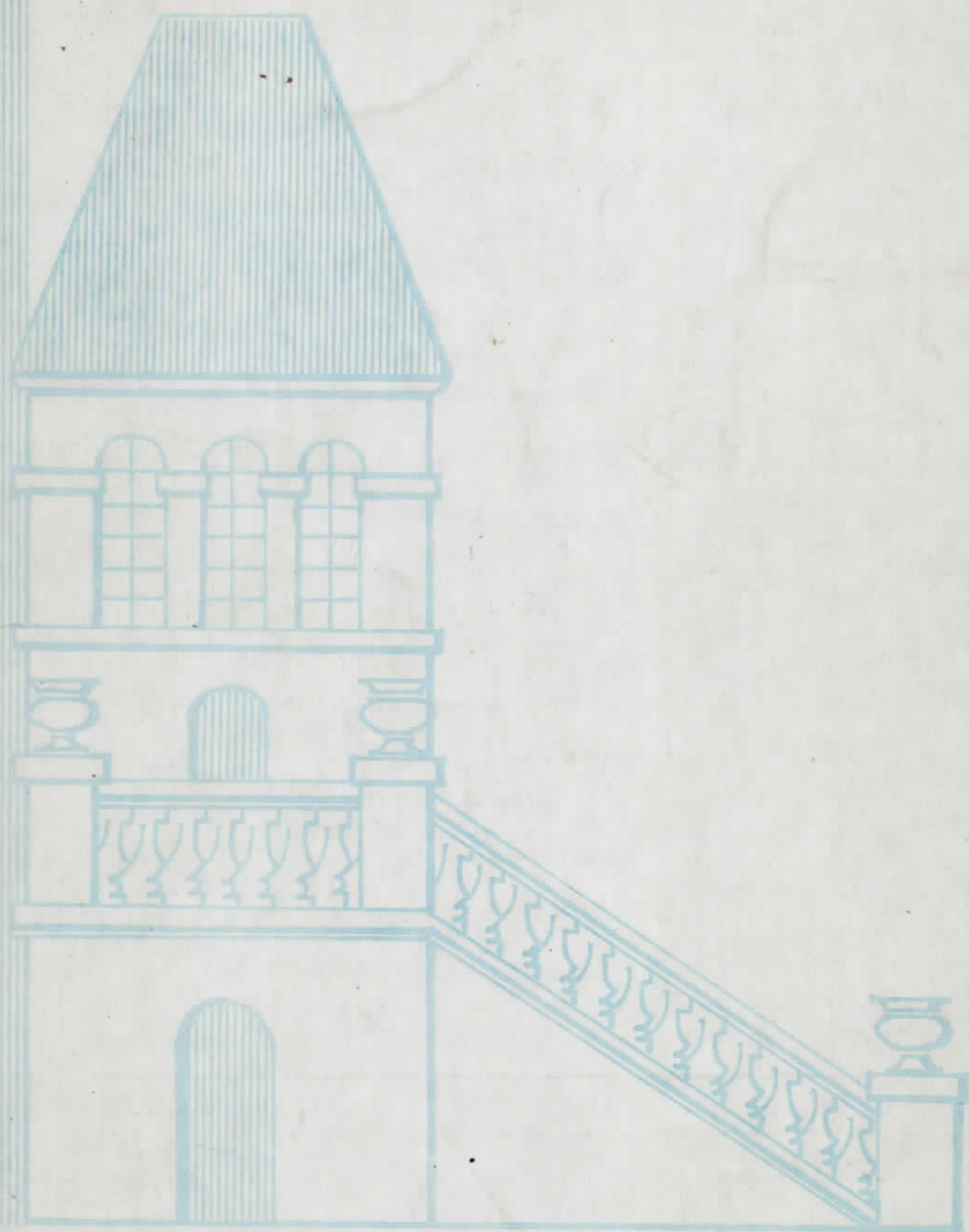


1/2

LE TRAVAIL INDÉPENDANT

II



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

MEMBRES DU BUREAU : Micheline DUCRAY

Colette STOURDZE

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

MEMBRES BIENFAITEURS 30 F

MEMBRES ADHÉRENTS 20 F

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

TRAVAIL INDÉPENDANT

II

Sommaire

- 3 AVANT-PROPOS.
- 5 REFLEXIONS SUR LE TRAVAIL INDEPENDANT, par Victor MARBEAU, Inspecteur d'Académie, ministère de l'Education.
- 15 UNE EXPERIENCE DE TRAVAIL INDEPENDANT, par Jean-Pierre HEN-NION, Inspecteur d'académie de Limoges.
- 25 UN EXEMPLE DE TRAVAIL INDEPENDANT EN HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET INSTRUCTION CIVIQUE : LA PRESSE A L'ECOLE, par Roger FERRA, Professeur au Lycée Bellevue, Toulouse.
- 39 EXPERIENCE PLURIDISCIPLINAIRE, par Mmes CANIQUIT, CURRANT, DESORMEAUX et SAUVAGET, professeurs au Lycée Emmanuel MOU-NIER, Chatenay-Malabry.
- 45 PROJET D'ORGANISATION DES CLASSES DE SECONDE : Travail indépendant en première, Ecole Alsacienne, 1972-73.
- 53 LE TRAVAIL INDEPENDANT DANS LA CLASSE DE LANGUE, par Denis GIRARD, Inspecteur pédagogique régional de l'Académie de Paris.
- 69 UNE EXPERIENCE DE TRAVAIL INDEPENDANT EN PHILOSOPHIE, par J. POUPART et M.L. SEMBLAT, professeurs au lycée Henri-Martin, Saint-Quentin.
- 73 EXPERIENCE DE TRAVAIL INDEPENDANT EN FRANÇAIS, par Mme INGRAND, Mrs PRIMAULT et TIMMERMANS, professeurs au Lycée Bellevue, Toulouse.
- 77 VERS LA LIBERTE DU TRAVAIL, par Janine GUYON, professeur de bio-logie au Lycée Henri-Martin, Saint-Quentin.
- 89 TRAVAIL INDEPENDANT ET 10 %, par Gabriel BEIS, Inspecteur général de l'Instruction publique, doyen de l'Inspection générale de la vie scolaire.
- 96 BIBLIOGRAPHIE.
- 101 LA VIE DE SEVRES.

N° 3 - 1974
LES AMIS DE SÈVRES
76e numéro

AVANT-PROPOS

Après deux années d'expérimentation officielle le travail indépendant se développe et devient une pratique pédagogique suffisamment prise au sérieux pour que l'on puisse envisager sa généralisation à plus ou moins longue échéance.

Cette diffusion du travail indépendant s'effectue d'ailleurs aussi bien à l'échelon national qu'international. Les études en France et à l'étranger se multiplient et témoignent de la très grande diversité des modalités d'application bien que l'objectif demeure commun, celui de ménager une plus grande responsabilité, une démarche plus autonome des élèves.

Le travail indépendant, outre qu'il coïncide avec un besoin profond du milieu scolaire actuel trouve une justification supplémentaire dans la formation permanente qui implique au niveau de l'éducation initiale le développement de l'aptitude à l'autoformation.

Le n° 3, 1973, des Amis de Sèvres a constitué un premier inventaire des conceptions en matière de travail indépendant. L'accueil qu'il a reçu nous incite à aller plus avant dans l'analyse des expériences en cours. Nous souhaitons que ce numéro, plus centré sur la pratique que sur la théorie et qui a bénéficié d'une collaboration de haute qualité, contribue à un nouveau bond en avant du travail indépendant.

REFLEXIONS SUR LE TRAVAIL INDÉPENDANT

LE DEVELOPPEMENT DU TRAVAIL INDEPENDANT

Depuis le stage de Sèvres de mai 1972, les expériences de travail indépendant se sont multipliées en France, soit dans le cadre scolaire normal, soit par le truchement des 10 %. Ce développement n'est pas fortuit car il correspond à une évolution très générale au sein des différents systèmes scolaires, que l'on parle de travail indépendant ou de travail personnalisé. L'idée fondamentale se retrouve dans les conclusions de la conférence des ministres européens qui s'est déroulée à Berne, du 5 au 7 juin 1973 : les ministres ont, en effet, reconnu la nécessité d'une pluralité de méthodes pédagogiques ayant pour but l'individualisation de l'enseignement et le travail indépendant des élèves.

