaine où le choix, l'organisation et l'appréciation ne sont pas de sa compétence.

Au niveau du second cycle particulièrement et sans doute dès les dernière année du premier cycle, l'élève ressent, lorsqu'on lui parle d'un contrat qui l'engage, le besoin d'exercer sa responsabilité à l'égard de ce qui est l'objet même de sa présence dans l'établissement scolaire : son travail et la préparation de son avenir. Le travail indépendant apporte incontestablement une ouverture dans ce sens.

*
**

En effet, à travers les expériences dont nous avons pu faire un premier bilan à la fin de cette année scolaire, nous retrouvons des schémas sinon identiques du moins fort proches les un des autres. Au départ, il s'agit de proposer au élèves des tâches où leur initiative personnelle va être mise directement en cause :

qu'il s'agisse d'exercices demandant la mise en jeu des connaissances déjà acquises en les complétant par un effort de documentation, de réflexion, de création personnelle ou collective ;

qu'il s'agisse d'enquêtes devant rassembler des documents écrits ou photocopiés pris à des sources diverses en faisant une place aussi large que possible à la mise en ordre de la masse d'informations que l'élève ou les élèves tiennent du monde extérieur ;

qu'il s'agisse enfin de travaux réalisés par petits groupes et qui doivent permettre d'apprécier l'apport de chacun, son aptitude à imaginer et à présenter.

Le travail indépendant repose sur l'intérêt que l'élève ou le groupe d'élèves portent au sujet qui leur a été confié et à la qualité de l'exécution dont témoignera le compte rendu du travail.

Ainsi se dessine une stratégie permettant d'obtenir l'adhésion au programme d'études de l'année en cours. On ne saurait concevoir en effet de confier à des élèves le soin de traiter eux-mêmes telle ou telle partie du programme si l'on n'a pas pris soin auparavant de leur en présenter l'ensemble et de situer dans ce cadre l'effort particulier qui leur est proposé. Le travail indépendant devient pour l'élève l'occasion non pas d'accomplir seul une tâche dont la conception découle du déroulement du cours magistral mais de participer avec d'autres élèves à la définition d'un thème, d'en appréhender toutes les dimensions et d'être seul responsable à la limite de ce qu'il en aura tiré. Bien sûr on ne saurait souligner sans excès le caractère manichéen de cette opposition, mais l'expérience prouve qu'elle est profondément ressentie par les élèves et ce d'autant plus que le travail indépendant intéresse un plus grand nombre de disciplines.

La prise de responsabilité dans la conception et la mise en œuvre d'un programme de travail débouche nécessairement, et l'expérience l'a prouvé, sur une concertation initiale entre toutes les parties prenantes pour fixer étape par étape les objectifs à atteindre. Certes tous les établissements n'ont-ils pas mis sur pied, comme le lycée de la Ferté-Bernard, un comité de décision auquel participent, avec des délégués professeurs et des délégués élèves, des représentants de l'administration, la documentaliste ? Mais dans le cas d'une expérience particulièrement large puisqu'elle touche intégralement le programme de travail de deux classes de seconde, il était presque inévitable qu'on arrive à ce résultat et l'expérience a prouvé que sur des thèmes de réflexion précis, la participation des élèves et des professeurs, la reconnaissance de la délégation des pouvoirs donnés par eux à leurs représentants ont parfaitement joué. De surcroît, s'agissant de problèmes concrets de travail, cette concertation a rapidement trouvé son cadre, ses rythmes et s'exécute dans des délais courts : les délégués ont appris à présenter les positions de leurs camarades et à rendre compte, et les mandants ont parfaitement pris conscience de l'intérêt pour eux d'une véritable participation.

Les conditions de l'évaluation des résultats obtenus se trouvent également modifiées.

L'appréciation est en fait l'établissement d'un bilan qui doit tenir compte de tous les points sur lesquels a porté l'effort d'une équipe : la discussion qui s'instaure à cet effet entre le ou les professeurs et le groupe d'élèves intéressés permet d'initier ces derniers à la pratique d'une auto-évaluation qui leur sera indispensable lorsqu'ils seront seuls face à des études supérieures ou à la vie active ; il faut éviter, au départ, qu'elle s'inspire

d'une perspective laxiste ou au contraire apparaisse traumatisante à l'excès. Au delà de cette appréciation globale du travail fait, c'est entre eux que les élèves se répartissent en quelque sorte la note collective attribuée au groupe, appréciant ainsi, sous leur responsabilité, la participation de chacun.

Ainsi le travail indépendant ouvre à l'élève, dans le cadre de sa classe ou dans celui du groupe plus restreint qu'il a choisi, la possibilité, tout à la fois de participer à l'élaboration de son programme de travail, d'assumer la responsabilité de son exécution et de se préparer à juger de son activité.

On ne saurait passer sous silence l'importance du travail indépendant pour la vie des sociétés que constituent les adolescents. Sur ce plan, d'ailleurs, l'expérience montre que les choses ne vont pas d'elles-mêmes. Il y a des groupes qui ne se soudent pas, il y a des rejets et c'est pour les maîtres et l'administration l'occasion de prendre conscience de ces difficultés, d'en tenir compte et le cas échéant de suggérer les correctifs possibles.

Bien des points de convergence pourraient encore être évoqués, mais mieux vaut en rester à ces points forts qui marquent clairement ce que la vie scolaire peut attendre de la mise en œuvre du travail indépendant.

A l'inverse, les conditions dans lesquelles la vie scolaire et ses différents éléments sont perçus par les élèves constituent des éléments importants pour cette mise en œuvre. Les expériences faites cette année montrent qu'il y a des terrains plus favorables que d'autres et que certaines évolutions s'effectuent plus rapidement. Si la communauté scolaire a déjà acquis sa personnalité, si l'habitude de recourir au service de documentation et d'information est entrée dans le comportement des élèves et des professeurs, si le goût du travail en équipe a déjà eu l'occasion de se manifester concrètement à la faveur des activités dirigées ou socio-éducatives conçues pour offrir aux élèves la possibilité de prolonger de leur propre initiative certains apprentissages, de les approfondir, là où, en conclusion, une amorce concrète de participation avait modifié les rapports au sein de la communauté scolaire, les orientations qui définissent le travail indépendant ont été mieux comprises et mieux reçues.

Est-ce à dire que le développement du travail indépendant et la vie scolaire aillent nécessairement de pair ? Certes il y a une convergence dans les efforts que l'un et l'autre impliquent. Le travail scolaire et son cadre s'appuient par des conditions nouvelles proposées aux professeurs, aux élèves et aux parents. Une conclusion idyllique serait prématurée et ignorerait les difficultés et les problèmes nouveaux que toute démarche inhabituelle ne peut manquer de créer. Sans doute peut-on constater dans plusieurs établissements, que les professeurs, à la rentrée 72, ont accepté

de se joindre au noyau initial alors qu'ils n'avaient nullement été prévenus des conditions dans lesquelles ils exerceraient leur fonction. La même réaction a été notée en général, chez les élèves et, ce qui est plus important, chez les parents qui, dans l'ensemble, ont reconnu l'intérêt plus grand porté par les élèves à leur travail et l'établissement d'un climat plus favorable dans leurs relations avec leurs enfants : ils les sentent plus confiants en eux et lorsqu'un effort d'information a été fait, ils appuient cette innovation.

Cependant cette maturation d'esprit plus rapide, cette prise de conscience des problèmes de leur avenir que le travail indépendant propose aux élèves ne va pas sans développer chez eux, peut-être plus rapidement, un certain sentiment d'angoisse ou d'inquiétude : inquiétude face au baccalauréat dont ils imaginent mal que le cadre actuel puisse leur permettre de tirer parti de leurs efforts personnels, inquiétude également quant à la finalité de l'effort qui leur est demandé : oserait-on parler d'une prise de conscience, plus claire, des lacunes des programmes proposés ?

D'autre part seules, dans les meilleurs cas, quelques classes ont été concernées et si les élèves bénéficiaires de l'innovation ont généralement surmonté l'appréhension que provoque le sentiment d'isolement, voire l'inquiétude que suscite une plus grande liberté, « la jalousie » des autres élèves a gêné leur intégration dans la communauté scolaire et créé quelques difficultés. Quant aux professeurs, s'ils ont découvert avec passion les mérites d'une concertation pédagogique permanente, ils se sentent insuffisamment informés des techniques d'animation de groupe et s'interrogent avec inquiétude sur la possibilité de poursuivre plusieurs années durant un effort dont il faut loyalement reconnaître l'importance, tout autant que sur la recherche des moyens nécessaires et qui pour certaines disciplines n'existent pas encore. Il faudrait les créer de toutes pièces pour permettre aux élèves d'être indépendants dans l'ensemble de leur travail scolaire : l'absence « d'aides pédagogiques » (cours programmés, documents, etc...) dans le domaine scientifique risque de déséquilibrer l'organisation même du travail indépendant des élèves.

Ces réserves, dont il fallait faire état, n'enlèvent rien au côté positif du bilan qu'une première année permet d'établir. Peut-être pose-t-il autant de questions qu'il n'en résoud et ce dans le domaine même de la vie scolaire. Il n'en demeure pas moins qu'il paraît confirmer que la vie scolaire telle que nous souhaitons la voir se développer, passe certainement par une prise de responsabilité des élèves dans l'accomplissement de leurs tâches et que le travail indépendant leur en fournit l'occasion.

Gabriel BEIS.

LE TRAVAIL INDÉPENDANT ET L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE SCOLAIRE

Toutes les réformes scolaires entreprises aujourd'hui dans tous les pays de technologie avancée, l'évolution qui se fait actuellement sous nos yeux dans notre enseignement du second degré, convergent vers les mêmes idées, les mêmes objectifs.

Il s'agit de faciliter non seulement l'acquisition du savoir, mais encore le diagnostic des besoins, l'éveil des motivations, l'apprentissage d'attitudes ou de méthodes de recherche et de travail, qui aideront l'élève à « grandir et à devenir indépendant ». Il s'agit de permettre à chacun de pouvoir trouver non seulement à l'école et à l'université, mais aussi en tout lieu et en toute circonstance, où cela se peut, les modalités et les instruments propres à faire de l'étude personnelle une activité féconde.

Parmi ces activités, la mise en œuvre du travail indépendant est certainement celle qui doit permettre, si elle est bien comprise, la transformation de l'acte pédagogique dans le sens du renouvellement de l'intérêt des élèves en suscitant une motivation plus authentique et une initiative plus personnelle, en facilitant l'individualisation de l'enseignement pour permettre à chacun d'aller à son rythme, en lui donnant le sens de sa propre responsabilité dans la formation.

Pédagogie différenciée, groupes de niveau, pédagogie du choix, le travail indépendant trouve là, à des degrés divers, des terrains favorables pour s'exercer.

Toutes ces innovations doivent être introduites d'une manière progressive, en tenant compte de l'âge des élèves, selon qu'ils appartiennent au premier ou au second cycle en se disant que le passage de l'enfance à

l'adolescence n'est pas chose facile, que les phénomènes biologiques et psychologiques qui le caractérisent, plus précoces qu'autrefois, ont des répercussions profondes non seulement sur les comportements et les réactions de l'être tout entier (« l'intelligence, la pensée, l'âme, les mouvements affectifs ») mais encore sur l'environnement et par conséquent sur le cadre scolaire et le milieu de vie.

Tout cela entraîne un nouveau mode d'organisation scolaire. Il s'agit de passer d'une organisation qui s'adressait à l'ensemble d'une classe à une organisation qui permet d'individualiser l'activité éducative (soit par le travail individuel, le travail en équipe ou le travail de groupes). Ce nouveau mode d'organisation scolaire se traduira par une modulation du temps (périodes de durées différentes selon l'exercice), une modulation du nombre (groupes de taille différente par l'éclatement de la classe à certains moments), et en même temps, modulation de l'espace en relation très étroite avec le précédent.

Aménagement de l'espace scolaire

Il n'y a pas tellement longtemps, la plupart des enseignants étaient persuadés que les bâtiments scolaires avaient pour unique fonction de pouvoir contenir les élèves de façon convenable et qu'il suffisait de les compartimenter en salles de classe pour donner à chaque division son milieu de vie, qui était le plus souvent un espace clos.

C'est un proviseur qui écrit : « La plupart des établissements scolaires, qu'ils datent du XIX^e siècle ou qu'ils aient été construits à une époque très récente, correspondent, dans leur aspect extérieur comme dans leur architecture interne, à cette conception très figée du temps scolaire, à cette rigidité de la vie scolaire, une vie qui continue à se dérouler, comme autrefois, au rythme régulier des sonneries, dans des bâtiments le plus souvent en forme de parallélépipèdes, aux couloirs désespérément droits, et, en général, très étroits, donnant sur des salles de classe désespérément ressemblantes par leurs dimensions, leur aménagement et leur mobilier. C'est dans ces salles de classe que l'on entasse, à raison de 6 heures, 7 heures, parfois 8 heures par jour, 30 à 40 enfants, jeunes gens et jeunes filles, devant des tables rangées en colonnes parallèles, pour recevoir un enseignement constamment cloisonné lui-même, toujours débité en heures de cours à longueur de journée, sans qu'on n'ait jamais la possibilité de se rendre pratiquement avec un professeur au Centre de documentation quand il existe. »

C'est un élève de 3^e qui écrit : « L'école ? C'est, pour presque tous les enfants, une maison où l'on n'aime pas trop aller. Pourquoi ? Parce qu'elle n'est pas ce qu'elle devrait être. C'est-à-dire la seconde maison des enfants ».

De même que la société ne voit pas l'espace urbain, le paysage urbain, la conscience pédagogique collective ne voit pas l'importance de l'espace scolaire.

Heureusement, depuis peu on commence à s'interroger et à se demander si l'on ne pourrait pas aménager l'espace de la classe pour le rendre mieux adapté aux objectifs de la rénovation pédagogique. La pédagogie traditionnelle à base de contrainte et de méfiance reposait entièrement sur l'autorité du maître et l'obéissance passive des élèves et exigeait des bâtiments monolithiques. A mesure que cette pédagogie, héritée de la tradition napoléonienne, se transformait en une pédagogie plus libérale, l'architecture scolaire se débarrassait de sa rigidité pour devenir plus souple et plus « permissive ».

L'aménagement de l'espace est d'ailleurs très largement souhaité par les élèves eux-mêmes qui sont les premiers usagers et dont quelquefois on a trop souvent négligé les avis et que l'on a même oublié de consulter.

Il ressort en effet d'une enquête récente faite par un Chef d'établissement d'un grand lycée polyvalent de second cycle que les lycéens, qui sont sollicités, ont des idées très nettes en ce qui concerne l'architecture et l'agencement intérieur des locaux.

A PROPOS D'UNE ENQUÊTE FAITE AUPRÈS DES ÉLÈVES

Presque tous les grands élèves qui ont été questionnés placent très naturellement, pour ceux qui le connaissent, le Service de Documentation et d'Information au centre de l'établissement, la salle de documentation communiquant aisément avec plusieurs salles annexes :

- une très grande salle pour les conférences, les spectacles, les rencontres et les réceptions (le lycée doit recevoir fréquemment les représentants de la profession : chefs d'établissements, cadres, employés ; organiser des séminaires de relations publiques ; accueillir les enseignants et les élèves d'établissements étrangers, etc.) ;
- une salle, ou galerie, réservée aux expositions, qu'il s'agisse de travaux réalisés par les élèves eux-mêmes ou par des groupes et des personnes étrangères au lycée ;
- une salle pour travaux individuels sur documents audio-visuels ;
- un nombre important de petites salles pour travaux en groupes réduits, et même de cabines individuelles.

Toutes les salles du lycée ne sauraient être des salles de cours invariablement unidimensionnelles.

Voici d'ailleurs quelques extraits de réponses qui en témoignent clairement :

« Chaque salle doit avoir un rôle, une utilisation bien définie et le matériel, l'agencement approprié.

« Pour les cours magistraux, les grandes salles conviennent très bien. Par contre, les cours demandant une participation doivent avoir lieu dans des salles plus petites. »

(Notons ici la curieuse distinction, mais très révélatrice, de l'inadaptation de notre système pédagogique, entre le cours magistral où les élèves n'interviennent pas et ceux auxquels ils peuvent participer.)

« Le service de documentation serait au rez-de-chaussée et de telle sorte qu'il ne soit pas isolé des autres salles. Libre accès à tous les élèves qui auraient le choix entre plusieurs salles pour discussions d'exposés, travail écrit, lecture, etc. »

« Services d'information à l'entrée du lycée et de documentation au centre. Ce dernier devrait comporter plusieurs petites salles d'études ou de recherches. »

« Salles de toutes les formes pour une trentaine d'élèves au maximum. Grandes salles d'information, de cinéma, de théâtre, escamotables. »

« Je pense qu'il faut plusieurs salles de documentation aménagées de façon agréable et non dans le style scolaire. Il faut aussi de petites salles pour faire du travail de groupe, mais sans rangées, avec des tables de plusieurs formes, que l'on peut déplacer facilement, et des salles de cours grandes, mais pas plus de 40 à 45 places, en fer à cheval, en dégradé.

« L'avenir de l'enseignement n'est pas la classe de 30, 20, 25, 10 élèves. L'essentiel du travail devrait être fait en petits groupes qui se réuniraient de temps en temps pour un travail collectif. Donc :

- salles de conférences,
- petites classes,
- ...ensemble d'ateliers pouvant être utilisés pour des activités diverses. »

On remarquera avec quelle insistance ces jeunes gens et ces jeunes filles parlent de travaux par petits groupes et par équipes, et de la nécessité de créer des salles adaptées à cette forme de travail...