Cette démarche pédagogique nouvelle dont l'intérêt est ainsi reconnu au plus haut niveau répond en effet à un besoin profond, comme l'écrit M. Auba dans son avant propos au premier numéro spécial des cahiers de Sèvres, « 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 ».

Il est nécessaire de revenir sur les objectifs du travail indépendant. Si la règle du pluralisme de l'approche pédagogique doit être considérée comme essentielle, si le travail indépendant doit pouvoir prendre des formes très diverses, sans dogmatisme aucun, il est essentiel, en contrepartie de cette liberté, de prévoir des objectifs bien définis, clairement exprimés qui permettront de constituer des bases solides aux évaluations nécessaires.

I. — LES OBJECTIFS DU TRAVAIL INDEPENDANT

— Il s'agit, en premier lieu, de donner à l'élève une plus grande responsabilité dans l'acquisition des connaissances et savoir faire, ce qui doit en particulier développer son aptitude à l'auto-formation.

— Une démarche plus autonome de l'élève lui permet de mieux personnaliser son travail et de mieux progresser à son rythme.

— L'effort de l'élève est fondé sur l'utilisation de documents de tous ordres et c'est l'aptitude à la recherche à partir de documents qui doit être ainsi développée.

— Le travail indépendant facilite l'approche pluridisciplinaire voire interdisciplinaire à partir de thèmes d'études définis en commun par les professeurs et les élèves.

— Le travail trop individualisé peut présenter des dangers à la fois sur le plan de l'apprentissage et du comportement social ; c'est pourquoi les expériences françaises de travail indépendant mettent l'accent sur le travail en petits groupes à l'intérieur desquels doit s'insérer le travail individuel.

— L'action du professeur doit prendre une dimension nouvelle ; il n'est plus le seul dispensateur de la connaissance et a davantage un rôle de conseiller, de médiateur. Il agit dans une perspective de soutien aux élèves et groupes en difficultés.

Les objectifs ainsi définis sont complémentaires, ils s'interpénètrent constamment mais peuvent être modulés différemment en fonction des besoins. C'est ainsi que l'objectif pourra être : plus ou moins de travail en groupe ou individuel, de liberté affirmée ou de soutien assez fortement dirigé. Cette orientation résulte de la démarche pédagogique choisie et tout particulièrement de la place donnée au cours magistral par rapport au travail indépendant.

II. — TRAVAIL INDEPENDANT ET COURS MAGISTRAL

La situation pédagogique peut se ramener à deux aspects (cf. Gilles Ferry, *La pratique du Travail en groupe*, Dunod, 1970) : celui des échanges entre le maître et les élèves qui se présente sur un plan vertical et celui des échanges entre les élèves qui se présente sur un plan horizontal. « Pour accomplir et contrôler la transmission du savoir, le maître est porté à limiter les échanges entre les élèves, mais dans la mesure où il cherche à ce que les élèves s'approprient le savoir selon leur propre démarche, il suspend la transmission

pour un temps plus ou moins limité et ouvre le champ à la communication horizontale. Toute action d'enseignement est placée en face de ce dilemme ».

Essayons de déterminer dans les solutions adoptées, celles qui doivent être les plus favorables pour le travail indépendant.

La pédagogie de type traditionnel privilégie incontestablement le circuit vertical et écarte la communication entre les élèves. On crée ainsi un conditionnement irréversible : « quels que soient ensuite les efforts du maître pour animer la classe, pour inciter les élèves à prendre la parole, ses stimulations et ses interrogations n'aboutissent qu'à une comédie de communication dont Cousinet a analysé le mécanisme ». Le besoin de communication réelle ne trouve plus à se satisfaire que clandestinement. Cette situation est évidemment particulièrement défavorable pour le travail indépendant.

Inversement, certains protagonistes des méthodes actives ont pensé qu'il était possible d'abolir le circuit vertical. L'acte d'enseigner se ramène pour eux à l'organisation d'un milieu scolaire dans lequel les élèves peuvent coopérer, donc communiquer. C'est ce qu'implique le thème deweyen de l'école comme vie et non plus comme préparation à la vie. « Le message du maître qui témoigne d'un passé culturel et oriente vers un avenir ne peut que fausser la démarche des élèves centrés sur le présent, occupés à s'ajuster les uns aux autres. Ce renversement n'est cependant radical qu'en théorie. En dépit de l'extrémisme de certaines thèses on se trouve toujours contraint d'admettre que le maître est un guide, un recours, au minimum un pourvoyeur de moyens de travail... ». Cette démarche est évidemment favorable au travail indépendant mais dans quelles conditions ? En Amérique on a dû reconnaître qu'un enseignement par trop informel, individualisé à outrance, a plutôt tendance à accentuer les différences entre les élèves plutôt que de les résorber.

Entre ces deux situations extrêmes existe toute une série de possibilités de faire cohabiter les deux types de communication sans qu'il en résulte un affrontement.

Une solution revient à insérer le circuit vertical dans une structure horizontale. Dans ce cas, le groupe des élèves a la possibilité de prendre les décisions relatives à son fonctionnement : choix de thèmes, distribution des tâches, procédures de coopération, de contrôle et de régularisation. Le professeur n'incarne plus les buts et les exigences du travail. Il se refuse à influencer sur les décisions, à assumer la responsabilité de la progression, à évaluer le travail accompli par le groupe. Une telle restructuration comporte nécessairement une rupture très nette par rapport aux pratiques et aux

attentes habituelles et il est peu vraisemblable que ces attitudes puissent se développer beaucoup au sein de notre enseignement secondaire actuel.

En dehors des cours où l'activité des élèves est dirigée par le maître, peuvent être mises en place des séances consacrées à des travaux d'équipe, à des activités culturelles hors programme, à des discussions sur des sujets libres ; telle est la fonction de certaines coopératives scolaires, clubs, etc. En satisfaisant ainsi au besoin de communication horizontale, on escompte une détente favorable à la réceptivité des élèves sans modifier les structures verticales. Les 10 % peuvent se rattacher à cet effort de juxtaposition de deux attitudes pédagogiques différentes : de même le travail indépendant marginal qui se pratique dans de nombreuses écoles américaines.

Une formule plus élaborée consiste à aménager les communications horizontales à l'intérieur d'une structure verticale. Le maître garde l'initiative et le pouvoir. C'est lui qui choisit les thèmes d'étude, qui décide des interventions, qui évalue le travail accompli. Mais il définit des zones ouvertes aux communications horizontales : discussions, recherches en équipe, il se met en position de dialogue avec le groupe des élèves. Ce schéma peut recouvrir des formules très diverses qui vont des plus contrôlées aux plus libérales. C'est incontestablement dans ce cadre, c'est-à-dire dans la recherche d'un compromis entre le cours dit magistral et le travail en équipe de type indépendant que se situe la démarche pédagogique la plus fréquente et vraisemblablement la plus souhaitable pour la généralisation du travail indépendant. Dans cette perspective, on peut même envisager que l'action du maître s'exerce plus particulièrement dans le domaine de l'acquisition des méthodes et des techniques, ce qui devrait faciliter à certains élèves, les plus mal préparés à le faire par leur environnement, une approche plus autonome des contenus.

A ce moment de l'analyse sur les modèles de communication se place le problème non moins essentiel de la directivité et de la non directivité. Les attitudes de travail indépendant seront de caractère plus ou moins contrôlé ou libre selon que le professeur aura opté pour une plus ou moins grande directivité.

III. — DIRECTIVE ET NON DIRECTIVITE

La non directivité est un concept élaboré par Carl. R. Rogers à partir d'une critique de la pratique psychanalytique. Elle constitue une technique d'entretien individuel, technique qui peut inspirer des attitudes nouvelles en conduite de groupe. Dans la classe, la manière dont les élèves accèdent à la connaissance revêt un caract-

lère essentiel « les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (C.R.). En fait, dit Jean Maisonneuve (1), « le problème de la relation pédagogique se pose autrement, si par delà les contenus, on se saisit des ressources et si en marge des techniques, on s'intéresse aux attitudes qui facilitent la mise en œuvre des ressources et qui mettent en jeu les personnes et les groupes comme totalités ».

L'attitude non directive (qui n'a rien à voir avec la démission du laisser-faire) consiste à mettre les membres d'un groupe en mesure d'élucider et si possible de résoudre eux-mêmes, ensemble les problèmes qu'ils rencontrent. L'attitude non directive vise ainsi à l'élucidation des tensions et des conflits et dans « Matériaux pour un débat sur la non directivité, amis de Sèvres, n° 1, 1970 », on parle de l'intervention du pédagogue avec le seul souci d'apporter une facilitation.

La non directivité ainsi comprise doit-elle obligatoirement accompagner le travail indépendant ?

Certes, J. Maisonneuve soutient qu'en aucune façon la conduite d'une classe ne peut rester uniquement non directive. « En fait, entre les deux extrêmes du directivisme didactique et du non directivisme systématique, il existe une position non pas médiane mais médiatrice. Elle consiste précisément à allier les fonctions d'information, de contrôle et d'élucidation en les assumant selon les urgences ressenties par le groupe, en facilitant notamment les deux premières fonctions par la dernière toutes les fois qu'un malaise intervient dans les relations maîtres-élèves ».

Malgré ces réserves, la non directivité est contestée. Parmi les objections qui ont été faites à la non directivité appliquée à la pratique enseignante, on peut retenir les trois suivantes :

L'enseignement non directif ne réussit pas à dépasser les facilités d'un « faux socratisme ». J.-C. Passeron (dans la Réforme de l'Université) écrit « Dans le meilleur des cas, c'est-à-dire dans le cas d'un enseignement non directif qui réussit parce qu'il est expérimenté par un véritable spécialiste, la contradiction éclate entre ce qu'apprennent les étudiants et les exigences finales de l'examen qu'ils doivent tout de même passer en sa forme traditionnelle ; d'où des tensions avec le professeur, grand frère conseiller, qui ne le cèdent en rien à l'agressivité latente que suscite le professeur traditionnel, père noble et lointain ».

(1) J. Maisonneuve. Le problème des attitudes, ARIP. Pédagogie et Psychologie des groupes.

Une autre objection tient au fait que si l'élève doit, certes, conquérir sa liberté contre les envahissements autoritaires du maître, il ne peut s'abstraire de tout un environnement, un conditionnement préalable. Pour se libérer de cette contrainte, l'élève a besoin de l'action, de la médiation active du maître qui devient ainsi un facteur de libération.

La non directivité enfin se manifeste au niveau de la relation pédagogique par l'affirmation que l'enseigné s'enseigne lui-même par le moyen de l'enseignant ; celui-ci s'insérerait dans le processus d'auto-enseignement à la façon d'un instrument, « l'enseignant serait un document vivant, un expert que l'on consulte » (G. Ferry). Tout partirait de l'enseigné et y reviendrait.

Cette idée exprime une vérité profonde, celle que l'enseignement n'est pas fait pour les professeurs mais pour les élèves. Cependant, elle méconnaît le caractère conflictuel de la relation pédagogique.

Cette alternative, directivité ou non directivité, est essentielle pour le travail indépendant car du choix qui est apporté résulte une orientation très différente de cette pratique pédagogique.

La non directivité en travail indépendant c'est la liberté prise vis-à-vis du programme, c'est, à un niveau plus élevé, le groupe d'élèves laissé largement libre de se déterminer avec le moins possible d'intervention du professeur. Est-ce souhaitable ?

Tout ce qui a été dit ci-dessus concernant les limites de la non directivité doit inciter à la prudence. D'ailleurs, les premiers bilans des expériences françaises et étrangères laissent apparaître que la non directivité systématique présente plus d'inconvénients que d'avantages. La pratique d'un certain « gauchisme pédagogique » au nom de la liberté de l'élève avantage les meilleurs, les plus motivés, les plus soutenus familialement mais risque de laisser les moins motivés, les moins soutenus très isolés, livrés à eux-mêmes et, de ce fait, défavorisés.

Inversement, une attitude trop directive condamne le travail indépendant à n'être qu'une caricature et c'est entre deux attitudes extrêmes que le professeur doit constamment évoluer. La modulation des attitudes entre plus ou moins de directivité et de non directivité s'effectuera le plus efficacement au niveau même de la classe en fonction des besoins propres à chaque élève ou groupe d'élèves. Les uns peuvent bénéficier d'une large liberté, les autres ont besoin de soutien, d'encadrement. Le travail indépendant, grâce à sa souplesse d'organisation, joue alors pleinement son rôle d'instrument d'individualisation de l'enseignement.

En ce qui concerne plus particulièrement le problème des programmes, il ne sera jamais assez dit que c'est d'abord dans le cadre des programmes que le travail indépendant doit démontrer son efficacité. Il n'y a pas d'incompatibilité entre un programme préexistant et une libre étude se greffant dans son cadre. Il est bien évident que plus les programmes seront souples, flexibles, plus les attitudes de travail indépendant seront libérées en facilitées. Mais un programme même contraignant n'interdit pas de donner aux élèves sinon le choix du sujet d'étude, tout au moins la possibilité de parcourir, à leur rythme et de manière plus ou moins autonome, le chemin qui mène à la connaissance et au savoir-faire.

Cette question de programme nous amène d'ailleurs à réfléchir sur les documents qui sont mis à la disposition des élèves pour faire du travail indépendant.

IV. — TRAVAIL INDEPENDANT ET DOCUMENTS

Le travail et la réflexion autonomes des élèves ne peuvent s'exercer sans document préalable, qu'il soit d'origine écrite ou audio-visuel et dans la même perspective il est devenu presque un lieu commun d'affirmer que le travail indépendant a pour support essentiel le centre de Documentation.

Il n'est pas question de revenir sur cette constatation mais, à la lumière des expériences étrangères et françaises de réfléchir sur la nature du document qui supporte le travail indépendant et la forme d'organisation des locaux spécialisés qui en découle.

La pratique la plus dangereuse pour le développement du travail indépendant est celle qui consiste à placer les élèves devant des documents d'accès trop difficile, de les mettre dans une position de recherche pour laquelle ils n'ont ni la maturité d'esprit, ni les connaissances, ni la formation nécessaires. Les élèves du secondaire ne sont pas des étudiants du supérieur, ni a fortiori des chercheurs du C.N.R.S. et les difficultés doivent donc être graduées. Il n'y a dans cette constatation rien que de très normal, mais il convient d'en tirer les conclusions nécessaires sur la nature du document.

Dans l'état actuel de notre enseignement, le document le plus directement utilisable, sans longue recherche, sans difficulté majeure d'approche sera le plus efficace. Certes, il est bon que les élèves, à des moments choisis de leur scolarité soient progressivement familiarisés avec les techniques de la recherche, qu'ils soient initiés à l'utilisation de documents plus divers, plus complexes. Mais cette pratique ne peut être que ponctuelle si l'on veut, par ailleurs,

permettre aux élèves de parcourir sans trop de pertes de temps un programme d'études toujours trop chargé.

De plus, si le travail indépendant se généralise et devient un élément essentiel de l'attitude pédagogique, il doit se fonder sur des documents à progression rigoureuse, sur ce que les anglo-saxons appellent les aides pédagogiques. Ces outils de travail préparés par le professeur ou l'équipe des professeurs sont, seuls, susceptibles de ménager la progression systématique dont l'élève a besoin pour son travail individuel et en petits groupes.

Un exemple intéressant d'aide pédagogique est donné par le projet suédois I.M.U. Ce système qui est célèbre sur le plan international permet d'enseigner les mathématiques d'une façon entièrement individualisée aux classes supérieures de la Grundskola (correspondant donc à notre premier cycle secondaire). Le cours est couvert par neuf modèles d'enseignement. Un module demande à peu près le tiers d'une année scolaire. Chaque module se compose de 6 à 8 fascicules de 50 à 150 pages chacun.