« Les élèves ne sont pas tous des adeptes de Ivan ILLICH. Ils ne suppriment nullement l'école. Ils la conçoivent et l'aménagent en fonction des réalités de notre temps et aussi à partir de leurs aspirations profondes.

« Pour eux sans aucun doute, la sacro-sainte et classique unité de lieu, de temps et d'action. **la classe**, et le groupe « classe » dans sa forme traditionnelle, ne peuvent plus être les seules expressions de l'enseignement. »

On relève une phrase symptomatique de tout un état d'esprit : « Il n'est pas toujours essentiel de travailler en classe ; le travail personnel compte beaucoup, et il est malheureusement trop souvent inutile d'assister à certains cours ».

Dans de nombreux pays comme la France, les mêmes préoccupations se sont fait jour, le même diagnostic a été établi et partout on a conclu à la nécessité de l'évolution des méthodes pédagogiques et à la transformation du cadre scolaire. Nous n'insisterons jamais assez sur l'absolue nécessité de cette transformation qui nous est imposée, en particulier au niveau du second cycle, par des facteurs biologiques d'accélération de la maturité et par des facteurs de civilisation liés au milieu dans lequel se meut l'adolescent. Ces facteurs, qui les uns font appel à l'intelligence, les autres malheureusement à la facilité, créent de toute manière une non concordance entre le développement et l'âge mental, entre le développement général et l'environnement scolaire.

La transformation du cadre scolaire concerne à la fois les espaces de travail et les espaces de loisirs ; parmi les espaces de travail, il en est un qui prend une grande importance dans les formes nouvelles de la pédagogie : c'est le lieu d'exercice du travail indépendant, c'est-à-dire le Centre documentaire.

LE CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION

La Commission internationale sur le développement de l'éducation dans le rapport qu'elle a publié en 1972 a recommandé : « Insérer dans tous les systèmes d'éducation des institutions et des services chargés d'aider l'apprentissage individuel : laboratoires de langues ou de formation technique, centres de documentation, bibliothèques et services bibliothécaires divers, banques de données, auxiliaires d'enseignement programmé et individualisé, auxiliaires audio-visuels, etc. »

La Commission d'études de la fonction enseignante dans le second Jégré, a inscrit dans le rapport qu'elle a remis le 15 juin 1972 : « Le Centre documentaire de l'établissement est 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 des moyens que ce rôle implique. Il y a là une amélioration relativement facile à mettre en œuvre et d'une importance décisive ».

Tous les collèges d'enseignement secondaire construits depuis le 1^{er} janvier 1970, c'est-à-dire plus d'un millier, tous les lycées et collèges

d'enseignement technique construits depuis le 1^{er} janvier 1973 sont dotés d'un service de documentation et d'information. D'autre part, nous savons que le ministre de l'Education Nationale a décidé, suivant un programme qui s'étalera sur 5 années, de donner aux 3.500 établissements qui en sont dépourvus (sur les 6.000 établissements du second degré) le centre documentaire qui leur est indispensable.

Nous savons qu'un centre de documentation et d'information comprend : une salle de documentation, des bibliothèques, une grande salle de lecture, une salle audio-visuelle, des salles d'activités de groupes, une salle d'orientation et d'auto-documentation, qui dispose jusqu'à maintenant d'un équipement assez rudimentaire. Mais nous devons souligner l'intérêt qui s'attache pour le travail indépendant à mettre à la disposition des élèves des techniques audio-visuelles bien adaptées qui permettront aux élèves de trouver également dans les documents sonores et les documents visuels des sources d'information très précieuses.

C'est pour répondre à ce besoin que nous avons défini l'équipement type d'une audio-vidéothèque que nous voudrions généraliser et qui disposerait, sous la forme de postes de travail individuel, de plusieurs types d'appareils : électrophones, magnétophones à casque, récepteurs de radio, récepteurs de magnétoscope, appareils à projection fixe, rétro-projecteur, visionneuses, lecteurs de micro-films, etc.

Bien entendu à côté de la salle audio-visuelle, le centre documentaire peut disposer dans certains grands établissements de second cycle d'un laboratoire de langues vivantes, qui permettra des exercices de travail indépendant portant sur la phonétique appliquée.

Ajoutons enfin que si l'on veut que le centre documentaire puisse accomplir son véritable rôle, il doit être en mesure d'accueillir 15 à 20 % des effectifs de l'établissement .

L'OUVERTURE SUR L'EXTÉRIEUR

Il nous paraît indispensable d'ouvrir les établissements scolaires sur l'extérieur et de les intégrer dans leur environnement.

Le caractère dominant du milieu devrait pouvoir s'inscrire dans une architecture originale (patio ou théâtre de plein air) ou dans un espace particulier comme une salle de ressources où seraient exploitées les richesses de la région (faune et flore de la mer ou de la montagne, archéologie, etc.

C'est ainsi que, dans une ville du sud-est, l'établissement a été conçu sous la forme de trois unités pédagogiques groupées autour de trois patios différents.

Un des patios, entouré d'un département de sciences naturelles, sert à l'exploitation de la flore et de la faune de la Camargue.

Le deuxième patio contient des pièces de collection et des échantillons d'archéologie, la ville possédant d'importants vestiges gallo-romains. Le département d'histoire pourra travailler en collaboration avec les conservateurs des musées de la ville.

Le troisième patio comporte les éléments d'un musée très moderne. Il est complété par un théâtre de plein air où pourront être mimées des scènes de théâtre destinées à illustrer l'enseignement du français.

Ailleurs, dans un autre C.E.S., situé sur la côte atlantique, l'équipement d'une salle de ressources permettra d'exploiter les richesses de la mer en relation avec l'Institut de biologie marine de la station.

Dans ces deux cas, il s'agit donc bien d'expérience de travail indépendant. L'établissement étant ouvert sur l'extérieur, celui-ci peut se faire avec le concours des chercheurs, érudits et artistes locaux. Ce sont de tels exemples qu'il serait souhaitable de généraliser.

FLEXIBILITÉ DE L'ARCHITECTURE, GRANDE TRAME

Tous ceux qui étudient les problèmes d'architecture scolaire recommandent de concevoir des structures souples et flexibles : « De vastes espaces doivent servir aux activités de forum. Les points de documentation sont multipliés. L'établissement éducatif devient à la fois club, atelier, centre documentaire, laboratoire, agora. D'une façon générale, le gouvernement des élèves, l'organisation de l'espace, les emplois du temps, la distribution des enseignants, la répartition des ressources matérielles, tendent vers la mobilité, vers une flexibilité accrue de l'institution, en fonction de l'évolution sociale ou technique ».

Il est nécessaire de concevoir des espaces polyvalents susceptibles de s'adapter aussi bien aux groupements importants d'élèves qu'au travail par petit groupe ou à l'étude individuelle. Il importe donc de disposer dans la construction d'une grande trame qui évite les points d'appui trop nombreux, qui obligent de découper les espaces intérieurs. Il est également souhaitable de prévoir des cloisons mobiles pour agrandir ou diminuer à volonté certaines surfaces.

Tous les établissements construits par le Ministère de l'Education Nationale depuis le 1^{er} janvier 1973 sont réalisés selon un procédé industrialisé dit à grande trame et nous avons étudié dans quelques établisse-

ments la possibilité d'utiliser des cloisons mobiles faciles à manier et présentant une étanchéité phonique de bonne qualité.

EQUIPEMENT MOBILIER

Notre but n'aurait pas été atteint si nous ne nous penchions pas également sur l'équipement mobilier de nos établissements scolaires.

De différents côtés la même préoccupation se manifeste : trouver un mobilier fonctionnel, plus adapté aux besoins et aux aspirations des élèves ainsi qu'aux objectifs pédagogiques. Avec différents créateurs, des études, des expériences sont en cours.

conclusion

Pendant trop longtemps architectes et aménageurs d'espace d'une part, pédagogues d'autre part se sont interrogés séparément sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de l'éducation. Se rencontrant rarement, leurs chemins n'ont pas toujours convergé, les architectes s'attachant à l'aspect esthétique, les pédagogues à la fonction. Il est absolument indispensable que les uns et les autres coopèrent de manière à ne rien négliger dans la réalisation d'un cadre et d'un milieu de vie conformes aux aspirations des jeunes et où se trouveraient réunies les conditions les plus propices à l'étude, au travail et à la préparation à la vie.

Jacques TREFFEL.

LES S.D.I. FACE AU TRAVAIL INDÉPENDANT : Une évolution nécessaire ?

La place occupée par le document dans l'acte pédagogique est reconnue comme primordiale par tout éducateur soucieux de faire participer l'élève à son propre accomplissement ; dans la même perspective, il devient presque un lieu commun d'affirmer que le travail indépendant a pour support essentiel le Centre de documentation. Aussi, moins que jamais, celui-ci, qu'il soit un S.D.I. ou un C.S.C.I.D. (Centre socio-culturel d'Information et de Documentation) n'a usurpé son appellation de « cœur pédagogique de l'établissement » avec l'avènement du travail indépendant.

Pourtant la prise de conscience de l'importance des S.D.I. est encore bien récente, il s'en faut qu'une telle institution, malgré les efforts de M. l'Inspecteur général SIRE, tienne dans tous les milieux scolaires la place qu'elle mérite.

Seuls, les documentalistes et bibliothécaires ont toujours eu une conscience très vive de la valeur de leur mission et de celle des S.D.I., gardent solidement chevillée au cœur contre vents et marées la foi en cette mission. C'est en vertu de celle-ci que l'on peut parler des S.D.I. comme des premiers témoins du travail indépendant bien avant la lettre, dans la mesure où ils servaient de cadre à la préparation d'exposés. On pourrait en déduire que fondamentalement rien n'est changé, et pourtant, on assiste à d'importantes transformations effectuées ou encore à l'état de souhaits, mais de toutes façons nécessaires, là où un S.D.I. dessert un établissement engagé dans cette expérience. Pour comprendre ces transformations, il nous suffit de comparer **l'impact sur le S.D.I. d'élèves venant préparer un exposé dans le cadre traditionnel, avec celui des travailleurs indépendants.**

Tout d'abord quelles sont les caractéristiques des élèves qui autrefois fréquentaient le S.D.I. en vue d'un exposé ?

— Ils se présentaient **isolément**, quelquefois en groupe restreint (2 ou 3), alors que le travail indépendant amène plusieurs groupes à la fois, jusqu'à 42 classes, ou même quelquefois une classe entière.

— C'étaient des élèves, soit volontaires, donc **motivés** par leur recherche, soit désignés par le professeur, le plus souvent pour leurs qualités de recherche personnelle qui les distinguaient des autres et qu'ils pouvaient mettre au service de la classe : donc des **chercheurs**, alors que le travail indépendant lance dans l'arène tous les élèves sans distinction, avec souvent une motivation à soutenir ou à renforcer, une initiation à la pratique documentaire devenue beaucoup plus nécessaire d'une part et donnée à des novices en beaucoup plus grand nombre d'autre part.

— L'exposé préparé portait sur un sujet suffisamment vaste et bien délimité, se suffisant à lui seul ; avec le travail indépendant les sujets étudiés sont souvent davantage **spécialisés** car ils s'intègrent dans un thème d'ensemble plus vaste. Des élèves travaillant sur les « firmes multinationales » auraient choisi autrefois comme sujet d'exposé « le capitalisme libéral ».

— Les outils utilisés par les élèves se limitaient pour la plupart aux **documents écrits** ; le travail indépendant exige une grande variété de supports, tant pour la recherche que pour la présentation de la synthèse finale.

— Enfin les élèves venant travailler au S.D.I. pour leurs exposés **se passaient pratiquement de l'aide du professeur**, celui-ci n'intervenant à aucun stade de l'élaboration du travail, sinon au stade de réception du travail fini ; le travail indépendant inaugure un nouveau système où toute l'activité de l'enseignant s'exerce à l'intérieur d'un rôle d'animation, de conseil, de stimulation, catalyseur discret, mais indispensable de tout le processus de recherche et d'exploitation.

Cette série de comparaisons laisse entrevoir toutes les transformations qu'une généralisation du travail indépendant imposerait aux S.D.I. C'est l'objet des propos qui vont suivre. Mais avant de les aborder, pénétrons-nous de l'image du « cœur pédagogique » et donnons-lui tout son sens en regardant le S.D.I. non pas tant comme un témoin du travail indépendant que comme le **creuset** même de cette innovation pédagogique, au sein duquel les différentes expériences pourront s'élaborer, se confronter, s'affiner, et les mentalités se convertir.

Le travail indépendant n'est donc pas à considérer comme une tâche que l'on exécute avec l'aide du S.D.I., mettant celui-ci à la remorque d'initiatives qui lui sont sinon étrangères, du moins extérieures, mais bien plutôt comme l'affaire essentielle du S.D.I., à qui revient, avec les professeurs, de lui donner vie, de le faire croître et évoluer.

Sans cette perspective il serait vain d'envisager des transformations qui risquent de coûter cher, sans justification, en temps absorbé, en énergie déployée et en moyens mobilisés.

I - INCIDENCE SUR LE S.D.I. DU NOMBRE D'USAGERS

L'élève qui venait au S.D.I. pour travailler à un exposé était à peu près sûr de pouvoir s'y installer au calme, de disposer des documents nécessaires, de pouvoir les emprunter, et de bénéficier à discrétion de l'aide du personnel. Or voici qu'avec la multiplication du nombre d'élèves usagers, d'importants problèmes se posent soudainement à différents niveaux.

LES LOCAUX :

Primitivement, la même salle servait bien souvent de bibliothèque (pour élèves ou professeurs ou les deux à la fois), de salle de travail, de bureau de bibliothécaire, quand elle ne servait pas en plus d'atelier de reprographie et de salle audio-visuelle. Or un très grand besoin s'est fait sentir, dès le début de l'expérience, de multiplier et diversifier les locaux existants : les élèves, ne pouvant trouver place au S.D.I. débordent sur des salles de permanence ou des salles de classe plus ou moins éloignées des sources d'information. Des problèmes dus aux structures internes des lycées et à l'organisation de la vie scolaire viennent compliquer cette situation :

— responsabilité de l'établissement vis-à-vis d'élèves « livrés à eux-mêmes », perturbations amenées dans la vie de l'établissement par une nécessaire liberté de réunion et une non moins nécessaire souplesse de la discipline, inconvénients du fractionnement horaire dans l'utilisation par les élèves du travail indépendant de salles qui ne sont disponibles qu'épisodiquement, etc.

Si les normes des C.E.S. nouvellement construits prévoient une capacité d'accueil de 10 % de l'effectif total des élèves, avec un nombre élevé de salles adaptées chacune à une fonction déterminée : bibliothèque d'élèves, bibliothèque de professeurs, bureaux pour documentaliste et bibliothécaire, salle d'auto-documentation, salle de lecture, salles de travail, salle audio-visuelle, salle de réunions, atelier de reprographie, etc., par contre les établissements de second cycle n'en sont pas là et se trouvent bien démunis. La capacité d'accueil des locaux occupés actuellement par leurs S.D.I. se trouve tellement inférieure aux besoins que de grands projets de réaménagements sont prévus à court terme dans certains établissements

anciens, et même de construction, à long terme, d'ensemble documentaire. En attendant, on pare au plus urgent et on tente, sinon d'aménager, du moins d'annexer partiellement plusieurs salles proches des S.D.I. afin de permettre non seulement à un plus grand nombre d'élèves d'y travailler, mais aussi de trouver un cadre adapté à leurs différents modes de travail : recherche individuelle par auto-documentation, recherche en groupe, travail silencieux, échanges entre membres d'une équipe, et même échanges interéquipes.

Le fonds documentaire

Il est évident que le besoin de **multiplication d'exemplaires** se manifeste au niveau d'une équipe travaillant sur le même sujet et au niveau de toute une classe dont les équipes travaillent sur un sujet différent autour d'un même thème. Il devient nécessaire d'envisager les acquisitions d'ouvrages à une grande échelle.

Comme l'a écrit Mme de GISORS (1) : « On a trop l'habitude, dans nos bibliothèques scolaires, de considérer que tout est fait lorsqu'on acquiert un exemplaire d'un ouvrage, alors que, souvent, c'est 20 qu'il faut... ou 0 ! » Sans vouloir se montrer aussi exigeants sur ce chiffre on doit admettre qu'il y a là un gros obstacle perçu par les documentalistes, les professeurs et les élèves. Une enquête auprès des élèves d'un établissement a révélé que pour plus de 60 % d'entre eux l'exemplaire unique représente la difficulté majeure de leur pratique documentaire. La bibliothécaire avait essayé de limiter les dégâts en apportant des restrictions au règlement des emprunts : les livres servant au travail indépendant ne devraient pas sortir de l'établissement, ceci afin d'en permettre la consultation au plus grand nombre. Les plus malins tournaient la difficulté et se réservaient l'exclusivité de l'usage d'un document par un système aussi simple qu'ingénieux : au lieu de le remettre à sa place sur le rayon à la fin de l'heure du travail, ils le camouflaient adroitement en le glissant soit derrière une rangée de livres, soit au milieu d'une série totalement différente qu'il leur suffisait de repérer pour être sûrs de retrouver l'ouvrage le lendemain ; les plus sportifs se ruaient, au début de l'heure de travail en bibliothèque, sur les rayonnages pour arriver les premiers à s'approprier la denrée rare, les plus patients attendaient l'heure de fermeture de la bibliothèque pour demander à emprunter le livre convoité moyennant promesse de le rapporter le lendemain aux aurores ; quant aux plus indolents, ils étaient les dindons de la farce et n'ayant plus rien à se mettre sous la dent, ils abandonnaient la lutte pour la vie...