La composante A est commune à tous les élèves, mais chaque élève travaille suivant son propre rythme. Quand les élèves en ont fini avec la composante A, ils passent un test de contrôle. Sur la base des informations fournies par le test, l'enseignant aide l'élève à choisir une composante B parmi trois possibilités. Il existe ensuite une composante C à utiliser de la même façon. Dans la dernière version de ce matériel, il y a des composantes pour les activités de groupe (G) et un niveau spécial pour les élèves intellectuellement très faibles.

Aussitôt que les élèves ont terminé un module, ils passent directement au suivant. Il n'y a pas de classement annuel ni de notation. Le grand nombre de modules et de composantes entraîne un nombre considérable de « voies possibles » à travers le cours.

Le système IMU a fait l'objet d'une évaluation approfondie de ses résultats au cours des années 1968-71. Environ 12 000 élèves, 400 enseignants et adjoints ont participé à cette enquête dans 81 écoles différentes réparties sur l'ensemble de la Suède. Les résultats de cette évaluation sont, dans l'ensemble, assez positifs pour que le système soit considéré comme généralisable à tous les établissements du pays. L'intérêt de l'expérience dépasse, d'ailleurs, le cadre des seules mathématiques. Elle a montré qu'il était nécessaire de trouver un équilibre entre le travail individuel, le travail de groupe et le travail collectif. Elle a attiré l'attention sur de nouvelles possibilités d'utilisation de l'espace disponible, du regroupement des élèves et d'organisation du travail du personnel.

Une interrogation subsiste cependant, si le projet IMU a prouvé que l'individualisation de l'enseignement des mathématiques était réalisable, s'il a prouvé que l'élève pouvait, dans cette discipline, progresser à son rythme, il présente cependant, le danger de privilégier une attitude trop individuelle, voire solitaire de l'élève et d'aboutir au même résultat sur ce plan que les documents programmés du plan Trump aux Etats-Unis. Ce danger ne paraît cependant par irrémédiable car un document ménageant une certaine progression peut aussi bien être utilisé par de petits groupes d'élèves réalisant ensemble la progression définie et modifiant éventuellement la composition de leurs groupes en fonction des résultats obtenus, que par des élèves pris individuellement.

Cette notion plus pratique, plus systématique, de l'aide pédagogique pose le problème de l'ampleur et de l'organisation du centre de documentation. Certains souhaitent installer en France des centres analogues aux grands centres de ressources canadiens ou américains. Pour des raisons d'abord financières, il paraît parfaitement utopique de prévoir une telle évolution alors que nous avons déjà un objectif difficile qui est de doter tous nos établissements secondaires d'un centre de documentation minimum.

En second lieu, de telles installations ne paraissent pas compatibles avec l'utilisation privilégiée d'une documentation facilement accessible, pratique qui n'a pas l'ambition de recréer, au sein de chaque établissement, la dotation et l'atmosphère d'une bibliothèque universitaire. D'ailleurs, la perspective d'une généralisation du travail indépendant provoquerait très vite un véritable embouteillage au niveau du centre unique, des mouvements incessants dans l'établissement sources de dispersion et de pertes de temps. Une répartition judicieuse des types de documents entre les salles de classes spécialisées et le Centre de documentation dont le rôle serait plus de répartition et de guidance, devrait permettre d'éviter cet écueil et de faire de chaque classe et même de chaque groupe d'élèves, le responsable de sa documentation, de son utilisation comme de sa préservation.

Ces considérations, tant sur le document que sur les outils de travail et la pédagogie du travail indépendant, veulent ramener cette pratique au niveau de la réalité vécue de nos classes et non pas la hisser à un niveau d'exigences telles que les échecs accumulés amèneraient inévitablement le discrédit et l'abandon. Le développement d'une plus grande responsabilité, d'une plus grande autonomie des élèves est un objectif exaltant qui mérite tous les efforts mais doit tenir compte de toutes les contraintes, inhérentes à la situation actuelle de notre système scolaire.

Victor MARBEAU.

Une expérience de « Travail Indépendant »

Quelques-uns y croyaient, certains s'en méfiaient, beaucoup restaient sceptiques, et tous — même ceux qui y croyaient le plus — s'interrogeaient sur ce que l'on pourrait y mettre : tel est, grossièrement esquissé, le climat dans lequel me semblent s'être engagées, au Lycée A. Renoir de Limoges, comme dans un certain nombre d'autres établissements, les expériences de « travail indépendant » lancées à la rentrée 1972. On se méfiait, parce qu'on redoutait qu'il ne s'agît d'une manœuvre pour déborder les obligations de service des professeurs ; on restait sceptique parce qu'on craignait qu'une expérience menée sans moyens suffisants fût, d'emblée, condamnée à l'échec ; on s'interrogeait car malgré le stage national de Sèvres, en mai 1972, la définition même de l'entreprise demeurait incertaine. Quant à ceux qui croyaient, ils étaient de la race des confiants, de ceux qui pensent qu'on prouve le mouvement en marchant, quels que soient les obstacles ou les dangers. Et comme ni la méfiance ni le scepticisme n'excluent l'amour du métier, et le souci de ne rien rejeter a priori qui ait une chance de permettre un meilleur accomplissement des tâches qu'il implique, sceptiques et méfiants, prouvant une fois de plus qu'il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre, ont rejoint les confiants, et se sont mis avec eux à la tâche.

Aujourd'hui, la seconde année de l'expérience touche à sa fin. Il est douteux — c'est du moins l'avis de l'équipe du Lycée A. Renoir — que l'on puisse encore en établir un bilan rigoureux et sûr : en effet, jamais elle n'a pu se dérouler dans des conditions normales, puisque c'est en cours de route, à mesure que se précisait

la nature de l'action déjà entreprise, que l'on pouvait déterminer, en fonction des besoins déjà créés par elle, ce que devaient être ces conditions. D'autre part, il paraîtrait prématuré d'évaluer, à partir de deux années seulement d'observation des élèves concernés, un type d'action pédagogique qui, par le caractère irréversible de son application, doit marquer l'ensemble de leur scolarité secondaire.

Du moins est-il possible, faute de dresser un tel bilan, de tirer en tous cas certains enseignements de ces deux années d'expérience. Les quelques réflexions que je livre ici me sont inspirées par ce que j'ai pu observer dans ce lycée classique et moderne de 900 élèves, dont l'externat est mixte, mais l'internat féminin. Coexiste avec ce Second Cycle un premier cycle, de 900 élèves également. Les bâtiments ont été construits il y a une douzaine d'années, selon une architecture élégante mais très traditionnelle, comportant essentiellement des enfilades de classes le long d'interminables couloirs, avec des locaux documentaires réduits au minimum et peu accessibles. L'expérience de « travail indépendant » a débuté en 1972-73, dans deux classes de 5^e et deux classes de 1^{er} B. Une quarantaine de professeurs ont été touchés par l'expérience, bénéficiant en gros, chacun d'un quart d'heure de décharge de service. Le matériel documentaire a été enrichi pour la circonstance, mais dans des proportions très raisonnables, et l'établissement ne dispose pas de magnétoscope. C'est dire qu'aucune facilité exceptionnelle n'a favorisé le déroulement de l'expérience. Raison de plus pour la juger, non certes exemplaire, mais du moins instructive, et pour attacher quelque prix aux enseignements que l'on peut en tirer et qui ne me paraissent pas négligeables : ces deux années ont, en effet permis de mieux cerner la nature même de l'entreprise, de mieux mesurer ses avantages et ses inconvénients, de mieux distinguer les conditions nécessaires à son succès.

Le « Travail Indépendant »...

Sur la nature même du « travail indépendant », il faut bien avouer que les idées de ceux qui s'y sont lancés, même s'ils avaient participé au stage de Sèvres, n'étaient pas nettes. Les références étrangères, notamment celles qui étaient faites à l'**independent study**, éclairaient mal le projet français, dont on sentait que l'originalité de la culture française, et des traditions pédagogiques de notre pays, le condamnait à être lui-même original ; le choix, à mon avis malheureux, de l'expression « travail indépendant » prêtait à contre-sens sur les intentions de ses inventeurs, et laissait en tous cas subsister bien des ambiguïtés sur la nature de ce qu'il voulait recouvrir. Certes on savait bien, notamment après Sèvres, que le « travail indépendant » à la française comportait trois aspects essentiels :

— il consistait à donner à un groupe d'élèves la responsabilité d'un travail à exécuter, mettant en jeu les connaissances déjà acquises et impliquant une part de documentation, de réflexion, de création personnelle et collective.