... Des problèmes analogues se posent partout : une classe de français d'un établissement procède ainsi : un thème est dégagé par l'ensemble des

(1) de Gisors (H.) — « Documents et géographie ». Dans « Education et Développement », n° 80, octobre 1972, pp. 56-69.

élèves avec le professeur ; 2 ou 3 livres sont choisis pour l'étude de ce thème à raison de 1 livre pour 3 équipes. Mais, afin de profiter du travail de tous, chacun voudra lire non seulement le document choisi par son groupe, mais encore les 2 autres étudiés par le reste de la classe. Un petit calcul mathématique tenant compte de la durée d'immobilisation des ouvrages par chaque élève, porte facilement à 10 le nombre d'exemplaires nécessaires et ceci n'est pas un luxe. Que dire alors lorsque, en histoire, une tranche chronologique sert de base d'étude à toutes les équipes d'une classe, et lorsque plusieurs classes se trouvent impliquées à la fois dans l'étude de la même période ?

Pour éviter cet inconvénient, une équipe de professeurs de français d'un lycée a monté avec les crédits d'enseignement, une véritable bibliothèque « sauvage », annexe des S.D.I., dans une salle réservée à cet effet. Ils ont même adopté, pour ces ouvrages à exemplaires multiples, un classement de leur cru, tellement particulier que le documentaliste lui-même ne peut s'y retrouver et renonce à gérer ce fonds. Et comme les professeurs n'ont ni le temps ni la possibilité de s'improviser documentaliste, l'usage de la salle est subordonné à la présence d'un responsable et les livres ne peuvent pas non plus faire l'objet de prêts, toutes conséquences qui suppriment une grande perte de l'intérêt de l'opération pour les élèves.

D'autres professeurs ont voulu combler cette lacune en procédant par achats personnels, prenant sur eux la charge financière d'une telle méthode.

Mais on ne peut se satisfaire de solutions aussi incomplètes et provisoires. Un équipement bien pourvu en moyens de reprographie pourrait résoudre partiellement le problème en ce qui concerne des articles ou des extraits d'ouvrages. Mais il reste que le plus souvent, surtout dans les disciplines littéraires, le travail indépendant s'exerce sur le texte intégral des livres, car « tronquer un document comporte toujours un risque de trahison » (1). La constitution d'un réseau de relations horizontales avec d'autres centres documentaires, des localités proches (bibliothèques municipales par exemple) offre une amorce de solution en augmentant les possibilités de prêts de bibliothèques à bibliothèques en proposant l'utilisation d'un fonds commun par roulement, mais elle exige une coordination et une planification minutieuses qui dépassent le cadre d'un S.D.I.

LE PERSONNEL :

De longs développements sur cet aspect sont inutiles. On n'a pas plus de peine à imaginer l'effet produit sur le personnel d'un S.D.I. par l'irruption simultanée de plusieurs groupes de travailleurs indépendants que celui que produirait sur le personnel d'une modeste pension de famille l'invasion à l'heure du repas de toutes sortes de clients demandant des menus à la carte.

(1) Dehay (F.) — Variations sur le mot « document ». Dans « Les Amis de Sèvres ». Documentation et information, n° 71, 1973, pp. 26-30.

La pension de famille pourra toujours se reconvertir en restaurant self-service, mais que de personnel supplémentaire aux **cuisines**, à l'approvisionnement, manipulations de vaisselle ce changement supposera !

Et puis un self-service peut se permettre d'être une entreprise dépersonnalisée sans risque de couper l'appétit des clients. Or s'il existe un endroit où un élève doit pouvoir être sûr d'être accueilli, compris et aidé individuellement, bref de compter pour une personne, c'est bien le S.D.I. qui le lui offrira. Et comment répondre à son attente si le documentaliste ou le bibliothécaire est devenu par la force des choses et bien malgré lui un robot dont tous attendent la même disponibilité et qui le plus souvent est seul à devoir assurer toutes les tâches. Il serait très dommage que l'afflux des usagers amenés par le travail indépendant pèse à ce point sur le personnel qu'il lui supprime la possibilité d'être tout à tous, qualité essentielle que lui-même tient à préserver avant tout.

Une distribution dans le temps plus rationnelle des élèves utilisant le S.D.I., par un aménagement concerté avec les professeurs, permettrait de décaler la mise en chantier du travail indépendant de certains groupes par rapport à d'autres ; toutefois si de telles mesures peuvent contribuer à ménager un personnel d'autant plus précieux qu'il est plus rare, elles ne suffiraient pas à effacer le besoin fondamental d'un personnel plus nombreux et diversifié.

II - IMPÉRATIFS D'UNE INITIATION A LA PRATIQUE DOCUMENTAIRE

Le travail indépendant envoie au S.D.I. des élèves qui ne sont, à quelques exceptions près, ni des chercheurs, ni des habitués de la pratique documentaire, ni même, pour beaucoup d'entre eux, des habitués des services de documentation : à leur sujet il est même impropre de dire qu'ils sont envoyés au S.D.I., car il appartient plutôt au S.D.I. de s'arranger pour aller les chercher.

Pourquoi est-il nécessaire d'aller les chercher ?

On peut supposer quatre explications à l'absence de fréquentation du S.D.I. par des élèves :

- 1° Ils n'en connaissent pas l'existence.
- 2° Ils en connaissent l'existence, mais ne soupçonnent pas les ressources qu'ils pourraient en tirer.
- 3° Ils en connaissent l'existence, mais s'adressent à d'autres sources.
- 4° Ils en connaissent l'existence, mais n'éprouvent pas le besoin d'utiliser ses services, le professeur en assurant lui-même la primeur.

Les deux premiers cas relèvent non d'une absence de besoin mais d'une mauvaise information dont les élèves sont les premières victimes, car elle risque de peser lourd sur leur enthousiasme, à moins qu'ils ne s'adressent à d'autres sources de documentation, ce qui les amène au cas suivant.

Le troisième cas ne paraît pas trop grave, dans la mesure où les possibilités offertes par les autres sources sont au moins aussi vastes que celles du S.D.I. ; c'est le fait de bien des bibliothèques municipales. Ce cas peut même représenter un indice valable de la qualité de recherche. Cependant ce n'est pas souvent ainsi que se présente la conjoncture : des élèves interrogés à ce sujet invoquent plutôt des raisons pratiques : emprunts plus faciles ; possibilités de travail en dehors des jours et horaires scolaires ; proximité de l'habitat, etc... On est en droit de se demander si ces élèves n'appartiennent pas à une catégorie privilégiée bénéficiant de chances qui, même si elles étaient données à tous, ne seraient pas saisies par tous. Ils pourraient être les seuls à avoir surmonté des difficultés qui sont celles de tous au S.D.I. : équipement déficient en locaux, nombre d'exemplaires insuffisant, personnel débordé, pauvreté du fonds documentaire. A moins qu'ils n'éprouvent tout simplement un besoin plus impérieux de liberté, dans un cadre franchement étranger au milieu scolaire. Quoi qu'il en soit, aucune de ces raisons n'est à négliger par les responsables d'un S.D.I. pour mettre celui-ci à la portée du plus grand nombre, et créer les conditions de travail recherchées par tous les genres de tempéraments.

Quant au quatrième cas, on pourrait ne pas le considérer comme un problème en soi, puisque les élèves qui ne fréquentent pas le S.D.I. sont alors récupérés par le professeur. C'est cependant une déduction à courte vue, car malgré toute la compétence dont bénéficient les élèves, c'est une étape importante de la recherche documentaire qui est court-circuitée. Le professeur qui a pourtant renoncé généreusement au privilège d'être le détenteur de l'information, se place en écran entre sa source et les élèves.

La tentation est forte pour lui de rechercher et trier lui-même, parmi les documents dont il dispose, ceux qu'il sait le mieux adaptés aux travaux de ses élèves, épargnant à ceux-ci une perte de temps en recherches jugées inutiles, mais par contre les privant de la satisfaction et des avantages qu'ils tireraient d'une recherche plus personnelle et autonome. Cette procédure ne se justifierait que si l'objectif poursuivi dans le travail indépendant consistait essentiellement en un enrichissement des connaissances. Or, s'il en est ainsi pour certains enseignants, ce point de vue n'est pas partagé par tous les enseignants engagés dans l'expérience, loin de là, et encore moins par les élèves. En effet, d'après une enquête effectuée auprès d'une quarantaine d'élèves de plusieurs établissements, très rares sont ceux qui fondent leur préférence pour la méthode du travail indépendant par rapport à la méthode traditionnelle sur la joie d'acquérir des connaissances nouvelles ; même lorsqu'ils l'évoquent, il s'agit plutôt de la joie « de découvrir des tas

d'autres choses nouvelles en feuilletant les livres » ces choses nouvelles ne rentrant pas dans le cadre de l'étude elle-même. La plupart des autres élèves interrogés sont sensibles à la liberté de choix et de recherche, et à la relation de groupe.

COMMENT PROVOQUER LES ELEVES A LA FREQUENTATION DU S.D.I. ?

1° Par une meilleure information :

— Information officielle : Institutionnaliser les contacts des élèves avec le S.D.I. en début d'année scolaire, soit par une séance obligatoirement prélevée sur les horaires, soit par information orale donnée globalement à chaque classe par l'intermédiaire du professeur, d'un représentant de l'Administration, ou mieux encore par documentaliste ou bibliothécaire, soit par diffusion de tracts, apposition d'affiches, etc.

— Information occasionnelle : Elle s'avère souvent plus efficace. C'est le « téléphone arabe » qui joue par l'intermédiaire des usagers habituels du S.D.I., des délégués de classe, et surtout des professeurs qui sont les meilleurs agents de publicité. Le travail de groupe favorise cette information. Il est bien rare que dans une équipe un élève qui a déjà usé du S.D.I., n'incite pas les autres à en user avec lui.

— Tous autres procédés : Hall permanent d'exposition avec panneau réservé au travail indépendant; manifestations extraordinaires du S.D.I. autour du travail indépendant avec présentation et mise en valeur des productions des élèves.

En somme, est bon tout ce qui peut favoriser le premier contact avec le S.D.I., et encourager toutes les initiatives prises dans ce sens, comme celle de ce professeur consacrant le dernier quart d'heure de chaque premier cours de l'année à mener ses élèves au S.D.I. pour les familiariser avec les lieux, les livres, le personnel.

2° Par un accès facile aux locaux du S.D.I. Si celui-ci n'occupe pas une position centrale ou tout au moins proche des lieux de passage des élèves, il n'est pas inutile d'envisager une meilleure disposition de telle manière que le S.D.I. n'apparaisse pas aux élèves comme un cul-de-sac offrant tous les risques, un guet-apens, ni comme un sanctuaire inaccessible aux non initiés, mais comme un endroit visible de l'extérieur (porte vitrée) où les élèves à la démarche hésitante n'aient pas peur de se présenter sans passeport.

3° Par une organisation des structures d'accueil mettant le S.D.I. à la portée de tous :

— On a déjà parlé de la **capacité d'accueil**. Il est sûr que celle-ci exerce un effet psychologique sur les élèves. De nombreuses places incitent davantage à les occuper qu'une seule place même vide.

— Là où est tentée la **journée continue**, celle-ci rencontre un vif succès auprès des élèves, l'heure de la demi-pension correspondant chez eux aux moments de plus grande disponibilité. Une bibliothécaire a même prévu de réserver une partie des temps d'ouverture exclusivement aux travailleurs indépendants, augmentant ainsi leur prestige à leurs yeux et aux yeux des autres utilisateurs (avec l'inconvénient de léser ces derniers).

— Accroître au maximum la **liberté d'accès** aux rayons, au fichier, aux dossiers. Les élèves se sentent à l'aise dans un libre service qu'ils fréquenteront d'autant plus volontiers qu'ils n'auront pas à craindre la pression d'une trop grande sollicitude. Mais qui dit liberté d'accès, dit aussi : **classement** bien apparent au moyen d'étiquettes visibles — et **fichier-matières** tenu à jour. Telle bibliothécaire a doublé son fichier C.D.U. d'un fichier par thèmes de façon à faciliter au maximum les recherches des élèves.

— Etendre les **possibilités d'emprunts** à tous les types de documents. Il y a là une quadrature du cercle qui demeurera tant que ne sera pas **effective** la multiplicité des exemplaires. L'élève, pour se sentir à l'aise, ne doit pas se voir contraint à consulter à toute vitesse un ouvrage, pour en prendre le maximum de notes dans un minimum de temps. Sa recherche exige un cadre intérieur et le respect du rythme individuel.

COMMENT ADAPTER LE S.D.I. AUX USAGERS NOVICES AMENÉS PAR LE TRAVAIL INDÉPENDANT ?

L'élève qui fait ses premiers pas dans le domaine de la documentation a besoin d'une initiation progressive à une technique de la recherche et à une méthode qui le conduiront à savoir de mieux en mieux **s'auto-documenter**. Cette initiation impose une première condition : **vérifier que l'équipement du S.D.I. en outils pour l'élève correspond aux exigences de cette initiation**. Tout a déjà été dit et écrit sur l'équipement idéal d'un S.D.I. (1).

Néanmoins il convient d'insister sur quelques points fondamentaux qui serviront de base à ce difficile apprentissage.

(1). — « Les Amis de Sèvres », n° 71 : Documentation et Information. 1973.

1. — Le premier point concerne la nécessité absolue de posséder, d'entretenir et de perfectionner le **système de fichier**. Sans fichier-matières, l'auto-documentation est un leurre, les documentalistes en sont certainement tous conscients, y compris et à plus forte raison ceux qui se sont heurtés à des obstacles majeurs, la plupart venant de la carence de temps disponible et de la pauvreté des effectifs du personnel. La constitution du fichier-matières, là où il n'existe pas, doit faire l'objet d'un choix prioritaire entre les tâches urgentes à assumer par le S.D.I., serait-ce même au prix d'une fermeture momentanée du service.

Il faudra même perfectionner ce genre d'outils avec le **fichier-collégial**, « catalogue systématique qui regroupe par sujet les références à toute la documentation utilisable sur le plan de l'établissement » (1) ; ce fichier contenant des références : à tous les types de documents disponibles à **l'intérieur de l'établissement** d'une part (livres, disques, films, diapositives, documents iconographiques, cartes, dossiers) ; aux documents **extérieurs à l'établissement** d'autre part, appartenant à des organismes prêteurs (autres S.D.I., C.R.D.P., C.D.D.P., bibliothèques, Documentation française, ambassades, UNESCO, grandes entreprises, etc. A ces références s'ajouteraient celles qui renvoient aux établissements permettant des visites éducatives (musées, théâtre, entreprises, expositions, etc...).

Ces fichiers englobant toutes les ressources deviennent de plus en plus nécessaires, car la documentation demandée par le travail indépendant est de moins en moins prévisible, puisqu'elle sort des limites d'un enseignement systématique.

2. — Le second point concerne le **fonds documentaire** en ouvrages écrits. Nous ne reviendrons pas sur la nécessité d'exemplaires multiples. Mais la trop grande complexité des documents existants, la trop grande spécialisation de certains sujets étudiés risquent de noyer les élèves dans leurs recherches. La pâture qui leur est offerte doit convenir, par sa diversité, à tous les niveaux de recherche, à commencer par les grandes Encyclopédies, les manuels scolaires qui servent de base de départ. Tout est bon pour aider chacun dans la progression de sa recherche. Le grand succès remporté par les livres de collections encyclopédiques (Que Sais-je ? 10/18...) dont toutes les bibliothèques d'établissements engagés dans le travail indépendant se sont rapidement enrichies correspond à un besoin réel ; on a vite constaté que la plupart des élèves sont très friands de toute documentation intermédiaire entre les ouvrages dédaignés parce que trop « faciles » et ceux qui sont inexploitablement parce que trop « difficiles ». Tant que ne sera pas satisfait ce besoin d'une documentation adaptée à des usagers qui ont à gravir marche par marche l'escalier qui les mène vers l'autonomie, on ne peut espérer voir ce besoin dépassé par des élèves devenus chercheurs. Ils

(1) Sire (M.) — « Les tâches du documentaliste ». Dans « Les Amis de Sèvres ». Documentation et Information », n° 71, p. 114.

apprécient eux-mêmes la stimulation d'une recherche difficile, à condition que les difficultés soient mesurées à leurs possibilités du moment. Que ces difficultés portent sur la lecture, le vocabulaire, le langage souvent abstrait, la disposition du contenu, c'est après les avoir surmontées que leur viendra le goût d'aller vers une documentation plus spécialisée. A ceux-là aussi le SDI doit pouvoir offrir une pâture : telle équipe voulant étudier Léonard de Vinci en tant qu'homme de sciences peut ne pas se satisfaire d'une encyclopédie sur l'histoire des découvertes scientifiques. C'est alors que le fichier collégial joue pleinement son rôle, lorsqu'il existe, pour aiguiller les élèves vers des sources plus spécialisées, mais il faut savoir que très rares sont les bibliothèques spécialisées accessibles aux élèves ; par conséquent il revient au SDI d'être en mesure de satisfaire ceux-ci : dossiers documentaires et dossiers bibliographiques ne doivent pas être négligés. Ils sont à la fois témoins de recherches pour les uns et sources de documentation pour les autres.

3. — Enfin le troisième point se rapporte au **développement des moyens audio-visuels** et de la documentation qui les accompagne. Parmi les usagers nouveaux qu'amène le travail indépendant, les uns se trouvent très à l'aise dans le domaine du document écrit, mais d'autres marqués par l'invasion des mass-media, recourraient plus volontiers à des formes telles que diapositives, films, disques, supports magnétiques, émissions de télévision. Or, dans le cadre du travail indépendant, ces possibilités sont encore très peu exploitées comme **sources d'information** ; elles seraient pourtant un puissant levier pour sortir les élèves de leur facilité devant le bombardement permanent auquel ils sont soumis en matière d'information **audio-visuelle** et pour parvenir à une réconciliation entre l'école et la vie. Seules quelques expériences encore très ponctuelles ont été glanées ici et là :

— Des collections de reproductions de tableaux de maîtres connaissent un grand succès auprès des élèves d'un lycée enthousiasmés d'étudier un peintre à travers son œuvre.

— Un groupe d'élèves a enregistré sur magnétophone une enquête orale qu'ils ont menée auprès d'enfants à la sortie de leur école pour analyser la représentation que se font les enfants de l'école.

— Un groupe a travaillé sur le racisme à partir de bandes dessinées sur le sujet des Indiens.

Par contre, en tant que supports de création, documents sonores iconographiques, cinématographiques sont d'autant plus recherchés que la phase finale de la majorité des exercices du travail indépendant correspond de plus près à l'un des principaux objectifs poursuivis : **la communicabilité** aux autres de la synthèse de chaque équipe. La puissance d'intérêt d'un exposé, qu'il soit écrit ou oral, est considérablement augmentée par la forme de

présentation et la variété des documents qu'on y introduit : que ce soit un enregistrement direct, un repiquage de disque ou de bande magnétique, un montage filmé, une projection commentée de diapositives, ou tout simplement un choix judicieux de gravures ou de reproductions photographiques, les élèves ont vite fait de découvrir la richesse de tels procédés pour rejeter le modèle traditionnel de l'exposé n'accrochant que rarement l'intérêt de ceux qui ne l'ont pas préparé.

Muni de tous ces outils indispensables, un S.D.I. peut-il prétendre être prêt à faire face aux nouveaux besoins du travail indépendant ?

Il n'aurait encore rien fait s'il n'apprend pas aux usagers à se servir de ces outils.

COMMENT INITIER LES ELEVES A L'UTILISATION DES RESSOURCES DU S.D.I. ?

1. — Savoir **se servir d'un fichier-matières**, ce n'est pas seulement connaître les divisions de la C.D.U., mais c'est aussi savoir préciser ses idées pour diriger ses recherches vers les mots-vedettes appropriés. Ceci suppose :

— Un choix judicieux des mots-vedettes opéré par tâtonnements successifs avec l'aide des élèves et des professeurs.

— Un travail d'enrichissement permanent du fichier, de façon à donner aux recherches des élèves des chances d'aboutir à des documents pertinents. Dans cette perspective, des bibliothécaires ont entrepris de constituer des fiches-sujets en dépouillant le contenu de livres dont la table des matières n'est pas assez significative pour être efficacement exploitée. Un ouvrage peut donner lieu à une dizaine de fiches-sujets ou plus, correspondant chacune à des facettes très différentes.

Ainsi guidés à leur insu, les usagers novices éprouveront une grande satisfaction à se sentir capables de se débrouiller par eux-mêmes.

2. — **Rechercher des documents**, ce n'est pas se précipiter sur les documents qui contiennent **toutes les** informations recherchées, mais c'est surtout :

- savoir enchaîner les opérations allant du général au particulier,
- savoir explorer une table des matières ou un index,
- savoir se reporter aux références bibliographiques,
- savoir comparer différentes sources d'information, les critiquer.

3. — **Exploiter des documents**, ce n'est pas recopier fidèlement et servilement les textes traitant du sujet de la recherche, ni accumuler les connaissances jusque dans les moindres détails pour se donner le plaisir de les étaler comme des trophées d'une chasse fructueuse, mais c'est surtout :

- savoir extraire les idées essentielles,
- savoir prendre des notes,
- savoir poser des questions à partir de la lecture des textes.

4. — **Utiliser des documents audio-visuels**, cela suppose :

— savoir faire fonctionner les appareils correspondants avec précaution : placer une bande sur magnétophone, déclencher le passe-vues d'un diascopie, etc.

- connaître toutes les conditions d'un bon usage de ces moyens.

Si une partie de cette initiation peut être prise en charge par les enseignants eux-mêmes, il n'en reste pas moins vrai que le personnel du S.D.I. en partage la responsabilité, puisqu'il est à même d'observer les démarches documentaires des élèves, et d'intervenir en cas de besoin, pour pallier aux difficultés qu'ils rencontrent et il ne manque pas d'en surgir de toutes sortes :

— difficultés venant de sujets trop précis (« les intellectuels et le nazisme », « l'influence des guerres de religion sur la littérature... »)

— difficultés venant de la dispersion des informations dans les périodiques par exemple ou même dans les ouvrages.

— difficultés de lecture, de vocabulaire, de langage...
autant d'occasions pour documentalistes ou bibliothécaires de participer aux recherches, afin d'éviter aux usagers de rester en panne.

Avec l'initiation à l'autodocumentation, c'est une immense tâche qui incombe au personnel de documentation, dont on ne pouvait soupçonner l'ampleur tant que l'expérience du travail indépendant n'était pas mise en pratique.

III - MISE EN VALEUR DES PRODUCTIONS ET REPROGRAPHIE

Lorsqu'il venait préparer un exposé au SDI, l'élève y puisait les matériaux nécessaires, mais le plus souvent ne laissait derrière lui aucune

trace de sa recherche, sinon une part du dossier que le documentaliste avait pu constituer ou enrichir sur le sujet étudié.

Avec le travail indépendant, les productions des élèves prennent valeur de documents s'intégrant dans le fonds du SDI ou de la bibliothèque, à moins qu'elles ne se limitent à la communication aux autres élèves de la classe. Dans un cas comme dans l'autre les élèves tiennent à soigner la présentation, car un des critères auxquels ils tiennent le plus, leurs témoignages le prouvent, est celui de la communicabilité aux autres du produit de leur travail. Les moyens de reprographie entrent alors en jeu. On a vu des élèves n'ayant jamais touché à une machine à écrire, se tirer fort bien de leurs essais et acquérir très rapidement une grande dextérité... avec un ou plusieurs doigts. On a vu aussi des équipes se succéder près du duplicateur à alcool dont ils ont vite appris le fonctionnement.

L'exploitation en commun des travaux de synthèse de chacune des équipes d'une classe d'histoire est précédée d'une véritable opération d'édition : la somme des synthèses est réunie en un fascicule multiplié par autant d'exemplaires que d'élèves, afin de permettre à ceux-ci de les lire intégralement et de profiter au maximum de la dernière phase d'exploitation menée avec le professeur et toute la classe réunie.

On pourrait multiplier les exemples ; ils confirmeraient que, à travers la diversité des formes de production du travail indépendant, le besoin de recourir aux moyens de reprographie est fréquemment éprouvé, que ce soit pour reproduire un texte significatif, les grandes lignes d'un plan, et mettre sous les yeux des auditeurs ou des spectateurs d'un exposé les éléments capables de fixer leur attention.

Il est remarquable de constater que dès les premiers mois de l'expérience la consommation en papier du S.D.I. d'un lycée avait passé du simple au triple, et que l'acquisition de nouveaux duplicateurs s'était avérée indispensable.

IV - RELATIONS AVEC LES PROFESSEURS

Une nouvelle et importante dimension du rôle joué par le SDI dans le travail indépendant se fait jour : la position des enseignants vis-à-vis de l'expérience et vis-à-vis des élèves entraîne une transformation de leurs relations avec les responsables du S.D.I.

Rappelons que l'élève traditionnel, aux prises avec le sujet de son travail personnel, était dégagé des rênes du professeur : l'exposé était une sorte de parenthèse dans le déroulement de l'enseignement, parenthèse fructueuse certes, mais ne servant pas de fondations à cet enseignement. C'était pour l'élève l'occasion de prendre toute initiative et de montrer ce qu'il était capable de faire ; toute intervention du professeur était plutôt jugé comme intempestive, et d'ailleurs celui-ci n'y tenait guère.

Or, voici que la situation s'est renversée. Le professeur fait partie intégrante des exercices du travail indépendant, par sa présence discrète mais stimulante, par la vigilance constante qu'il exerce pour préserver la liberté des élèves en laissant libre cours à leur créativité, et à la fois pour leur éviter de se noyer en leur posant des limites.

Cette relation nouvelle maître-élève entraîne pour le S.D.I. :

1°) La nécessité d'offrir aux professeurs la **documentation pédagogique** pouvant les aider à progresser sur cette nouvelle voie :

— revues sur la communication, la dynamique des groupes - ouvrages de sociologie - de psychanalyse, de pédagogie institutionnelle, etc...

2°) La nécessité de leur offrir une quantité importante de **documents** qu'ils ont besoin d'assimiler **eux-mêmes** avant d'entreprendre les recherches avec les élèves :

— Ouvrages de linguistique, de critique littéraire - d'auteurs contemporains, et de nombreux livres dont la lecture préalable permettra de proposer un choix aux élèves. Tous les professeurs interrogés sont unanimes à témoigner d'une augmentation considérable du volume de leurs lectures depuis l'expérience du travail indépendant.

3°) **La nécessité d'un dialogue entre** professeurs et documentaliste-bibliothécaire, au sujet de la documentation des élèves et de leurs méthodes de recherche.

— **Dialogue institutionnalisé** qui conduit le documentaliste à diverses formes de participation telles que :

— Participation à des conseils interdisciplinaires.

— Participation aux réunions des équipes pédagogiques de professeurs responsables du travail indépendant.

— Collaboration régulière avec des professeurs de différentes disciplines sous forme d'heures de décharge consacrées à un travail commun.

— Participation à des exercices de travail indépendant, prise en charge occasionnelle de l'animation d'équipes d'élèves. Si cette forme n'est pas courante, elle existe et se révèle très fructueuse pour tous : professeurs - élèves - documentalistes : une bibliothécaire est invitée à participer à la séance initiale de débats autour du choix des thèmes et des livres étudiés en français, ainsi qu'à la séance de bilan et de synthèse des travaux des élèves. Mais pourra-t-elle longtemps se payer ce luxe que personne n'est prêt à qualifier d'utile ?

— **Echanges informels** sur différents sujets tels que :

— la liste des thèmes communiquée à l'avance par les professeurs et examinée avec eux pour préparer la bibliographie adaptée, éventuellement combler les lacunes du SDI par de rapides acquisitions ou par des recherches préalables dans des documents trop complexes pour les élèves,

— les obstacles rencontrés par les élèves au cours de leurs recherches,

— le comportement des élèves vis-à-vis de la documentation : aptitude à maîtriser le sujet, à prendre des notes, à surmonter les difficultés.

Il semble que beaucoup reste à faire pour explorer à fond toutes les possibilités du dialogue entre documentalistes et enseignants. Ceux-ci n'y sont guère préparés qui souvent avaient constitué leur petite bibliographie autonome ; et si les professeurs chargés du travail indépendant ont renoncé généreusement au privilège d'être les détenteurs du savoir, encore leur reste-t-il à se préoccuper que ce savoir soit mis à la disposition de tous et à la portée de chacun. Reconnaissons tout ce que ces préoccupations supplémentaires ajoutent aux exigences que le travail indépendant réclame déjà des enseignants : — Prendre l'habitude de faire l'inventaire des ressources de la bibliothèque avant de lancer leurs élèves sur une piste de recherche. — Fréquenter un SDI dont on ne soupçonne pas toujours toutes les richesses.

— Accepter de mettre ses compétences bibliographiques au service du plus grand nombre par le truchement du SDI, ou même plus simplement de mettre au courant le personnel de documentation de ses besoins réels et de ceux de ses élèves, permettant ainsi au SDI de combler ses propres lacunes et d'enrichir son fonds à bon escient.

Des documentalistes, ce nouveau type de rapports avec les enseignants réclame une grande disponibilité d'esprit pour saisir au vol toutes les occasions de dialogue et les ressources de toute leur imagination pour les inventer :

— dépouillement d'articles de revues pouvant intéresser tel ou tel professeur averti soit à l'occasion d'un passage au S.D.I., soit au moyen d'une courte et régulière revue de presse parvenant à son casier, soit par l'intermédiaire de collègues.

— sollicitation de l'aide des enseignants pour le choix des mots-vedettes et des rubriques du fichier-matières,

— demande de listes d'acquisitions jugées nécessaires par les professeurs pour leur discipline et examen avec eux des choix prioritaires.

Tout doit être mis en œuvre pour aboutir à une étroite collaboration entre documentalistes et enseignants, qui dépasse le niveau d'une simple coordination. En effet la pédagogie de la recherche est si intimement imbriquée avec celle de la documentation dans le travail indépendant, que tout cloisonnement est exclu : tous se sentent responsables de la même chose, les uns prenant en charge l'aspect plus particulièrement pédagogique, et les autres l'aspect technique, mais ces deux aspects ne s'excluant pas mutuellement.

Un tel renforcement de l'équipe a l'avantage de prolonger au-delà du cadre strictement scolaire l'action des enseignants, de lui faire porter tous ses fruits.

CONCLUSION

L'adaptation des S.D.I. aux exigences du Travail Indépendant et les moyens à mettre en œuvre :

Nous venons d'esquisser toutes les répercussions entraînées par l'expérience du Travail Indépendant sur la structure, l'équipement et le fonctionnement du SDI, sur le développement de leur mission et l'orientation donnée aux tâches et aux relations des documentalistes-bibliothécaires.

Il n'est pas dans notre propos de procéder à une évaluation quantitative des moyens nécessaires pour que les SDI répondent pleinement aux exigences du travail indépendant dans le cas d'une extension ou d'une généralisation de cette innovation. L'expérience est encore trop récente, de plus les conditions de sous-équipement de certains SDI sont telles qu'elles peuvent masquer des besoins essentiels qui ne peuvent se faire jour, ou bloquer des besoins qu'on ne trouve pas à satisfaire. En effet, il arrive qu'en dessous d'un certain seuil de possibilité de réponse, un besoin n'est plus ressenti en tant que tel. L'exemple suivant en fournit la démonstration : dans un établissement dont le SDI offre 30 places à 100 élèves concernés par le travail indépendant, 1/5 des élèves interrogés se plaint de l'insuffisance des locaux, alors que dans un autre établissement dont le SDI offre 12 places à 400 élèves, l'insuffisance des locaux n'est évoquée par aucun des élèves interrogés, par contre la moitié de ces élèves manifeste une insatisfaction due aux conséquences des dispositions qui ont été prises pour pallier cette carence : occupation de salles de classe avec les limites imposées dans les horaires et dans la libre utilisation des documents.

Toutefois il n'est pas interdit de tirer des indications relativement précises de tout un ensemble de données résultant d'observations, d'enquêtes et d'interviews que nous avons pu mener au sein de quelques services de documentation d'une part, et d'un récent sondage effectué par les services

du « Conseil permanent auprès du directeur délégué aux enseignements élémentaire et secondaire du Ministère de l'Education Nationale » sur une cinquantaine d'établissements engagés dans l'expérience d'autre part.

Le besoin le plus urgent concerne les **locaux**. On réclame des salles plus nombreuses et plus diversifiées : par ordre de priorité, le besoin se fait sentir de :

- salles affectées au travail de groupe, et salles aménagées en boxes individuels,
- salles annexes à la bibliothèque et au service de documentation,
- salles polyvalentes et salles spécifiques à différents usages : lecture, reprographie, utilisation de matériel audio-visuel.

Les besoins se font tellement criants que près d'1/4 des établissements engagés dans l'expérience jugent **impossible** sa généralisation, faute de locaux. Une documentaliste écrit : « à court terme il n'y a pas de solution, à long terme il faudrait envisager la construction d'un ensemble documentaire (bibliothèque, documentation, salle audio-visuelle, salle de reprographie, salles de travail) ».

Ailleurs de profondes transformations sont à l'étude pour aménager un centre documentaire avec les bâtiments existants, pour regrouper toutes les unités dispersées, et pour donner la place d'honneur au complexe du SDI.

Le personnel demande un effectif considérablement renforcé, tant à cause de la multiplication du nombre d'usagers, que des nouvelles tâches toutes aussi importantes les unes que les autres qui viennent se greffer sur des tâches suffisant déjà amplement par elles-mêmes à accaparer son temps. Le travail indépendant requiert du personnel une grande disponibilité pour réaliser :

- l'entretien et le perfectionnement des fichiers,
- la constitution des dossiers et de bibliographies,
- les recherches pour et avec les usagers,
- l'initiation et l'aide à la pratique documentaire des usagers,
- l'entretien et le service de prêt du matériel audio-visuel,
- les relations accrues avec les enseignants,
- la participation à des conseils pédagogiques, etc.

La majorité des SDI réclament une augmentation du personnel qualifié : documentalistes et aides-documentalistes.

- du personnel d'exécution :
 - agents de reprographie,
 - agents préposés au matériel audio-visuel,
 - secrétaires.

Dans l'hypothèse d'une généralisation du Travail Indépendant, les SDI ayant fait l'objet du sondage estiment en moyenne que le personnel de documentalistes-bibliothécaires devrait être **doublé** et que l'effectif des agents d'exécution, d'une extrême pauvreté devrait être **décuplé** (secrétaires - agents de duplication - agents de matériel audio-visuel, personnel du laboratoire de langues...)

L'équipement de base en matériel fait l'objet partout de demande de crédits spéciaux :

- **meublier,**
- **matériel audio-visuel** : caméras, projecteurs, rétroprojecteurs,
 - le 1/4 des SDI souhaiterait acquérir un magnétoscope,
 - un autre 1/4 souhaiterait un laboratoire audio-visuel et un laboratoire de langues,
- **reprographie** : duplicateurs - photocopieurs.