— il laissait aux élèves une large part d'initiative dans le choix des sujets abordés,

— il impliquait une organisation nouvelle de la vie scolaire dans le cadre des horaires existant, de façon à laisser aux enseignants et aux enseignés la plus grande liberté de se réunir.

Mais ce n'étaient là que des **aspects** de l'attitude pédagogique nouvelle que l'on adoptait, ce n'en était pas une définition. Il serait faux de dire que deux années d'expérience aient fait se dégager cette définition. Sans doute même ne parviendra-t-on jamais à la formuler simplement, ne serait-ce, par exemple, que par l'impossibilité d'envisager une démarche identique dans l'enseignement des Mathématiques et dans celui de l'Histoire. Du moins, peut-on mieux voir maintenant par quels caractères **essentiels** la pédagogie du « travail indépendant » se distingue de la pédagogie traditionnelle.

Une pédagogie de l'autonomie

Je me garderai bien ici de simplifier abusivement, et d'oublier que la pédagogie traditionnelle fait une large place, quand elle est bien comprise, à la participation de l'élève à sa propre formation : toute classe, quand elle est bien conduite, est d'abord la découverte par l'ensemble du groupe-classe sous la conduite du maître, des notions, des faits ou des lois dont la connaissance a paru nécessaire à la formation de l'élève. Mais c'est ensuite seulement, par des exercices écrits ou oraux, que les connaissances ainsi acquises sont mises en application, exploitées par la pratique, et par là contrôlées. C'est donc sur l'acquisition du savoir que repose celle du savoir-faire.

Une telle démarche peut, au moins partiellement, subsister dans la pédagogie du « travail indépendant » : il arrive souvent que le professeur engage de cette manière l'étude d'une partie de son programme, et ne fasse intervenir le travail par groupe que pour procéder ensuite à un approfondissement des connaissances acquises sous sa direction par la classe. Mais il peut aussi lancer d'emblée les groupes dans l'étude d'un sujet, dans la quête des informations nécessaires, lui-même n'intervenant, selon la demande ou les besoins, qu'en cours de recherche ou de réflexion, et non préalablement à elles. Dans les deux cas, les groupes sont donc conduits,

soit immédiatement (c'est le second cas), soit un peu plus tard (c'est le premier), à rechercher, sans l'aide continue du maître, les éléments mêmes de connaissance qui lui sont nécessaires. Or, c'est là une entreprise dont les élèves ne sont pas capables dès l'abord, surtout s'ils sont jeunes : leur niveau de culture est encore trop modeste, et leur maturité encore insuffisante pour que la recherche des idées ne reste pas au stade du superficiel ; leur esprit est encore trop analytique pour qu'ils échappent à la fascination du détail ; leur expérience encore trop courte pour qu'ils soient en mesure d'utiliser efficacement les documents. Même avec des élèves de second cycle, les obstacles ne sont pas négligeables. Il est donc indispensable que le « travail indépendant » s'appuie **d'abord** sur l'acquisition d'un savoir-faire ; il est indispensable d'apprendre progressivement à l'élève comment on définit un cadre de recherche, comment on lit un document, comment on l'analyse, comment on compare les informations, comment on les critique, comment on en fait la synthèse, etc. Pour acquérir par soi-même des connaissances, il faut d'abord savoir comment on peut les acquérir. Autrement dit — et cela me paraît essentiel — dans la pédagogie du « Travail indépendant » l'acquisition du savoir-faire tend à primer l'acquisition du savoir : l'apprentissage essentiel devient celui des conduites d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'abord d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre. La pédagogie du « travail indépendant » est avant tout **une pédagogie de l'autonomie**.

Une pédagogie de la motivation

A ce premier caractère essentiel s'en ajoutent d'autres. Je me garderai bien de faire le procès de ce que j'ai appelé jusqu'ici la « pédagogie traditionnelle » : elle a fait ses preuves. Elle permet de couvrir, dans un minimum de temps, un programme d'enseignement précis et bien défini. Mais elle me paraît coupable de deux péchés, qui sont la rigidité et le formalisme. Rigidité parce que le programme de ces acquisitions est fixé, au départ, par les textes officiels dans ses grandes lignes, et par le professeur dans ses détails ; parce que ce programme est suivi dans le cadre d'une organisation cloisonnée des enseignements disciplinaires ; parce que l'élève est prisonnier, d'un bout à l'autre de l'année scolaire, du même groupe qui est la division, et où il est d'autant plus seul, et éventuellement oublié, que le groupe est plus nombreux. Formalisme parce que la participation de l'élève à la phase de découverte reste souvent, du fait que le temps manque ou que la classe est trop nombreuse, plus apparente que réelle, et dans bien des cas artificielle ; parce que la phase d'exploitation des connaissances acquises garde le caractère d'un **exercice d'école** dont l'intérêt — s'il apparaît bien au maître à qui il permet le contrôle — est loin d'être évident pour les élèves :

demandons leur ce qu'ils pensent de la dissertation ! Ces deux défauts me paraissent, pour une large part, responsables du phénomène de refus, ou à tout le moins d'ennui, que l'on remarque depuis longtemps dans nos lycées.

Or, la pédagogie de « travail indépendant » s'appuie sur une attitude qui tend à éviter formalisme et rigidité. Et l'observation de ce qui se passe dans un établissement comme le lycée A. Renoir le montre bien. Certes, il a bien fallu respecter le cadre général des programmes officiels, mais à l'intérieur de ce cadre, les choix sont faits par les élèves ou par les groupes, qu'il s'agisse de la détermination des thèmes étudiés, ou de l'ordre dans lequel ils sont abordés (du moins dans les disciplines où la progression n'est pas contraignante). Bien sûr, ce choix doit être guidé ou infléchi par le professeur, dont le rôle est important à ce stade (c'est l'une des constatations de l'équipe du Lycée Renoir, que « travail indépendant » ne signifie en aucune manière **non-directivité**). Mais la modification de la relation enseignant-enseigné provoquée par le « travail indépendant », permet dès cette phase de l'acte pédagogique une intervention réelle de l'élève, qui se trouve ainsi **motivé** pour entreprendre une étude dont il aura, pour une large part, choisi le thème, avec des camarades qu'il aura également choisis (ici encore la semi-directivité reparait, car il est souvent nécessaire que le professeur aide à la constitution des groupes, pour éviter qu'un groupe ne se spécialise là où il réussit le mieux, ou là où la tâche est la plus simple, ou pour empêcher que des élèves paresseux ne se mettent à l'abri d'un **leader** qui leur épargnera l'effort). D'autre part, la recherche des documents et l'exploitation de ces documents par le groupe obligent chacun à s'engager dans un effort personnel (même si, ici encore, cet effort est aidé et guidé par le professeur). Enfin, la synthèse du travail effectué par le groupe, et sa mise en forme (qu'il s'agisse de la constitution d'un dossier, de la production d'un exposé, ou de l'organisation et de l'animation d'un débat), ne sont plus seulement l'occasion de faire le point des connaissances acquises : elles ont aussi une fin plus séduisante, qui est de transmettre ces connaissances aux autres. Aussi chacun se trouve-t-il engagé individuellement à prendre à sa propre formation une part bien plus active que dans la pédagogie traditionnelle.

Ajoutons que l'élève, à la fois moins isolé et plus sollicité que dans une classe normale, trouve des possibilités accrues d'épanouissement personnel par le fait que son travail s'insère dans le cadre d'un groupe restreint, ou plutôt de la succession des groupes qui se défont et se refont selon les sujets d'étude. Et notons au passage que la souplesse de cette organisation rompt la monotonie de la vie scolaire, et la rompt d'autant plus que, par ailleurs, éclatent aussi :

— le cadre de la classe (grâce à la pratique du jumelage qui permet à deux divisions identiques, ayant des emplois du temps parallèles, de se regrouper de telle façon que deux professeurs d'une même discipline puissent se consacrer en même temps à des types d'intervention différents),

— le cadre des disciplines (grâce à la pratique des heures banalisées qui permet à des professeurs de spécialités différentes, de se mettre ensemble à la disposition de groupes pratiquant une recherche interdisciplinaire).