Le fonds documentaire : la richesse et la variété de la documentation qui devrait constituer le fonds mis à la disposition des élèves du travail indépendant nécessiterait en moyenne, d'après le sondage, l'acquisition d'**1/3 d'ouvrages supplémentaires** :

- de la documentation de base : encyclopédies et dictionnaires, ouvrages de référence.
- un volume important d'ouvrages de collections encyclopédiques (Que Sais-je ? 10/18, etc.) Ce type de documents est estimé correspondre le mieux aux besoins de la majorité des élèves.

Si l'on excepte les besoins en locaux et en personnel (les plus importants, rappelons-le) pour ne considérer que les besoins en matériel et en documentation, les SDI des établissements engagés dans le travail indépendant estiment que, pour passer de l'état actuel des choses, à savoir la simple reconduction de l'expérience amorcée cette année, à une généralisation pour toutes les classes du second cycle, le coût des investissements nécessaires passerait du **simple au double**.

Lorsqu'on a pu étudier de près toutes les transformations quantitatives et qualitatives qui s'opèrent dans le secteur de la documentation du fait du

travail indépendant, on ne trouve rien d'exagéré à ces premières estimations, elles reposent sur des besoins réels. Alors naît une double interrogation.

1°) L'importance de l'enjeu est-elle suffisamment appréciée pour que puisse y correspondre l'ampleur des moyens à envisager ? En d'autres termes, un écho sera-t-il donné en réponse à l'enthousiasme des élèves pour une méthode de travail qui leur donne enfin l'occasion de participer à leur propre éducation ? ou bien laissera-t-on perdre, en faisant la sourde oreille aux signaux d'alarme émis par les élèves, la chance de les sortir de leur malaise ?

2°) A quelle innovation pourrait donner lieu le développement du Travail Indépendant pour la mise en œuvre de ces moyens ?

Seule une réponse positive à la première question permettra de remplacer à temps les solutions provisoires et boîteuses qui, ici et là, ont favorisé la germination de l'expérience, par des solutions élaborées à un niveau plus élevé. Elles sont amorcées avec le pari, lancé par les milieux officiels de l'Education Nationale, de doter dans les 5 années à venir tous les anciens lycées des centres documentaires analogues à ceux des 1.500 CES nouvellement construits en France.

Quant à la seconde question, les exemples d'intégration des équipements (1) fournissent un modèle de réponse. Ils montrent ce qui peut être réalisé lorsqu'on est décidé à supprimer les cloisonnements stérilisants entre deux services, à imaginer de nouvelles structures pour organiser un réseau de coordinations verticales et surtout horizontales, à choisir l'efficacité par l'harmonisation des ressources locales de tous les organismes concourant aux mêmes buts. Comme tout organisme de documentation, les SDI sont appelés à sortir de leur isolement ou à mourir.

L'avenir du travail indépendant, et avec lui celui de la rénovation de notre enseignement mérite un examen attentif des problèmes soulevés par ces deux questions.

Françoise LAGARDE.

(1) « L'Ecole dans la ville ». « Les Amis de Sèvres », n° 3, 1972.

LE TRAVAIL INDEPENDANT EN LANGUES VIVANTES

Lors du stage national de Paris, les 18 et 19 mai derniers, des groupes se sont penchés sur la pratique du travail indépendant dans chaque discipline et dans une perspective interdisciplinaire.

Le compte rendu ci-après est le fruit des réflexions de professeurs engagés depuis un an (et plus pour certains) dans des expériences visant à développer un esprit de dialogue, de collaboration et de recherche, chez les élèves du second cycle principalement.

Bien qu'elle n'ait duré qu'une journée et demi, la réunion, animée par M. Girard, a permis de jeter les premiers fondements d'un canevas de travail indépendant dans les langues vivantes.

Appliquée à la littérature et à la civilisation étrangères, la pratique du travail indépendant est à peu près de même nature qu'en lettres ou en histoire-géographie, avec des ouvertures interdisciplinaires analogues.

Il faut cependant tenir compte (et le rapport insiste bien sur ce point) du problème des connaissances linguistiques et aussi du fait qu'en raison des limitations horaires, littérature et civilisation n'occupent, hélas, qu'une place mineure dans l'apprentissage des langues.

D'autre part, l'avènement et la réussite de l'audio-visuel ont déjà permis d'engager une rénovation plus radicale que dans la plupart des autres matières.

Il n'en reste pas moins qu'un domaine important s'offre à des activités de type travail indépendant.

Les instructions de l'Inspection du 28 août 1969 font état d'un « objectif culturel sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité ».

Ces mêmes instructions recommandent certains exercices en vue d'entraîner les élèves à l'expression orale et à la réflexion personnelle : « compte rendu collectif de lectures de textes contemporains d'accès facile (...), résumé d'un article de journal ou de magazine pouvant donner lieu à un débat organisé, commentaire de documents divers, discussion sur des sujets simples préparés par quelques élèves (...) ».

On voit qu'une place est ainsi prévue pour des initiatives faisant appel à la créativité des professeurs et des élèves et suscitant ou développant chez ceux-ci des motivations sans lesquelles il ne saurait y avoir de connaissances profondes.

Au-delà du cadre disciplinaire, un enseignement, quel qu'il soit, a une valeur morale dans la mesure où il amène à réfléchir sur un patrimoine national et personnel, à le considérer avec un certain recul, à respecter celui des autres et à établir de meilleures relations avec eux et avec le milieu où on se trouve.

A cet égard, le travail indépendant qui répudie toute forme de dirigisme autoritaire et d'apprentissage routinier, apparaît comme un élément important de formation à la fois pratique et intellectuelle.

Michel MIDAN.

Rapport sur la séance de travail du groupe de Langues Vivantes du mardi 29 mai 1973

Etaient présents :

M. GIRARD, I.P.R. d'anglais.

Mme GANGHOFFER, professeur d'allemand à Metz.

Mlle GRELLET, professeur d'anglais à Sèvres.

Mme DERUBE, représentant Mlle BIGAY, professeur d'anglais à Nancy.

Mme HAMOU, professeur d'anglais à Marseille.

Mme NARCY, professeur d'anglais à Saint-Quentin.

Mme PIETRI, professeur d'anglais à Châtenay-Malabry.

M. COURTADE, professeur d'allemand à Châtenay-Malabry.

Mme LAVALLEE, professeur d'espagnol au lycée de Montgeron.
Mme SHAUL, professeur d'espagnol au lycée de Montgeron.
Mme DUPRAT, professeur d'anglais à La Ferté-Bernard.
Mme BARJAC, professeur d'anglais à l'E.N. des Batignolles.
Mme ROUSSEL, professeur d'anglais délégué à l'Education Permanente.

En provenance de Limoges trois mémoires ont été lus, émanant de Mme MAZALEYRAT, professeur d'allemand ; Mlle MARCAILLOUX et Mlle LAFONTAINE, professeurs d'anglais ; Mme PETIT et M. AMON, professeurs d'anglais ; Mme MONTAUDON, professeur d'espagnol.

Les professeurs présents réunis sous la présidence de M. GIRARD, ont donné tour à tour un compte rendu de leurs activités au cours de l'année scolaire 1972-1973. Ces comptes rendus ont suscité questions et commentaires des participants qui ont ainsi abordé les points suivants :

- 1°) l'organisation matérielle du travail indépendant dans un établissement.
- 2°) la place de la directivité
 - a) dans le choix des sujets,
 - b) dans la réalisation du travail,
 - c) dans la « correction » et la mise au point du travail.
- 3°) Les sources de la documentation.
- 4°) L'interdisciplinarité.
- 5°) Les difficultés généralement rencontrées, en particulier le problème de la communication au grand groupe.
- 6°) Les aspects positifs de cette « attitude pédagogique ».
- 7°) Les précautions nécessaires.

I. — L'ORGANISATION MATERIELLE

Sauf au lycée de Limoges où une expérience partielle a été tentée avec des 5^{èmes}, le T.I. s'est fait dans le second cycle, plus spécialement avec des classes de seconde et première, parfois des troisièmes, rarement des terminales.

Les petits groupes se composent de 2 à 6 élèves qui consacrent au T.I. une heure sur leurs trois heures de langue hebdomadaires.

Le temps de préparation des sujets varie entre une demi-heure et un mois. La présentation du travail achevé, sous la forme d'un exposé, prend un minimum d'une heure.

Dans l'ensemble, les groupes de travail se situent au sein d'une ou deux divisions, formées sur le principe des **groupes de niveaux**. Or, dans le T.I., M. Girard estime que les groupes de niveaux doivent éclater et être remplacés par des **groupes par affinités intellectuelles**. Exemple : 5 professeurs se partagent 150 élèves, en se répartissant les tâches selon les centres d'intérêts choisis par les élèves, et selon leurs goûts personnels également. La seule nécessité est **l'alignement des emplois du temps**.

Les participants se prononcent à l'unanimité en faveur de 2 heures de T.I. par quinzaine, préférablement à 1 heure hebdomadaire, pour qu'un travail intéressant et substantiel ait le temps d'être mis en œuvre et réalisé.

Les conditions matérielles de locaux, d'effectifs, d'équipement et d'aménagement d'emploi du temps ont été, et sont encore fréquemment inadéquates (Limoges, Nancy, Marseille).

II. — PLACE DE LA DIRECTIVITE

a) dans le choix des sujets

Les rapports ont mis en évidence la variété des choix faits par les élèves : Matisse - la Femme - le mur de Berlin - la Pollution - F.S. Fitzgerald - le Chili - le divorce - la biographie des vedettes pop - le Français - le Marché Commun - la R.F.A. - Allende - la sculpture moderne en Angleterre - etc.

En principe, tout sujet est éligible (M. Courtade), chaque groupe choisissant sans contrainte. Mais si, pour certains professeurs (Mme Nancy) l'essentiel est que l'élève choisisse ce qui l'intéresse personnellement et exprime sa pensée profonde par le **véhicule** de la langue étrangère, d'autres préfèrent intervenir pour **limiter les choix trop ambitieux, ou suggérer de préférence des études ayant un rapport avec la civilisation étrangère concernée, et même avec le « programme » de la classe**, spécialement dans les classes d'examen (Mlle Grellet).

Dans les classes d'examen, le professeur peut exposer les points à traiter pendant l'année, laissant les élèves libres de choisir parmi ces sujets, ou d'en proposer d'autres (Mlle Grellet).

Il est suggéré que **soient présentés à l'oral du baccalauréat les travaux réalisés au cours des séances de T.I.** axés sur un texte d'illustration (M. Courtade - M. Girard).

Dans bien des cas, le choix des sujets est conditionné par ce qu'a pu apporter le professeur, faute d'un fonds de documentation suffisant (Mme Hamou - Mlle Bigay).

10 % des élèves ne savent que choisir. Ce sont souvent des bons élèves de type scolaire, qui obéissent plutôt aux suggestions des professeurs, et ont besoin de directivité. Les élèves moyens ont souvent plus d'idées, plus d'intérêts extra-scolaires (Mme Nancy).

Certains élèves, par ailleurs, n'ont envie de rien. Et d'autres sont nettement réfractaires. Faut-il les contraindre à se joindre à un groupe pour étudier un sujet qui n'est pas de leur choix ?

Il est bon de **procéder avec souplesse**, leur confier de petites tâches, comme celle de rapporteur de séance, les intéresser peu à peu (Mme Ganghoffer). Le plus souvent naît chez eux le désir d'expression (M. Girard), et en définitive, peu d'élèves **restent** passifs.

Le T.I. est fait par des professeurs volontaires, mais non par des élèves volontaires (sauf au lycée de Saint-Quentin, où les élèves font connaissance avec le T.I. en seconde, au titre d'une option mise sur le même plan que les autres, à savoir : littérature, civilisation, grammaire, travail en laboratoire, travail avec assistants. Toutes les options sont essayées par tous les élèves en rotation, et en première, choisiront le T.I. seulement ceux qui le désirent).

Cette contrainte initiale est très forte, et peut susciter des attitudes de refus. Les attitudes rigides ultérieures des professeurs vis-à-vis des élèves doivent être évitées.

Les groupes, eux-mêmes, **ne sont pas fixes**. Une fois terminées l'étude et la communication d'un sujet, le groupe peut se défaire et se reformer différemment avec d'autres éléments pour aborder un autre sujet. Même ainsi constitués, les groupes sont d'une homogénéité variable (M. Courtade) qui peut avoir une influence sur l'approche d'un problème.

Les professeurs admettent que toute systématisation est contraire à l'esprit du T.I. (M. Courtade).

b) dans la réalisation du travail

Les groupes d'élèves réalisent leurs travaux en classe, en présence du professeur, pouvant naturellement les parachever en dehors de la classe.

Dans quelle mesure les dirige-t-il ?

Un des buts principaux du travail indépendant étant d'enseigner l'utilisation des documents, le professeur montre comment faire des recherches dans les livres, se servir d'une table des matières ou d'un ouvrage de références, construire un travail écrit (Mme Nancy) rédiger des fiches (M. Courtade) confectionner des sketches, condenser des textes écrits ou écoutés (Mme Pietri), en général exploiter des documents, et inventer ou du moins il cherche à stimuler la créativité de l'élève et du groupe. Le professeur est là pour guider les pas de l'élève et lui apporter ou lui désigner des sources de documentation. Mais le groupe produit le travail.

Le professeur, néanmoins, est contraint de donner au départ « **les règles du jeu** ».

Il faut **empêcher** notamment **l'élève de recopier** purement et simplement des passages du document (Mme Nancy).

Il faut en langues vivantes, **fournir les éléments d'une expression correcte** (M. Girard).

Il faut orienter le travail sur la future communication, mettre l'accent sur l'oral, sinon le travail revient à rédiger des devoirs écrits, selon la méthode traditionnelle (Mme Duprat - Mlle Bigay).

Il faut travailler la différence entre le style d'un travail écrit et le style de la langue parlée (Mme Nancy) et en rendre l'élève conscient.

Ces nécessités conduisent à envisager la place de la directivité dans la mise au point définitive du travail.

c) « **correction** » et mise au point du travail

Les élèves entièrement livrés à eux-mêmes risquent de produire un travail médiocre et défectueux, qui sera un mauvais exemple pour le grand groupe et de peu d'utilité pour eux-mêmes.

Il est donc souhaitable de vérifier et de corriger leur travail presque constamment, et de leur faire recommencer s'il est de trop médiocre qualité (Mme Nancy).

En langue vivante, se pose évidemment la question de l'expression. Un premier point : peut-on obliger les élèves à communiquer entre eux dans la langue étrangère au cours de leur travail ? L'idéal serait que l'utilisation en soit spontanée. Mais pour Mme Nancy, cette expression ne peut être que factice, et le travail de préparation est préférable en français, ce que regrettent d'autres professeurs (Mme Lavallée). **Il serait possible de n'utiliser**

que la langue étrangère si en chaque groupe se trouvait soit un adulte français soit un assistant étranger, ce qui est pratiquement irréalisable. Mais le professeur peut poser des questions, discuter des points particuliers, parfois en présence d'autres professeurs, en langue étrangère.

Comment du point de vue linguistique, faire arriver les élèves à un certain niveau ? (M. Girard). En méthode traditionnelle, le professeur montre des modèles dont les élèves s'emparent. En T.I. :

— **que le professeur apporte un stock d'expressions idiomatiques et de vocabulaire** (M. Girard) **des petits recueils** (Mme Duprat), un fonds linguistique.

— **que soient écoutées des bandes** traitant du sujet envisagé (Mme Barjac).

— que les élèves soient aidés dans l'expression de la langue moderne parlée par les **assistants**, et éventuellement par des jeunes en visite (Mme Duprat - M. Courtade).

— **que certains des exposés soient enregistrés, écoutés, disséqués** et auto-critiqués, l'expression se trouvant ainsi mise au point et améliorée pour un usage futur (Mlle Bigay - Mme Ganghoffer - Mme Hamou).

— **que les connaissances des élèves soient mises à flot, ou soigneusement reprises au cours des deux autres heures hebdomadaires** (M. Girard - M. Courtade).

— que, des faiblesses communes étant apparues, **une pédagogie différenciée** soit appliquée aux élèves concernés, et même que des points linguistiques fassent l'objet d'un T.I. (Mme Narcy).

En langue vivante, la directivité prend une place plus importante qu'en d'autres disciplines, le contenant ayant une importance égale, sinon supérieure au contenu (Mme Montaudon), et la proportion d'élèves parlant une langue défectueuse étant très supérieure à celle de ceux qui l'utilisent parfaitement.

La spécificité des langues vivantes étant de mettre au point d'abord l'instrument de l'expression, un **contrôle** sérieux s'avère nécessaire et inévitable (M. Girard).

III. — LES SOURCES DE LA DOCUMENTATION

Quelles sont-elles actuellement ?

Faute de fonds arrivés à temps, ou de célérité de la part des libraires, bien des professeurs ont dû :

- se contenter de passages tirés de manuels (Mme Hamou - Mme Petit - M. Amon).
- fournir eux-mêmes livres et documents (la quasi-totalité des participants),
- utiliser un document remarquable : discours d'Allende sur **bande** (Mme Lavallée), livre d'Histoires sans Paroles (Mme Ganghoffer), **interviews** enregistrés de grands sculpteur anglais (Mme Barjac), **repiquage** de causeries faites par des Allemands à la radio allemande (Mme Ganghoffer).