Ainsi cette **pédagogie de l'autonomie** peut aussi être une **pédagogie de la motivation** grâce à la souplesse de l'organisation sur laquelle elle s'appuie.

Des avantages...

Cette réflexion sur les caractères essentiels de l'attitude pédagogique impliquée par la pratique du « travail indépendant », fait d'elle-même apparaître les avantages qu'on en peut attendre, et dont les résultats déjà constatés prouvent qu'ils sont importants et réels. Par une motivation plus vraie, par un engagement personnel nécessairement plus important, par la prise de conscience progressive de la responsabilité qu'il a dans sa propre formation, l'élève vit le temps scolaire dans des dispositions d'esprit profondément changées. Et ce changement, il le ressent comme heureux. Deux constatations illustrent cette adhésion : d'une part tous les élèves engagés dans la pratique du « travail indépendant » estiment qu'ils ont « plus de travail qu'avant », que la somme des efforts qu'ils fournissent est plus importante ; d'autre part, lorsque des élèves qui avaient pratiqué l'an dernier le « travail indépendant » se sont trouvés au début de cette année scolaire dans la classe supérieure, en présence de professeurs nouveaux dont certains n'étaient pas très disposés à adopter cette façon de faire, ces élèves ont spontanément fait pression pour qu'ils s'y rallient, considérant comme difficile et en tous cas décevant un retour à l'organisation traditionnelle de la classe, même si cette organisation traditionnelle leur apparaît comme exigeant d'eux moins d'efforts. Le « travail indépendant » aboutit donc rapidement à une mutation dans le **comportement** individuel de l'élève, mutation heureuse et irréversible.

Ajoutons que se trouve également modifiée la nature des **relations** dans l'établissement : relation des élèves entre eux (et l'on a déjà signalé à quel point le travail de groupe constituait un apprentissage de la vie collective, de l'esprit d'équipe, du sens de la solidarité), relation enseignant-enseigné (et la modification du climat psychologique est, dans ce domaine, spectaculaire), relation

— même si l'évolution est ici plus limitée — des enseignants entre eux (par la nécessité d'une concertation suivie entre professeurs, d'une liaison souple mais constante avec l'administration, d'une collaboration quotidienne entre professeurs et personnel du service de documentation).

Ajoutons enfin que le régime disciplinaire se trouve lui-même modifié, par le fait de la liberté de mouvement laissée aux élèves, et que cette modification n'a pas, au Lycée A. Renoir, entraîné de difficultés particulières (grâce notamment à la mise au point d'un système de contrôle des présences qui a donné satisfaction).

On voit donc que c'est bien toute la **Vie scolaire** d'un établissement qui se trouve affectée par la mise en pratique du « travail indépendant », et dans un sens qui lui est bénéfique. C'est un avantage non négligeable, qui s'ajoute à ceux, de nature plus proprement pédagogique, que j'ai tenté de définir plus haut.

et des dangers

Est-ce à dire que la pratique du « travail indépendant » soit une panacée ? Certes pas. Car ces deux années d'expérience font également apparaître les difficultés de l'entreprise, et peut être même ses risques. La principale inquiétude des enseignants du Lycée Renoir me paraît porter sur un point fondamental : la pédagogie traditionnelle permet, je l'ai dit plus haut, de couvrir, dans un minimum de temps, un programme d'enseignement précis et bien défini. Elle est « économique », en ce qu'elle concentre l'effort de l'élève vers ce qui apparaît à l'enseignant comme l'essentiel. Elle est rapide, par là-même. La pratique du « travail indépendant » est au contraire exposée aux tâtonnements, au risque de s'égarer vers l'inutile ou le secondaire (soit dans le choix des thèmes étudiés, soit dans la recherche de l'information). C'est donc une méthode lente, et qui présente le danger d'un gaspillage de l'effort. Ne risquons-nous pas de former des élèves qui seront certes habiles à préparer, sur un sujet donné, un exposé ou une monographie correctement construits, mais qui entreront dans l'enseignement supérieur avec une culture inégale, caractérisée par d'importantes lacunes ? (et je laisse de côté ici le problème du Baccalauréat sur lequel je reviendrai). Cette crainte a incité les professeurs à ne pas redouter le recours à la directivité, chaque fois qu'elle leur paraît propre à éviter que leurs élèves ne s'engagent sur des voies sans issue. Je ne peux que leur donner raison, mais je constate qu'apparaît par là-même la limite de cette pédagogie de l'autonomie : l'autonomie s'arrête où commence le risque. Et je me demande finalement si nous ne sommes pas trop prudents, si nous ne devrions

pas accepter ce risque ; est-il tellement gênant que nos élèves quittent le lycée avec des lacunes dans leur culture, si par leur formation ils possèdent l'aptitude à combler d'eux-mêmes ces lacunes ? Cela n'est, bien sûr, qu'une question. En attendant qu'une réponse y soit donnée, nos professeurs ont choisi de maintenir l'autonomie dans les limites que permet une étude complète des programmes. Grâce à cette prudence, sur 46 élèves de 1^{re} B ayant pratiqué en 1972-1973 le « travail indépendant », 31 soit 67,3 % ont obtenu, aux épreuves anticipées de français du baccalauréat, une note égale ou supérieure à la moyenne, à l'écrit, et 40 soit 87,7 % à l'oral, alors que l'année précédente, dans les mêmes sections, la proportion avait été de 22,5 % pour l'écrit et 74 % pour l'oral.

Une autre difficulté, bien connue, du « travail indépendant », touche au contrôle individuel des acquisitions. Alors que les exercices d'application auxquels recourt une classe traditionnelle permettent ce contrôle de façon simple et précise, l'évaluation du bénéfice retiré par chaque élève de l'activité du groupe, celle de la part d'effort prise par lui à l'intérieur d'un groupe, et celle de l'efficacité de cet effort, sont évidemment difficiles. Mais ne sommes-nous pas, ici encore, trop attachés à des conceptions qu'il faudrait savoir dépasser ? Et n'est-il pas finalement plus utile d'apprécier, fût-ce approximativement, les progrès de l'élève vers la pleine possession des moyens qui lui permettront de poursuivre sa formation, que d'évaluer par une notation précise le degré d'acquisition de telle ou telle connaissance ? Les enseignants du lycée Renoir ont tenté, dans cette perspective, un essai de notation individuelle qui tienne compte, pour chaque élève observé à l'intérieur du groupe, des cinq éléments suivants :

— la compréhension (aptitude à résoudre les problèmes fondamentaux par le sens de l'observation et l'aptitude à établir les relations entre les faits observés),

— le comportement (initiative, imagination, curiosité, aptitudes sociales, sont les traits les plus facilement observables),

— la méthodologie dans le travail (attention, goût de l'effort, aptitudes manuelles ou artistiques, possibilité de communication, volonté de réussir),

— l'expression (orale, écrite, graphique),

— la mémorisation.

Une telle tentative a le mérite de chercher à cerner l'ensemble des progrès de l'élève. Elle n'exclut pas, d'ailleurs, le contrôle des connaissances acquises, qui peut se faire, en dehors du travail de groupe, par les procédés traditionnels.

Je retire donc en fin de compte de cet essai de bilan une impression nettement positive : certes la lenteur de la démarche, le risque d'un gaspillage de l'effort (ou si l'on veut l'éviter, d'un retour excessif à la directivité qui ôterait à la tentative entreprise sa signification), enfin la difficulté de l'évaluation, sont autant d'obstacles qu'il serait imprudent de sous-estimer. Mais ils me semblent surmontables. Ils me paraissent surtout d'un poids insuffisant pour l'emporter sur les avantages considérables que j'ai évoqués.

Des conditions nécessaires...