Mais le manuel épuisé, le document exploité, le professeur et les élèves se tournent vers d'autres sources :

- les ressources de la salle de documentation de l'établissement encore assez peu accessible ou d'une richesse limitée (Mme Derobe)
- toute la **presse** (utilisée par la totalité des participants) articles, reportages, dessins humoristiques, photographies, articles techniques, bandes dessinées,
- les journaux édités en allemand, anglais, espagnol (Catch, Rad, etc.) à l'usage des lycéens de différents niveaux,
- les **livres classiques de référence** : dictionnaires, anthologies, encyclopédies et grammaires.
- **les recueils de nouvelles** donnant lieu à des études d'auteurs : Fitzgerald, Heinrich Boll (Mlle Grellet - Mme Ganghoffer - Mme Hamou) qui permettent un travail à rotation plus rapide que l'étude d'un long roman,
- documents fournis par les assistants étrangers,
- **diapositives** d'origine diverse (élèves, éditeurs, salle de documentation, professeurs),
- **photos** d'œuvres d'art (sculptures chez Mme Barjac),
- **recueils de sketches** qui permettent une mise en scène et une réalisation théâtrale,
- pour l'anglais, des **fiches de lecture** qui viennent de sortir : « Multiread » publié par S.R.A., 92, boulevard de la Tour-Maubourg, Paris (VII^e). Chaque élève utilise à son gré les fiches de lecture.

M. Girard pose la question de la documentation purement orale. Il en existe peu encore. Les professeurs en constituent un stock peu à peu. Mais les bandes enregistrées par les élèves ne sont pas toujours exploitables ; les repiquages d'émissions radiophoniques sont souvent difficiles à utiliser, d'un niveau linguistique trop élevé pour les élèves.

Mais on peut tirer grand parti des **films en version originale** sans sous-titres, si on peut s'en procurer. Ces films peuvent être prêtés par cinémathèques, ambassades et ciné-clubs (M. Courtade envisage de passer l'an prochain 12 films illustrant l'histoire du cinéma allemand, et de tirer tout le parti possible de ce matériau, abandonnant le manuel : préparation avec livres spécialisés - étude de scènes, certaines préalablement repiquées - restitution en atelier de certaines avec leur décor - étude du scénario, orale et écrite, etc.)

Enfin, des professeurs d'autres disciplines peuvent fournir de la documentation, et ici intervient **l'interdisciplinarité**.

IV. — L'INTERDISCIPLINARITE

Pour le professeur de langue vivante, la collaboration des professeurs d'histoire et géographie, sciences économiques, dessin, musique, autres langues étrangères, lettres et parfois sciences est toujours intéressante. Cette collaboration, un des aspects du travail indépendant, n'est pas obligatoire, si elle apparaît comme contraignante. Parmi les participants, certains ont fait appel à leurs collègues avec d'excellents résultats (Mme Shaul), d'autres ont préféré laisser les élèves faire certains travaux entièrement seuls (M. Courtade).

Il est apparu, dans les comptes rendus que, si certains professeurs coopéraient volontiers, surtout en Histoire et Géographie (Mlle Grellet - Mme Lavallée), des difficultés surgissaient parfois dues au fait que les professeurs des autres disciplines peuvent insister sur le contenu technique des mémoires, sans se rendre compte des difficultés linguistiques présentées (Mme Ganghoffer).

Les autres professeurs ne comprennent pas toujours nos objectifs, et nous éprouvons souvent un sentiment d'isolement (Mme Hamou - Mlle Bigay).

C'est une des difficultés rencontrées par les professeurs qui se lancent dans le T.I., qui pourrait être surmontée à la longue, par une communication à tout le lycée des travaux réalisés en commun, suscitant ainsi intérêt et bonne volonté.

V. — LES DIFFICULTES : EN PARTICULIER, LE PROBLEME DE LA COMMUNICATION AU GRAND GROUPE

D'après les rapports des participants, les approches et les solutions de ce problème ont été très variées.

Tous les professeurs sont conscients qu'il faut **éviter la lecture** d'un **mémoire fastidieux, l'exposé trop long** qui n'intéresse qu'une minorité, la présentation et l'élocution médiocres, la caricature d'un cours magistral qui prend une heure, arrête le travail des autres groupes, avec risque d'incompréhension et d'apathie chez les auditeurs, causant de la déception chez les auteurs.

Mais les élèves désirent montrer ce qu'ils ont fait. M. Girard reconnaissant qu'il doit y avoir souci de communication, estime qu'il ne faut pas faire une obligation du **compte rendu**.

Des solutions partielles ont été trouvées :

- **l'exposé est limité au temps le plus juste ; il est suivi de débats** auxquels toute la classe prend part,
- **le travail est ronéoté en résumé et distribué dans la classe avant l'exposé pour que les élèves en aient pris connaissance et envisagent questions et discussions (Mme Hamou vérifie par des interrogations préalables, si le résumé a été regardé),**
- l'exposé n'est fait qu'à la partie de la classe qui est intéressée,
- **l'exposé n'est qu'enregistré.** Seuls viennent écouter l'enregistrement les élèves intéressés, ou bien toute la classe écoute et critique (Mme Hanou).
- **le mémoire, ou le dossier, circule dans la classe, reste à la disposition de la classe pendant un certain temps puis est rangé, mais reste toujours accessible** (M. Courtade).
- le rapport peut n'être fait qu'au professeur (Mme Piétri),
- le mémoire, le dossier peut être présenté à tout un groupe de professeurs, donnant lieu à des discussions (Mme Nancy),
- le travail a parfois été communiqué à d'autres classes : par exemple, le travail de classes de première en espagnol ou en anglais a été montré à des terminales, pouvant illustrer un point de leur programme (dans ce cas, le texte est en français, pour toucher tous les élèves),
- **le résultat des travaux peut être exposé au sein du Club de langue,** ce qui a l'avantage d'économiser sur les heures hebdomadaires, et de redonner vie au club. Le programme est affiché à l'avance et ne viennent que les personnes intéressées, (Mme Shaul - Mme Nancy),
- **les travaux sont présentés sous forme visuelle : affiches, plans, cartes, montages,** collages, grandes compositions murales sur panneaux (M. Courtade), que tout le lycée peut voir.
- **les sketches, scènes, ou pièces, mis au point sont interprétés** devant la classe, et, selon leur réussite, devant d'autres classes.

— un ensemble de fiches est constitué, composé de textes courts, d'information claire, que tout élève peut toujours consulter (M. Courtade),

— on peut faire tout un montage audio-visuel, tel celui qu'ont réalisé les élèves de Mme Shaul sur le Chili. Les élèves ont traité le sujet dans le cadre du club. Ils en ont fait un **spectacle**, résultat de leurs recherches dans les domaines littéraire, musical et plastique. L'ensemble réalisé a été remarquable, présenté à tout le lycée avec succès, et a constitué une source de matériaux exploitables par les professeurs des autres classes.

Les participants reconnaissent avec M. Girard que la présentation de montages audio-visuels, dans un ensemble intégré, résout le problème de la communication.

Certains professeurs, qui n'ont pas les ressources d'équipement des lycées de Saint-Quentin et de Montgeron envisagent cette solution comme un idéal difficilement accessible ; mais ne se découragent pas pour autant.

M. Girard conclut en soulignant que l'essentiel est la recherche faite par le groupe, et que vient **ensuite** la communication au grand groupe, qui, en aucun cas ne doit être obligatoire, et qu'il faut de préférence orienter sur la présentation-spectacle, **le choc esthétique ayant une importance capitale.**

VI. — LES ASPECTS POSITIFS DE CETTE APPROCHE PEDAGOGIQUE

En définitive, les participants reconnaissent que l'organisation du T.I. dans un établissement représente un gros travail, et exige beaucoup du professeur. Mais les aspects positifs de l'entreprise sont encourageants :

- les relations humaines sont améliorées (élèves - professeurs ; élèves entre eux),
- le travail scolaire ainsi renouvelé séduit les élèves, et les prépare directement pour l'avenir :

la langue étrangère est rendue plus attrayante,

un plus grand nombre d'élèves se manifestent, les moins bons étant stimulés, les apathiques se trouvant entraînés,

les élèves améliorent la rapidité et la qualité de leur élocution, étant davantage motivés dans leur expression en parlant **de ce qui leur plaît** ; ils apprennent à présenter des problèmes au public ; parmi les travaux, une large place revient à la condensation de documents, ou contraction de textes (lus ou écoutés), qui aura une telle importance pour eux dans leurs activités universitaires ou professionnelles, par la suite.

VII. — LES PRECAUTIONS NECESSAIRES

Mais il ne s'agit pas de considérer le travail indépendant comme une solution universelle. C'est une approche différente qui semble prendre plus profondément en considération les conclusions de la psychologie et de la pédagogie modernes. C'est une adaptation aux élèves de notre temps.

Il importe aussi de bien préciser la véritable nature du T.I. qu'il ne faut pas confondre avec une résurrection de l'Ecole nouvelle, ou une simple intensification des méthodes actives banales. **Il s'agit éminemment de faire des travaux en groupes sur documents**, et d'apprendre à communiquer la réalisation d'une manière technique.

Mais les jeunes professeurs peuvent redouter de se lancer dans une entreprise qui risquerait de se heurter à des difficultés lors d'une inspection et de leur valoir une mauvaise note. M. Girard est pleinement rassurant à cet égard. Si les inspecteurs sont en effet dans l'obligation de noter, conformément au statut de la Fonction Publique, ils sauront tenir compte de l'orientation actuelle vers une plus grande autonomie des établissements. Ils sont toujours prêts à apprécier toute pédagogie efficace. Un professeur qui fait une séance de T.I. et qui va recevoir un inspecteur ne doit pas renoncer à cette activité pour improviser un cours. Il existe d'ailleurs depuis longtemps le précédent des séances de travaux dirigés. Les jeunes professeurs ne doivent donc pas se montrer timides.

Mme Roussel demande si l'on ne peut pas concevoir **une généralisation du T.I.**

Il n'en est pas question (M. Girard). Ce genre d'activité ne remplacera pas totalement l'autre forme de travail : présentation et utilisation des connaissances par les méthodes actives ; l'apprentissage sous la direction d'un maître est primordial, et en langues vivantes spécialement, le T.I. ne peut être pratiqué aussi intensément que dans les autres disciplines.

Conclusion :

Il ne faut pas se faire les apôtres d'une méthode exclusive. L'activité spontanée n'est pas suffisante. L'autonomie et la créativité de l'élève étant encouragées, il nous reste à jouer notre rôle qui est de le soutenir et de le guider dans la poursuite de ses objectifs, sans lui imposer les nôtres, en sachant affronter les difficultés que cela comporte, et apprendre, en même temps que l'élève, en les surmontant.

Rapport rédigé par Mme DERUBE.

LES NOUVEAUX TYPES DE RELATIONS DANS LE CADRE DU TRAVAIL INDÉPENDANT :

Réflexions à partir d'expériences en cours

La pratique du Travail Indépendant remet en cause les deux types les plus courants de relations sur lesquelles continue d'être fondée l'institution scolaire : la relation d'un « pouvoir-savoir » de l'enseignant sur les élèves, et la relation compétitive des élèves entre eux. A la place de ces relations, on voit naître d'autres types de réalisations originales, authentiques et satisfaisantes, dans lesquelles les professeurs participent avec les « groupes d'élèves » et souvent même avec les « parents d'élèves » à une recherche collective et commune ainsi qu'à son évaluation et à sa critique. Ainsi le savoir-pouvoir du maître qui reposait sur une audience captive, est remplacé par un « savoir-écouter » et un « savoir-conseiller », ou guider. Tandis qu'à l'inverse, le « devoir-acquérir des connaissances » des élèves est transformé en « devoir-acquérir des aptitudes ».

On ne peut cependant dissimuler qu'à l'heure actuelle, la pratique du Travail Indépendant pose à tous, un certain nombre d'interrogations qui se résument dans l'alternative suivante :

- En faisant travailler les élèves en petits groupes sur des sujets ou des thèmes choisis dans le cadre du programme scolaire ou en dehors, ne crée-t-on pas une sorte de « groupisme » à la mode où l'individualité de chacun disparaît, — le groupe devenant le repère, le centre de références et le lieu sécurisant de tous ?

Les élèves faibles et paresseux ne courent-ils pas le danger par là d'aggraver et leur faiblesse et leur paresse ? Quant aux autres, ne vont-ils pas se spécialiser chacun dans la tâche ou l'activité pour laquelle ils manifestent le plus de talent et de goût ?

- Ou bien pouvons-nous espérer tout au contraire, par l'indépendance qui est prise au regard des modèles classiques d'apprentissage, des modes d'acquisition, des connaissances et des finalités de l'acte pédagogique traditionnel, que les élèves retrouvent dans un autre climat que le climat compétitif, cet élan dynamique nécessaire à l'accomplissement de l'effort scolaire et individuel que des sanctions comme des notes ou la réussite aux examens ne suffisent plus à nourrir ?

Car connaissant les types d'activités qui satisfont plus particulièrement les élèves de chaque âge, ainsi que leurs besoins et leurs aspirations, ne serons-nous pas amenés alors à revivifier en les diversifiant les relations pédagogiques et à proposer dans l'école des tâches et des contenus qui enrichissent et mobilisent à nouveau les élèves ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons observé les nouveaux types et champs de relations avec leur gamme de variétés que le Travail Indépendant fait surgir, pensant que la connaissance de ces différentes relations et des différences dans les relations, avec leurs implications, expliqueraient le rendement des différents groupes de travail et aideraient les enseignants à mieux se situer dans leur nouveau rôle. En effet, outre les difficultés d'ordre matériel qui surgissent dans le Travail Indépendant (comme absence de crédits suffisants, d'équipes d'encadrement, de bibliothécaires, de documentalistes, absence de documents adaptés et programmés, etc.), des difficultés d'ordre plus psychologique se posent à tous moments aux professeurs :

- Peut-on considérer l'échec dont on prend conscience, plus éducatif pour l'élève ou pour un groupe, qu'une réussite obtenue par la direction ou l'intervention du professeur ?
- Comment se comporter devant les élèves rejetés par les groupes ou ceux qui veulent travailler d'une façon solitaire et isolée ?
- Comment faire profiter tous les élèves du travail de chaque groupe et faire éclater les communications intragroupes en communications intergroupes, ou groupes-classe ?
- Faut-il laisser s'installer le silence formé par des blocages dans les groupes ? Et comment déceler le seuil à partir duquel l'insécurité n'est plus formatrice mais traumatisante ?

*
* *

LES RELATIONS DANS LES PETITS GROUPES

Dans la plupart des disciplines, le Travail Indépendant a été pratiqué comme un travail de groupes, variant de 3 à 6 élèves (très rarement au delà).

Les groupes se donnaient comme but de traiter un concept, un thème, une question, un problème, etc., à l'aide de documents que les élèves eux-mêmes choisissaient et dont ils devaient fournir la liste sous forme, par exemple, de bibliographie. Ces séances de travail en groupe n'avaient pas lieu obligatoirement dans la salle de classe, elles se déroulaient en bibliothèque, au centre de documentation ou quelquefois chez des élèves eux-mêmes. Un exposé collectif et oral présenté par chaque groupe, un mini-mémoire rédigé, un dossier, un montage sonore ou un sketch, ont représenté le « produit fini » de cette période de travail de groupes, dont la durée selon les disciplines et les lycées était de 2 à 8 semaines.

Or, ces petits groupes temporaires sont des systèmes qui se développent avec leur structure, leur organisation, leurs normes, leur type et leurs niveaux de fonctionnement. Et quelques-unes de nos observations faites (dans les disciplines non scientifiques) sur la constitution de ces groupes, leur type et leurs niveaux de fonctionnement, leurs relations avec le reste de la classe ou avec l'école elle-même, nous semblent intéressantes à relater.

LA CONSTITUTION DES GROUPES

En début d'année, dans le champ de notre observation qui s'est étendu à cinq lycées dont la plupart se situaient dans la Région Parisienne, le facteur déterminant dans la constitution des groupes était la façon dont les professeurs laissaient les groupes choisir leurs sujets de recherche. En effet, quand le choix des sujets se faisait sur une liste qui était proposée aux élèves, l'attrance pour le contenu de la recherche fonctionnait comme pôle attractif dans la constitution du groupe. Quand les sujets de recherche étaient choisis par les élèves seuls, dans une ouverture et une liberté complètes, les sympathies mutuelles et les affinités spontanées et personnelles cimentaient les groupes.

Mais après la première session de travail, la situation a été tout à fait différente. Les phénomènes de rejet et de sympathie ont pris plus d'importance. On a vu des élèves refuser de travailler en groupe avec « certains » sous divers prétextes ; d'autres, au contraire, vouloir continuer à tout prix à travailler ensemble.

Un phénomène étonnant et qui mériterait réflexion, nous a été signalé dans plusieurs lycées différents. En observant les élèves pendant leurs séances de travail dans chacun des groupes, on remarque vite que certains possèdent de réels « talents pédagogiques » pour expliquer à leurs camarades le fruit de leurs découvertes. Ce sont souvent ces mêmes élèves qui organisent et conduisent la progression du travail. Or, si quelques-uns d'entre eux, comme on s'y attendait, se sont épanouis, ont très réellement progressé et fait avancer le travail dans les groupes, d'autres élèves qui, le plus souvent étaient des filles, ont refusé de continuer à travailler dans ces

groupes et sont même venus se plaindre aux enseignants d'être considérés par leurs camarades comme des « petits profs ».

Nous ne sommes pas loin de penser que le rôle et le statut que le groupe leur avait donnés, s'étaient révélés trop difficiles à assumer pour eux. Et les élèves en ont pris conscience par la vie de groupe que leur a offert le Travail Indépendant.

LES TYPES ET FONCTIONNEMENTS DES PETITS GROUPES

Pour saisir comment fonctionnaient les groupes et à quel type ils correspondaient le plus souvent, nous avons demandé à des groupes d'élèves de classe et de discipline différentes de remplir des grilles d'évaluation que nous avons élaborées à cet effet.

A la fin de chaque séance, le groupe devait se prononcer et dire si la séance avait :

- Très bien marché,
- Bien marché,
- Moyennement marché,
- Mal marché,
- Très mal marché,

et donner la raison de leur choix. Nous nous sommes ainsi rendu compte que tous les groupes avaient fonctionné comme des groupes de tâche ou de travail puisque les échanges étaient centrés sur le produit que le groupe devait réaliser. Nous n'avons pas vu un seul groupe fonctionner comme un groupe de discussion (appelé aussi groupe de base) où les échanges sont centrés sur le groupe lui-même, sa vie, ses processus, etc. Bien plus lorsque les séances de travail ont mal marché, les élèves ont toujours justifié ce manque de rendement par le manque d'intérêt pour le sujet, ou par l'absence de document, ou encore la difficulté de la tâche.

« Nous ne sommes pas arrivés à résumer le texte » :

« Il nous a manqué du vocabulaire pour comprendre ce texte d'anglais sur la publicité », etc.

Mais, lorsque la séance de travail les avait satisfaits, le plus souvent ils donnaient comme raison de leur satisfaction le rendement et la productivité.

« Nous avons fini l'étude du texte »,

« Nous avons réussi à exprimer nos idées »,

« Tout le monde a participé au travail », etc.

Or, il arrive que la productivité d'un groupe soit freinée au niveau socio-émotif, c'est-à-dire au niveau des actions et réactions affectives plus ou moins secrètes, plus ou moins conscientes. Ces réactions entravent la marche du groupe ; elles bloquent ou freinent le travail de groupe. Mais aucun groupe ayant vécu ces blocages n'a, à notre connaissance, ressenti le besoin de centrer la discussion sur ce qui se passait dans le groupe. Et les élèves, **seuls**, et spontanément, n'en ont jamais pris clairement conscience.

Nous avons voulu savoir aussi comment les élèves s'organisent et se répartissent les tâches, quels genres de documents et d'informations ils recherchaient. A cet effet, les élèves ont écrit régulièrement, sur les grilles d'évaluation, le genre d'activité qu'ils avaient pratiqué pendant chaque séance. La progression suivie a été presque toujours la même. Aucun groupe pratiquement n'a pensé à élaborer un plan, ni à répartir les tâches entre chacun des membres. Presque tous les groupes commençaient par choisir le sujet (quand il n'était pas déjà choisi), cherchaient ensuite les documents (étape la plus longue), puis discutaient et rédigeaient à la fin. Dans l'étape recherche de documents ou d'informations, les élèves ont très souvent eu recours à « l'interview de personnes qualifiées », à des « enquêtes » ou à des visites à l'extérieur du lycée, ou à un simple sondage d'opinions.

LES RELATIONS ET COMMUNICATIONS PETITS GROUPES - CLASSE

Les travaux de groupe ont été présentés aux élèves par les enseignants avec un double objectif : les groupes d'élèves travailleraient pendant quelques séances pour produire collectivement un mini-mémoire, un dossier ou tout autre chose, mais ce travail réalisé était **communiqué** à tous les élèves de la classe (ou des classes, si celles-ci étaient décloisonnées) pour être analysé, critiqué et évalué par tous. Quelquefois, on a désiré que ces documents restent au Centre de documentation du lycée pour qu'ils soient communiqués, lus et améliorés par les élèves des années futures. Mais si les réseaux de communication et d'échange ont bien fonctionné dans les petits groupes, ils n'ont pas **toujours** été très satisfaisants lorsque les groupes ont cherché à communiquer aux « grands groupes » le fruit de leur travail. Les difficultés ont été nombreuses, sérieuses et d'ordre divers.

Ce n'est pas notre propos de les analyser. Nous en citerons simplement quelques-unes.

- Lorsque les groupes ont voulu exposer en détail et oralement en utilisant les diapositives et toutes les informations qu'ils avaient récoltées, les séances ont été beaucoup trop longues (quelquefois

jusqu'à 6 heures d'exposés). De plus, la présentation du travail de certains groupes n'était pas assez structurée ni synthétisée. La classe écoutant des monographies sur des sujets qui ne l'intéressaient pas toujours (puisque justement ils avaient été rejetés de la liste proposée).

- Dans le meilleur des cas, la présentation des travaux de groupe a donné lieu à un débat et à une analyse critique par les élèves qui n'avaient pas travaillé dans le groupe. Mais comme leurs connaissances sur le sujet n'étaient pas assez étendues, les questions posées n'étaient pas des questions de fond et le débat est resté au stade de la discussion superficielle, parcellaire et pointilliste.

Ne faudrait-il pas éviter ces communications groupes-classe (s) qui ne sont pas toujours satisfaisantes et prolonger plus modestement le système d'échanges intragroupe par un système d'échanges intergroupe, afin que si le groupe s'ouvre, ce ne soit pas d'une façon trop brutale sur un auditoire trop grand et difficile à capter, et surtout pour que le travail effectué soit critiqué de façon constructive ?

La norme du Travail Indépendant, à notre avis, est donc restée, pour les élèves le rendement. La démarche suivie a favorisé les deux étapes :

- recherche de documents (de formes les plus diverses),
- échanges dans le groupe des informations recueillies par chacun et fournies par les divers documents.

Comme si les élèves aspiraient avant tout à se documenter et à présenter des informations extérieures au monde de l'école. Le travail de groupe est perçu par les élèves comme un « travail à plusieurs » où chacun fait don aux autres de ses qualités personnelles. S'ils cherchent dans le groupe une synergie, ils ne soupçonnent pas la transformation de leurs attitudes (que la participation à un groupe de travail provoque nécessairement). Tout au plus, sont-ils conscients d'une plus grande détente dans leurs relations et d'une plus grande assurance.

LES RELATIONS ELEVES-PARENTS DANS LE CADRE DU TRAVAIL INDEPENDANT

Pourquoi avoir cherché à connaître les relations que les parents entretenaient avec leurs enfants dans le cadre du Travail Indépendant, et la façon dont ceux-ci accueillaient le Travail Indépendant ?

Deux raisons nous ont poussé à le faire :

De façon générale, les expériences nouvelles ont été souvent dénaturées par la méconnaissance et l'incompréhension des familles des élèves qui n'ont pas été assez informées. Or, dans les lycées que nous avons suivis, la précaution d'informer les familles avait été prise par les proviseurs. Nous avons donc cherché à connaître l'accueil que ces familles faisaient au Travail Indépendant.

Mais c'est aussi parce que nous pensons que l'enthousiasme des parents, ou plus généralement leur attitude face à l'école, est nécessaire pour nourrir celui de leurs enfants. Une sorte de transfert ou d'empathie se vit au sein de chaque famille qui est le premier groupe dans lequel l'enfant vit, et la confiance, ou le manque de confiance, que les parents éprouvent dans le renouvellement pédagogique rejaillit sur leurs enfants et leur ardeur au travail.

Aussi, par une question ouverte, nous avons invité les parents à exprimer par écrit leur opinion sur cette méthode pédagogique :

Si vous estimez qu'il y a des points positifs (de tous ordres : psychologiques, pédagogiques, etc.) dans la pratique du travail indépendant, vous est-il possible de les énumérer : (1, 2, 3, 4, 5, 6, aucun point positif).

Si vous estimez qu'il y a des points négatifs, ou en tout cas préoccupants, vous est-il possible de les énumérer : (1, 2, 3, 4, 5, 6, aucun point négatif).

L'OPINION DES PARENTS SUR LE TRAVAIL INDEPENDANT

Sur une base de 250 parents, les points positifs qui ont été dégagés ont presque tous trait au développement et à l'épanouissement des aptitudes qui touchent la personnalité de l'élève et sa sociabilité.

En effet, 44 % des parents ont signalé comme premier avantage de la méthode : les recherches personnelles que les élèves ont effectuées, 38 % ont noté les initiatives que leurs enfants prenaient dans cette forme de travail.

Ont été énumérés par la suite : la réflexion que cette méthode nécessite (27 %), l'apprentissage dans l'organisation du travail de l'élève (21 %). Enfin l'approfondissement de la tâche réalisée et les progrès acquis dans l'expression écrite et surtout l'expression orale ont été remarqués par 13 % des parents, tandis que 7 % seulement ont noté que leur enfant avait acquis une confiance en soi et une assurance plus grandes.

En plus de ces acquisitions touchant la personnalité des élèves, des acquisitions sociales ont été énoncées aussi comme point positif :

En premier lieu le développement de l'esprit coopératif que le travail en équipe implique (29 %), l'ouverture d'esprit (26 %), la possibilité des contacts à l'extérieur de l'école (21 %), la plus grande facilité de dialogue avec les professeurs (12 %), une plus grande détente dans le travail (3 %).

La première conclusion qui se dégage de cette enquête (qui s'apparente à un simple sondage d'opinions) est un accueil des parents largement favorable à la pratique du Travail Indépendant, 4 % seulement ne voient aucun point positif. A l'inverse, ce sondage d'opinion a permis aux parents de dénoncer comme points négatifs, ou obstacles à la pratique du Travail Indépendant :

Le programme et les formes traditionnelles d'examens, 18 %.

La « perte » du temps et la mise en route difficile dans ce genre de travail, 12 %.

Les difficultés éprouvées par les élèves pour choisir les sujets de recherche, 6 %.

(En effet, les élèves sont pour la plupart partagés entre ce qui leur plaît et ce qui est utile à la préparation de leur examen.)

Les délais accordés par les professeurs pour remettre le travail produit par le groupe semblent pour les uns trop longs, pour les autres trop brefs (8 %).

Quant au bruit dans lequel les élèves travaillent lorsqu'ils restent dans les salles de classe, il est dénoncé par 7 % des parents.

On ne peut s'empêcher de remarquer que tous ces points disparaissent lorsqu'on transforme la situation d'apprentissage, en respectant des rythmes de travail différenciés et adaptés à chaque élève ou chaque groupe d'élèves. L'organisation du travail indépendant doit être la plus souple possible ; il doit se faire en dehors de la salle de classe, dans la bibliothèque, le centre de documentation ou même en dehors des locaux scolaires et donner lieu à une évaluation continue des aptitudes et du savoir-faire de l'élève que l'on pourrait prendre en compte comme un élément du dossier scolaire.

LA COLLABORATION DES PARENTS AU TRAVAIL INDEPENDANT

Pour connaître le nombre des parents qui participent aux recherches de leur enfant dans le cadre du Travail Indépendant, nous leur avons posé les trois questions suivantes :

1) Votre enfant vous a-t-il fait participer à ses recherches ? Oui - Non.

2) Si oui, estimez-vous que votre participation est par rapport au passé :

En matières littéraires		En matières scientifiques	
Plus importante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Aussi importante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Moins importante	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

3) Si oui, quel type de participation leur apportez-vous le plus souvent ?

- Recherche de documents,
- Utilisation de documents,
- Présentation de documents,
- Autre forme de participation (précisez).

60 % des parents (autrement dit, 2 parents sur 3) avaient, au cours du premier trimestre ou semestre de cette année, participé au Travail Indépendant. Cette participation est deux fois plus importante dans les matières littéraires que dans les matières scientifiques, et bien entendu, elle a pris des formes diverses.

Pour la plupart des parents, elle consiste à mettre à la disposition des enfants, des documents tirés de leur bibliothèque personnelle ou à défaut à se rendre dans des bibliothèques municipales ou simplement dans des librairies pour trouver des documents dont le centre de documentation du lycée ne dispose pas.

Cette participation des parents a consisté souvent aussi à discuter avec leurs enfants des directions de la recherche et des méthodes à adopter ou même (mais en nombre plus restreint : 5 % des parents), à dactylographier les mini-mémoires ou à faire reproduire des documents nécessaires à la constitution des dossiers.

Mais cette collaboration des parents ne se fait pas toujours, comme nous l'explique une élève de 15 ans 1/2 qui a rempli le questionnaire à la place de ses parents :

« De par leur formation, mes parents ne peuvent pas m'aider dans mon travail, et j'ai pris l'habitude de travailler seule. Ils sont heureux de voir que le Travail Indépendant me plaît. Quant à moi, je remarque qu'il suscite en moi un intérêt plus réel dans les autres matières, pour lesquelles je n'hésite pas à faire le travail non demandé qui répond à mes aspirations. Le travail indépendant me laisse le temps et me donne l'habitude d'entreprendre des recherches et, de ce point de vue, il m'est utile puisqu'il m'aide à devenir adulte, à prendre mes responsabilités, à mener à terme mes efforts et à avoir un résultat. »

LE TRAVAIL INDEPENDANT ET LES RELATIONS JEUNES-ADULTES

Au dire de certains parents, le Travail Indépendant avait tellement enthousiasmé leurs enfants, que les équipes se réunissaient très souvent chez les uns et chez les autres pour poursuivre le travail de groupes, même pendant le dimanche. Il nous a semblé intéressant de rechercher l'influence que cette formule pédagogique pouvait avoir sur le dialogue parents-enfants. Nous avons posé la question suivante :

« A votre avis, les nombreuses réunions de travail entre jeunes des mêmes équipes que cette nouvelle méthode pédagogique provoque facilitent le dialogue parents-enfants, n'entraînent aucun changement, ou risquent d'accentuer la coupure jeunes-adultes ? »

Sur les 250 parents, 2 % seulement n'ont pas répondu à la question. 11 % des parents ont estimé que le Travail Indépendant n'avait pas d'incidence sur le dialogue avec leurs enfants. Quelques-uns justifiaient même leur réponse en précisant que l'entente parents-enfants était d'un autre ordre, et qu'en général, une méthode pédagogique ne pouvait avoir aucune implication sur les relations enfants-parents.

A l'inverse, 75 % ont estimé que cette méthode facilitait le dialogue avec leurs enfants.

*
* *

Les systèmes d'échanges et de communications à l'intérieur de l'école et à l'extérieur, demeurent, à votre avis, le point sur lequel s'exerce la plus grande transformation. Dans le Travail Indépendant, en effet, les enseignants ont été amenés à collaborer et à associer leurs collègues de disciplines différentes à leurs recherches. Un enseignant ajoute :

« Il est frappant de constater combien la classe est sensible au fait
« d'être conduite autrement que par une juxtaposition d'individualités. Nous
« pensons avoir favorisé des résultats positifs quant à la qualité des rapports
« enseignants-enseignés, les enseignants travaillent avec beaucoup plus de
« plaisir et d'intérêt dans cette classe.

« Les élèves se sentent valorisés et ont une meilleure confiance en eux. »

De plus, par l'autonomie et la responsabilité plus grandes accordées à l'élève dans le Travail Indépendant, les élèves acquièrent, outre des qualités personnelles comme la maturité, l'assurance et les progrès très réels dans l'expression orale de la langue maternelle, des aptitudes plus spécifiques au travail en groupe, comme la facilité de communiquer et de faire comprendre

aux autres une information, l'effort d'écouter les autres et de tenir compte de leurs remarques critiques, la recherche d'une méthode pour faire avancer le travail du groupe, etc.

Ce nouveau style de relations des élèves entre eux, se complète par un nouveau style de relations avec les professeurs. Beaucoup de professeurs engagés dans le Travail Indépendant ont laissé les élèves eux-mêmes évaluer leur travail de groupe, estimant que l'appréciation qu'ils porteraient sur la tâche réalisée par les efforts du groupe, se ferait, lorsqu'ils n'avaient pas participé régulièrement à toutes les séances de travail, sur des critères qui dénaturaient le sens du Travail Indépendant qui devait rester très large et comporter aussi la collaboration à la vie du groupe.

Ainsi cette nouvelle formule pédagogique, par la remise en question (qui n'est jamais allée jusqu'au rejet) des modèles rigides et traditionnels de l'institution scolaire, amorce l'évolution des niveaux de fonctionnement de l'école. Mais n'avons-nous pas de bonnes raisons d'espérer que le Travail Indépendant, en sciences de l'éducation, permettra d'associer les deux lignes de recherche actuellement trop nettement séparées : celle qui se consacre aux contenus de l'enseignement, élaborés par les spécialistes d'une discipline, l'autre qui s'attache à la relation pédagogique et en fait comme telle la spécialité d'une science propre ?

Nelly LESELBAUM.

VIE DE SÈVRES

AU SERVICE DE L'INFORMATION ET DES RELATIONS PEDAGOGIQUES

Si chaque visiteur du Centre International d'Etudes Pédagogiques déposait sur la carte du monde le pavillon de sa nationalité, on verrait en cette fin d'année universitaire 1972-1973, que le Service de l'Information et des Relations Pédagogiques a accueilli les représentants de 54 pays différents. N'est-ce pas une fois de plus, la concrétisation de l'intensité des échanges internationaux, qui sont toute la vie du Centre.

Cette activité est, en volume, comparable à celle de l'année précédente. Mais la diversité la caractérise particulièrement en 1973, si l'on considère l'origine géographique des visiteurs, la durée de leur séjour pédagogique et leurs centres d'intérêt.

Les innovations pédagogiques marquantes dans le développement de l'école et de l'université française, appellent de plus en plus les comparaisons avec les systèmes étrangers. La Finlande, l'Australie, le Japon, de plus nombreux pays d'Afrique, de l'Europe de l'Est, de l'Amérique du Sud, ont envoyé leurs enseignants ou administrateurs au Centre International d'Etudes Pédagogiques. Et c'est chaque fois un émerveillement et une surprise renouvelés que d'assister à la naissance des amitiés vivantes qui se nouent autour de préoccupations pédagogiques communes.