Mais pour que le « travail indépendant » soit pratiqué avec succès, il faut encore qu'il bénéficie d'un certain nombre de **conditions** que l'expérience en cours a permis, également, de mieux distinguer. Il faut d'abord que les établissements disposent des **moyens matériels** adaptés aux besoins. Je ne m'y attarderai pas, car c'est un point bien connu. Ces moyens relèvent aussi bien du domaine du **temps** (nécessité de disposer d'horaires souples), que de celui de **l'espace** (nécessité d'une architecture scolaire conçue en fonction des besoins de la documentation et du travail en groupe), que de celui du **matériel** documentaire et pédagogique. Je signale à titre indicatif que le Lycée A. Renoir consacre le tiers de ses crédits d'enseignement au fonctionnement du S.D.I. (3 000 F pour le fonctionnement proprement dit et les réparations du matériel ; 6 000 F pour le papier, les stencils, la reprographie ; 2 000 F pour la bibliothèque et l'abonnement à 53 revues et journaux).

Il faut ensuite que l'entreprise se déroule dans des **conditions psychologiques** satisfaisantes : que non seulement professeurs et élèves, mais également parents d'élèves soient bien informés de ce que l'on attend du « travail indépendant », et y adhèrent. Il semble d'ailleurs que les élèves soient d'assez bons avocats auprès de leurs parents pour que ceux-ci fassent confiance à la méthode, en dépit des inquiétudes qu'ils peuvent éprouver en ce qui concerne la préparation aux examens.

Et cette remarque me conduit à la troisième série de conditions qui me paraissent nécessaires, non pas pour tâter du « travail indépendant » — l'expérience prouve qu'on a pu le faire sans qu'elles soient réalisées — mais pour le pratiquer dans toutes ses exigences, sans avoir à l'altérer ou à lui imposer des limites excessives : ce sont les conditions qui touchent aux **structures éducatives** elles-mêmes. Notre système éducatif n'est pas fait pour le « travail indépendant ». Par le fait qu'il repose sur l'antériorité de l'acquisition du savoir par rapport à celle du savoir-faire, lequel se mesure, en fin de processus, par des épreuves **d'examen**, il a tendance à inscrire l'acte éducatif dans la perspective de cet examen final, et de l'étude,

à la fois exhaustive et limitative, du **programme** sur lequel porte cet examen. La pleine exploitation des possibilités d'épanouissement que propose à l'élève le « travail indépendant » supposerait, à mon sens, que l'on fasse éclater ces contraintes, que la notion de programme soit assouplie, et que corollairement l'examen final soit modifié dans sa forme (de façon à juger davantage les aptitudes que les connaissances) ou remplacé par un contrôle continu de ce dont l'élève est « capable ».

D'autre part, on l'a vu, le « travail indépendant » transforme profondément le rôle de l'enseignant, exige de lui un type d'intervention différent de celui auquel il était habitué. C'est dire que non seulement doit être redéfinie la mission du professeur (devenu animateur et organisateur, autant que dispensateur de connaissances), et repensées ses obligations de service (pour donner plus de souplesse à son horaire, et réserver un temps à son activité de concertation), mais que doit être aussi complétée sa formation, de telle façon qu'il soit informé des problèmes et des méthodes touchant à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, à la dynamique des groupes, aux phénomènes interpersonnels, etc.

Conclusion

Des observations qui précèdent, je tire pour ma part deux conclusions : la première est que l'introduction du « travail indépendant » dans notre enseignement se traduit par des effets positifs, malgré le caractère partiel des expériences tentées, et malgré le fait qu'elles se déroulent dans un cadre, dans des structures qui ne la favorisent pas. La seconde, c'est que le « travail indépendant » n'est pas une fin en soi, qu'il ne peut être que l'un des aspects d'une pédagogie renouvelée, non seulement dans son esprit et ses méthodes, mais aussi dans ses conditions d'exercice, c'est-à-dire dans l'organisation même des établissements, dans la définition des missions éducatives (celles des enseignants, celle du personnel de documentation, celle du personnel administratif), et dans la détermination même des objectifs de l'enseignement secondaire, de ses contenus, et de ses modes d'évaluation.

Jean-Pierre HENNION.

N.-B. — Cet article doit une bonne part de sa substance au rapport présenté à LIMOGES, le 23 avril 1974, par Mme Gilberte PEYRE, Directrice du Lycée A. Renoir, à l'occasion des Journées interacadémiques organisées dans son établissement. Qu'il me soit permis de remercier Mme PEYRE pour la bonne grâce avec laquelle elle m'a permis d'utiliser son travail.

Qu'il me soit permis aussi de préciser que les réflexions que j'ai tirées de ce rapport n'engagent que moi, et en aucun cas l'équipe du Lycée Renoir.

UN EXEMPLE DE TRAVAIL INDÉPENDANT EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET INSTRUCTION CIVIQUE :

La presse à l'école

INTÉGRATION DES MASS MEDIA DANS L'ENSEIGNEMENT ET TRAVAIL INDÉPENDANT

« Le travail indépendant consiste à diminuer la part du cours magistral et à accroître le temps consacré aux tâches faisant jouer l'initiative personnelle des élèves : exercices, enquêtes, rapports, qu'ils réalisent seuls ou par petits groupes. Le développement du travail indépendant est facilité par le développement des moyens impersonnels d'information : d'abord, tout simplement, les documents écrits ou photographiques..., puis, bien entendu, les mass media... » (Discours du ministre de l'E.N.).

« Le travail indépendant », ce n'est pas une doctrine, mais une attitude que nous souhaitons voir prendre. Le professeur, par des moyens dont il est le seul juge, doit pouvoir arriver à ce que l'élève se sente plus libre pour accéder à la connaissance et au savoir-faire » (V. MARBEAU, Atelier de pédagogie R.T.S., octobre 1973).

Pour l'enseignant qui accepte de ne plus représenter l'Incarnation du Savoir, mais d'apparaître comme un médiateur entre les

adolescents et le Savoir, pour celui qui ne « veut pas trop enseigner pour donner à l'enfant la chance d'apprendre », un premier obstacle, a priori insurmontable, se pose pour la pratique du travail indépendant, c'est un problème d'ordre matériel qui tient à l'insuffisance de l'équipement du lycée : en effet, le travail indépendant ne peut s'exercer avec un minimum d'efficacité que si l'établissement possède un centre de documentation important, facilement accessible, bien équipé de salles disponibles pour des groupes d'élèves d'importance inégale avec possibilité d'utilisation des moyens audiovisuels, et bien doté en documents imprimés (livres, revues en plusieurs exemplaires), ou non imprimés (bandes magnétiques, disques, diapositives).

Certes, nous connaissons les limites des richesses des centres documentaires de nos établissements, mais est-ce une raison suffisante pour renoncer à toute initiative ? Les lignes qui suivent s'efforcent de rendre compte d'une expérience pédagogique sur l'intégration des mass media dans l'enseignement, expérience qui peut être rattachée par certains aspects à la pratique du travail indépendant et qui, commencée au Lycée Bellevue de Toulouse, en 1967, s'est développée par la suite en deux étapes :

— La première phase qui mena de la recherche « sauvage » à la recherche « spontanée », bénéficiant de l'appui du ministère de l'Education nationale, fut la plus longue. Elle consistait dans « l'introduction de la presse dans le lycée et l'exploitation de l'actualité en classes terminales dans le cadre du programme d'histoire, de géographie et d'instruction civique ». Le problème était de faire admettre l'utilité de la presse aux élèves qui, n'ayant pas l'habitude de lire les journaux, se montraient peu disposés à verser des cotisations pour acheter des quotidiens. Il fallait également persuader les parents d'élèves et l'administration du lycée que l'introduction de la presse permettrait une information politique parfaitement conciliable avec les finalités de l'instruction civique. L'attitude compréhensive de l'Inspection générale et l'intérêt manifesté par l'Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques permirent, en 1971, de transformer cette expérience en recherche sur programme sous le titre « Initiation au monde contemporain, en particulier par l'utilisation de la presse et des mass media » (I.N.R. D.P. 71-71-6.4.4.).