Alors que jusqu'ici, les stages répondaient, dans leur durée et leur organisation, à un souci primordial d'information, pour plusieurs professeurs et spécialistes des Sciences de l'Education, le Service de l'Information et des

Relations Pédagogiques a dû organiser, cette année, des programmes s'étalant sur plusieurs semaines, plusieurs mois, voire même sur toute la durée de l'année universitaire. C'est ainsi que des professeurs de disciplines scientifiques syriens, un professeur de français iranien, ont pu procéder à une recherche pédagogique approfondie, en relation avec diverses équipes universitaires françaises.

Ce souci d'approfondir la connaissance de notre système éducatif, la multiplicité des préoccupations exprimées, ont entraîné un élargissement du domaine des relations pédagogiques organisées par le Centre. Celles-ci, bien établies avec les établissements d'enseignements maternels, élémentaires, secondaires ou supérieurs, avec les Centres de Recherche Pédagogique, ou de formation des maîtres, concernent désormais les entreprises et les milieux professionnels appelés à participer au développement de la formation des adultes et de l'éducation permanente. Que tous ceux, sans cesse plus nombreux, qui contribuent par la qualité de leur accueil ou la valeur de leurs expériences, à l'enrichissement de nos échanges internationaux, se trouvent remerciés.

L'intensité et la diversité de ces échanges internationaux, l'activité du Lycée Pilote de Sèvres, suscitent de plus en plus la curiosité et l'intérêt des élèves des Ecoles Normales Supérieures françaises, qui, futurs professeurs, viennent chercher à Sèvres, le moyen de prendre contact avec les réalités de l'enseignement, et de bénéficier de l'expérience de leurs aînés.

M. D.

JOURNEES DE LA F.I.P.F.

Les 6 et 7 juin 1973 ont eu lieu des journées de réflexion pédagogique, organisées par la Fédération Internationale des Professeurs de Français et le Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres ; elles ont groupé environ 80 participants venus des pays les plus divers (on pouvait même admirer, sous le soleil, les vêtements chatoyants d'Afrique ou de l'Inde).

M. Jacques HARDRE, Chef du département des Langues Romanes de l'Université de Caroline du Nord, a fait, en sa qualité de Président de la F.I.P.F., un bilan des activités de cette Fédération depuis le Congrès de Grenoble de 1972. Puis, Mme STOURDZE, Chef du Service d'Etudes et Liaisons Pédagogiques du C.I.E.P., et Secrétaire générale de la F.I.P.F., a insisté en présentant le programme, sur le fait que ces journées étaient non seulement un bilan des recherches en cours sur « l'Evaluation des Connaissances et Apprentissage du Français », ainsi que sur l'utilisation d'un dictionnaire unilingue, mais aussi, un tremplin qui allait permettre de préparer les travaux des Associations Nationales de Professeurs de français pour aboutir au Congrès de la Nouvelle Orléans, en décembre 1975.

Un compte rendu détaillé de ces journées sera fait dans le prochain numéro des Amis de Sèvres, mais on doit déjà souligner le succès remporté, tant par les exposés de M. Georges MOUNIN, professeur de linguistique à l'Université d'Aix-en-Provence, sur « les stylistiques actuelles » et de Mme TABOURET-KELLER, maître de Conférences à Strasbourg, sur le « plurilinguisme », que par les travaux de commissions et les tables rondes où chacun participait très activement.

MUSIQUE ET EDUCATION

Des « Conseillers d'Education musicale » entreront en fonctions dans les établissements à la prochaine rentrée. Ils se sont réunis à Sèvres pour réfléchir à ce que sera leur travail, avec M. Jacques CHAILLEY, Inspecteur général au Ministère de l'Education Nationale ; M. BERTHOLON, Inspecteur principal au Ministère des Affaires Culturelles ; Mme FULIN, Professeur d'éducation musicale ; M. CORNELOUP, Président du mouvement « A cœur joie ».

Heureux de se rencontrer pour une entreprise toute nouvelle et conscients des responsabilités qui vont leur échoir, les stagiaires ont travaillé dans une atmosphère très chaleureuse, où la musique elle-même avait sa part. Le souci de la qualité dans le travail était au premier plan et chacun voulut tirer de cette prise de contact tout ce qui pouvait enrichir sa réflexion et sa formation. Les futurs « conseillers musicaux » désirent travailler avec toutes les personnes susceptibles de les aider à réaliser la rénovation de l'éducation musicale. Ils se félicitent de la place qui est faite dans ce domaine aux instituteurs et ils souhaitent des confrontations renouvelées et aussi larges que possible. Ils demandent que soient étudiés les moyens à mettre en œuvre, en particulier en ce qui concerne leur formation, leur situation administrative, les crédits d'équipement, les facilités de participation aux stages, l'information auprès des instances administratives départementales. La volonté de réussir qui les anime saura triompher des obstacles et permet d'attendre beaucoup de ce développement nouveau de l'éducation musicale.

SEMINAIRE AUDIO-VISUEL

Du 21 au 25 mai 1973, s'est déroulé à Sèvres, à la demande de la Direction des Enseignements du Second degré, un séminaire sur les apports des auxiliaires audio-visuels à l'enseignement.

Ce stage qui regroupait des directeurs de C.R.D.P. et des proviseurs et professeurs d'établissements où se poursuit une recherche audio-visuelle systématique a permis une utile confrontation des expériences de chacun.

Des conférences de Mlle BIREAUD, de M. LEFRANC, PERRIAULD, VALERIEEN et SCHWARTZ ont suscité des discussions fructueuses toujours enrichies d'expériences concrètes authentiques.

De nombreuses projections de documents réalisés par des enseignants et des élèves ont révélé (ou confirmé) les riches possibilités de l'emploi du circuit fermé de télévision.

Enfin, un exercice pratique auquel les stagiaires se sont prêtés de bonne grâce a permis d'analyser « l'impact » comparatif d'un cours de sciences économiques présenté à 3 groupes parallèles :

- 1° en « magistral » intégral,
- 2° en magistral aidé par l'audio-visuel,
- 3° en audio-visuel intégral.

Tous les participants ont apprécié cette occasion trop rare à leur gré de confrontation et d'analyse et ont souhaité se retrouver autour de problèmes audio-visuels particuliers, tels que l'analyse de l'image et l'utilisation du son.

A. J.

PUBLICATIONS DU CENTRE

Le Service d'Etudes et Liaisons Pédagogiques a tout récemment fait paraître le dossier « POUVOIR LIRE ».

Il fait suite au dossier « Qu'est-ce que lire ? », élaboré en 1969. Ce laps de temps, qui semble long, a été jugé nécessaire par le groupe de travail « Approche et conquête de la langue écrite » animé par Mme LAURENT-DELCHET et Mme STOURDZE : ce dossier ne devait primitivement que présenter quelques récits d'expériences, mais les membres du groupe, au cours des réunions, ont ressenti le besoin d'approfondir leurs recherches et réflexions et d'en faire profiter leurs futurs lecteurs.

« De la Maternelle aux portes de l'Université », c'est ainsi que le problème du « Pouvoir Lire » a été étudié par une équipe où tous les degrés de l'enseignement étaient représentés.

Le dossier « Pouvoir Lire » a été adressé aux Centres Associés de Sèvres à l'étranger qui représentent 31 pays, entre autres : Algérie, Argentine, Brésil, Etats-Unis, Italie, Pologne, Turquie, etc.

Un autre dossier a été réalisé sous le titre « Evaluation des Connaissances et apprentissage du français ». Il groupe, outre des comptes rendus du Congrès F.I.P.F. de Grenoble, des articles inédits sur ce problème d'actualité.

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 99 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** : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos 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 ING, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 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, Copenhague. — **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** : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — **GRECE** : G.C.ELEETHEROUAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — **HOLLANDE** : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — **HONGRIE** : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — **ILE MAURICE** : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, 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-Rasaminanama, Tananarive. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — **NORVEGE** : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — **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° 64/66, 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, Ve 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, Istamboul. — **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. — **YUGOSLAVIE** : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECE 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

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.

1, avenue Léon Journault 92 310 Sèvres - France - tel. 027 08 00

LE TRAVAIL INDEPENDANT

Bibliographie établie par la Section Documentaire
du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques
de l'I.N.R.D.P.

I - EN FRANCE

A - Orientations et définitions

Le travail "indépendant"

L'Education, n° 169, 25 janvier 1973, p. I - III

Le travail "indépendant"

Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1973
30 cm, 5 p.

(Information rapide 15 janvier 1973)

Le "travail indépendant"

Textes réunis pour une réflexion préalable
Nantes, C.R.D.P., 1973

Le "travail indépendant"

Les Amis de Sèvres. Numéro spécial, n° 3 de 1973

Le "travail indépendant" de Guy HERZLICH

Journal "Le Monde", 13 juin 1973

B - Bilan d'expériences menées actuellement sur le travail indépendant.

LESELBAUM (Nelly).- Evaluation des attitudes et des comportements
des élèves et des professeurs pratiquant le travail indépendant -
Paris, Institut National de recherche et de documentation
pédagogiques, Services des Etudes et Recherches Pédagogiques,
1973 - 30 cm, tabl, ronéo.
(Recherche pédagogie générale 2d cycle - Codée 72-4-4-4-)

Lycée d'Etat Mixte Jean Perrin, 48 rue Pierre Baizet, LYON 9ème -
Réserves communes après un premier trimestre de travail
indépendant - Lyon, Lycée d'Etat Mixte Jean Perrin, 1973 -
20 cm, 5 p, ronéoté.

Lycée Robert Garnier, Av. du Général de Gaulle, LA FERTE BERNARD (72)
Le travail indépendant - Une approche expérimentale au Lycée
Robert Garnier de la Ferté Bernard - Nantes, C.R.D.P. 1972
30 cm; 14 p. tabl, plan, carte.
Bilan des travaux de la journée de réflexion du mercredi
24 janvier 1973
C.R.D.P. de Nantes, Lycée La Ferté Bernard
Bilan après six mois d'expérimentation, mars 1973
C.R.D.P. de Nantes, Lycée La Ferté Bernard

- Lycée technique "La Martinière", 3ème avenue "La Duchère", LYON 7ème
 - Rapport sur l'expérience de travail indépendant et de coordination interdisciplinaire tentée au L.T.E.F. "La Martinière" en classe de 1° B2.
 - Lyon, Lycée technique "La Martinière", 1973
 30 cm, 11 p., tabl, ronéo

NIMIER J. - Le travail indépendant (en mathématiques) -
 Bulletin des professeurs de Mathématiques, n° 289,
 Juin 1973, 419-424.

C - Diverses méthodes pouvant concourir au "Travail indépendant"

1) Classes nouvelles, méthodes actives

Les classes nouvelles : avenir ou passé ?
 Cahiers pédagogiques, n° 78, novembre 1968, p. 7-103

Comité de liaison pour l'éducation nouvelle, Paris -
 Ed. L'Ecole nouvelle témoigne - Paris, Colin-Bourrellet, 1972
 24 cm, 255 p.
 (Cahiers de pédagogie moderne 41)

LEGRAND Louis - Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui,
 Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971 -
 22 cm, 156 P, tabl, graph, bibliographie.
 (Actualité pédagogique et psychologique)

LERØY Gilbert - Le dialogue en éducation, Paris
 Presses Universitaires de France, 1970
 18 cm, 206 p, (Sup. L'Education)

2) Travail dirigé

Le travail dirigé - Les cahiers pédagogiques n° 50,
 Octobre 1964.

3) L'individualisation de l'enseignement

DOTTRENS Robert - L'enseignement individualisé -
 Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963 -
 20 cm, 228 p, bibliogr, tabl.

I.N.R.D.P., Paris - Enseignement individuel et travail de groupe
 SEVPEN, Cahiers de documentation, 1969 (Brochure n° 6 CD)

L'organisation des premiers cycles secondaires et
 l'individualisation de l'enseignement. - Paris, SEVPEN, 1970.
 24 cm, 161 p, graph.
 (Recherches pédagogiques, n° 41)

Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier
 cycle secondaire - Paris, SEVPEN, 1973 - 24 cm, 203 p, tabl, graph.
 (Recherches pédagogiques n° 58)

4) Le travail de groupe

BANY M.A., JOHNSON L.V. - Dynamique des groupes et Education.
Le groupe classe, trad. de l'américain.
Paris, Dunod, 1969 - 24 cm, 344 p, index, bibliogr.
(Organisation et sciences humaines)

BRUGIDOU J.P., DUBOST J., ENRIQUEZ E., FERRY G. -
Pédagogie et psychologie des groupes. - Paris,
Editions de l'Épi, 1965 - 20 cm, 322 p.

COUSINET Roger - Une méthode de travail libre par groupes
Paris, Editions du CERF, 1949 - 18 cm, 106 p, bibliogr.

FERRY Gilles - La pratique du travail de groupe.
Une expérience de formation d'enseignants - Paris, Dunod, 1970
22 cm, 240 p.
(Sciences de l'éducation)

I.N.R.D.P., Paris - Enseignement individuel et travail de groupe.
SEVPEL, Cahiers de documentation, 1969
(Brochure n° 6 CD)

KAYE Barrington, ROGERS Irving
Pédagogie de groupe - Paris, Dunod, 1971 -
22 cm, 142 p, bibliogr.

Le travail par groupes autonomes - Cahiers Pédagogiques n° 103,
Février 1972, p. 21-49.

5) Pédagogies non-directives

DESAUNAY Guy - Origine sociale des étudiants et effets d'une
pédagogie universitaire autoritaire ou démocratique.
Une expérience en milieu naturel.
Psychologie française, 1969, 14 p. 185-199

HAMELINE Daniel, DARDELIN Marie-Joëlle - La liberté d'apprendre,
Paris, Les Editions ouvrières, 1967
18 cm, 341 p, (points d'appui)

HAMELINE Daniel - Du savoir et des hommes, contribution à
l'analyse de l'intention d'instruire - Paris, Gauthier - Villars,
1971 - 27 cm, 258 p, index, bibliogr.
(Hommes et organisations)

LE BARS - Utilisation de la méthode non-directive à l'enseignement
de la chimie à la formation des maîtres - Grenoble, C.R.D.P. -
20 cm, 32 p, graph, ronéo.

LE BARS - Utilisation de la méthode non-directive pour l'enseignement
des sciences appliquées - Grenoble, C.R.D.P., 1972
30 cm, 16 p, graph, ronéo.

LOBROT M - La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion
Paris, Gauthier - Villars, 1966
23 cm, 280 p, bibliogr.
(Hommes et organisations)

PERETTI André de - Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive - Paris, Editions de l'Epi, 1966 - 22 cm, 299 p.

PERETTI André de - Les contradictions de la culture et de la pédagogie - Paris, Editions de l'Epi, 1969 - 20 cm, 298 p, index, bibliogr.

ROGERS Carl R. - Liberté pour apprendre. Trad. de l'américain Paris, Dunod, 1971 - 18 cm, 364 p, index, bibliogr. (Sciences de l'éducation)

SNYDERS G. - Où vont les pédagogies non directives. Autorité du maître et liberté des élèves Paris, Presses universitaires de France, 1973 - 18 cm, 324 p, bibliogr. (Collection Sup)

VASQUEZ Aida, OURY Fernand - De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle - Paris, Maspéro, 1971 - 20 cm, 768 p, bibliogr, (Textes à l'appui)

VASQUEZ Aida, OURY Fernand - Vers une pédagogie institutionnelle - Paris, Maspéro, 1967 22 cm, 288 p.

6) Utilisation de la documentation

HASSENFORDER J., LEFORT Geneviève - éd. Enseignement et Documentation - Education et développement, n° 75, février 1972, p 1-66.

HASSENFORDER J., LEFORT Geneviève éd - Livres, documents, pédagogie - Education et développement, n° 80, oct. 1972, p 1-79

SIRE Marcel éd - Documentation et information - Les Amis de Sèvres, n° 1, 1973, p 13-155.

7) Technologie de l'éducation

AUDOUIN Francis - La pédagogie assistée - Cybernétique et enseignement - Paris, Les Editions sociales françaises, 1971 22 cm, 182 p, graph, bibliogr. (Horizons de la psychologie)

GUGLIELMI Jean - L'enseignement programmé à l'école - Paris, Presses Universitaires de France; 1970. - 18 cm, 140 p, fig. tabl, bibliogr. (L'Educateur; 33)

PLANQUE Bernard - Audio-visuel et enseignement, Paris, Casterman, 1971 - 18 cm, 125 p, tabl, fig, bibliogr.

II - A L'ETRANGERA - Le "Travail indépendant"

ALEXANDER W.M., BURKE W.I. - Independent study in secondary schools - Interchange, vol 3, n° 2-3, 1972, p. 102-113, bibliogr. (Interchange : revue canadienne)

ALEXANDER W.M., HINES W.A.
Independent study in secondary schools - New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1967 -
22 cm, 200 p, tabl, bibliogr index

B - L'individualisation de l'enseignement

Association for supervision and curriculum development, NEA, Washington - Individualizing instruction - Washington, NEA, 1964
20 cm, 17 p.

GIBBONS Maurice - Individualized instruction - A descriptive analysis - New-York, Teachers College Press, 1971 -

GLADSTEIN Gérard A. - Individualized study. A new approach to succeeding in college - Chicago, Rand Mc Nally, 1967 -
26 cm, 223 p.

PETREQUIN Gaynor - Individualizing learning, through modular flexible programming - New-York, Toronto, London, Mc Graw Hill, 1968 - 20 cm, 180 p, fig, tabl.

*