— Au cours de cette seconde phase, l'expérience a été étendue à toutes les classes du second cycle. Au lycée Bellevue, une équipe interdisciplinaire a été mise sur pied ; l'Université nous a apporté, en la personne de M. TAP, Maître de Conférences à l'U.E.R. de Sciences de l'Education de TOULOUSE, des méthodes scientifiques rigoureuses et des idées nouvelles. Sur le plan géographique, l'expérience toulousaine s'est élargie par la création au Lycée

Michelet de MONTAUBAN, sous l'impulsion de M. BRAS, d'une équipe de recherches ; l'année scolaire 1972-73 a vu se constituer des équipes nouvelles à Bois-Colombes, Paris (Lycée Henri-IV), Castelnaudary, Albi, Valence... Enfin, l'O.F.R.A.T.E.M.E. a réalisé, dans la série « Expériences pédagogiques dans le second cycle », un film pour la télévision scolaire « Initiation au monde contemporain par la presse », film qui peut être prêté aux C.R.D.P. qui le demanderaient.

I - Les objectifs de la recherche

1. INFORMER LES JEUNES

Il s'agit, en premier lieu, d'informer les jeunes sur le monde actuel. En effet, enseigner aujourd'hui nécessite de tenir compte de l'importance sans cesse accrue de l'école parallèle : des enquêtes récentes ont montré que l'écolier américain passe en moyenne trente heures par semaine devant son récepteur de télévision contre vingt-cinq à l'école, que l'élève du Tarn-et-Garonne regarde la télévision près de mille heures par an alors qu'il n'a que huit cents heures de cours environ ; un psycho-sociologue japonais estime qu'un adolescent de dix-huit ans a déjà passé l'équivalent de deux années et demie de sa vie devant le petit écran ! L'enquête nationale, réalisée le 7 mai 1973, sous la direction de l'I.N.R.D.P., par l'équipe TAP, BRAS et FERRA, sur un échantillon représentatif des lycéens français, montre que, chaque jour, 40 % des lycéens lisent un quotidien régional et 8,5 % un quotidien national, 55 % regardent la télévision et 63,5 % écoutent le bulletin d'information à la radio. Ainsi, l'enseignant ne peut plus négliger cette réalité : son rôle est d'aider les jeunes à filtrer le torrent d'informations de toutes sortes apportées par les mass media et de contribuer à les clarifier.

Un second impératif de l'enseignement est d'être ouvert sur la vie, sur le monde et les réalités d'aujourd'hui. Cette nécessité de l'actualité est à la fois ressentie par les jeunes qui veulent comprendre le monde dans lequel ils vivent, et par les enseignants, en particulier les professeurs d'histoire, de géographie et d'instruction civique, car ces disciplines constituent un bloc de sciences humaines qui sont orientées vers la compréhension du monde contemporain. Or, le sondage national effectué dans le second cycle (Cf. supra) a montré l'insuffisance de l'information sur le monde actuel, dans le domaine politique, économique et social : seulement un lycéen français sur trois sait, en 1973, quel est le type de scrutin utilisé pour l'élection des maires en France (34,5 %), que le Québec

est une province francophone (34 %), ou que le cuivre tient une place importante dans l'économie du Chili ; 45 % ne savent pas évaluer l'importance de la population mondiale actuelle ; 52 % ne savent pas que Berlin-Ouest est une enclave dans la République Démocratique Allemande ; 78 % ignorent l'importance relative des Noirs dans la population des Etats-Unis et 95,5 % sont incapables de dire la signification du sigle U.N.E.S.C.O. !

2. FORMER LES JEUNES

Informar les jeunes sur le monde dans lequel ils vivent, mais encore faut-il les former.

Il s'agit d'abord de développer chez eux l'esprit de curiosité. On a pu reprocher à la télévision d'éloigner son public de la culture véritable en lui offrant un simulacre d'instruction et en favorisant plutôt la passivité de l'esprit ; certes, les recherches de plusieurs sociologues montrent que les enfants ayant la télévision chez eux ne sont ni moins curieux, ni moins entreprenants que les autres. L'enquête nationale sur les lycéens français nous apprend que les émissions d'informations télévisées sont les plus suivies (42 % les regardent tous les jours et seulement 3 % jamais) ; puis viennent les émissions distrayantes (22 % regardent toujours les films, 11 % suivent avec passion les feuilletons et 4,5 % sont toujours fidèles aux émissions de Guy LUX) ; enfin, arrivent au troisième rang les émissions « éducatives », si l'on accepte de ranger sous cette rubrique les débats sur l'actualité suivis régulièrement par 10 % et les émissions historiques par 5,5 %. Mais cette enquête montre le rôle limité de la télévision dans l'acquisition des connaissances : les élèves qui regardent quotidiennement la télévision sont moins bien informés sur le monde contemporain que ceux qui lisent un quotidien national ou qui écoutent le bulletin d'information à la radio tous les jours ! Il est vrai que la télévision elle-même invite à chercher dans la lecture un complément d'information : ainsi, la majorité de la population française estime que les actualités télévisées ne suffisent pas à la renseigner ; au Japon, véritable royaume du transistor et de la télévision, 45 à 60 % des habitants considèrent les journaux comme la source d'informations la plus digne de confiance et le pourcentage s'accroît à mesure que le niveau d'instruction s'élève ; donc, les divers moyens de communications sont moins concurrents que complémentaires : la radio annonce, la télévision montre et la presse explique.

De plus, la lecture de la presse doit permettre de former l'esprit critique des jeunes. Certes, un journal n'est pas une œuvre scientifique, mais une action, déterminée par des tempéraments, influencée par un climat d'équipe et destinée à un public. Mais si aucun journal

pris en particulier n'est entièrement objectif, on peut dire que la presse, dans son ensemble, l'est. La diversité des journaux est, en fait, la condition de l'objectivité de la presse : l'excès dans un sens de tel journal est compensé par l'excès en sens contraire de tel autre. Ainsi, la confrontation de l'élève avec la pluralité des opinions, le climat de dialogue et même de controverse, lui donne le sens du relatif et le goût des nuances.

Enfin, cette formation des jeunes consiste dans l'acquisition de méthodes de travail et pas seulement de connaissances : apprendre à apprendre, tel devrait être un des buts essentiels de notre enseignement. Certes, la presse ne peut pas être la seule source d'information et n'est qu'un outil parmi d'autres, avec la salle de documentation et la bibliothèque. Cependant, la multiplicité des journaux apporte une solution au traditionnel problème de la documentation dans le cadre du travail indépendant ; la salle de lecture de la presse permet de faire travailler, en même temps, des équipes d'élèves chargées de traiter un sujet qui met en jeu des connaissances déjà acquises et implique une part de documentation, de réflexion, de création personnelle et collective. Ainsi, l'utilisation de la presse en travail indépendant modifie très largement le rapport entre le maître et les élèves — celui-ci devenant le coordinateur et l'animateur de ceux-là — et donne la possibilité d'adapter l'enseignement à la société moderne, aux élèves actuels et à leurs besoins nouveaux.

3. FORMER LES JEUNES SANS LES DEFORMER

Cette formation des jeunes, par le contact croissant avec l'extrême diversité de la presse, donc avec les grands problèmes dans leur réalité la plus actuelle, constitue, à notre avis, la véritable instruction civique, qui est avant tout une information politique et qui débouche sur une éducation politique. Mais il convient de réfléchir sur les limites de cette formation politique, afin d'éviter de tomber dans les excès et d'en arriver à l'endoctrinement des régimes totalitaires. En somme, la question qui se pose est la suivante : peut-on former les jeunes sans les déformer ? Nous pensons que ce qui caractérise la société actuelle, ce n'est pas un risque d'endoctrinement excessif, mais plutôt une tendance à la dépolitisation des masses : il suffit de constater, dans les sondages d'opinion, l'importance des personnes qui n'ont aucune opinion et, pour la lecture de la presse quotidienne, le retard de la France qui occupe seulement le 14^e rang dans le monde. Si, au XIX^e siècle, Guizot lançait aux Français le fameux « enrichissez-vous », cet « enrichissez-vous », c'était pour pouvoir faire de la politique, pour accéder au statut heureux des deux cent francs d'impôt qui rendaient électeur ; or, actuellement, dans ce monde où le bonheur se mesure souvent par

la possession de certains biens de consommation, cet « enrichissez-vous » mène à ne plus faire de politique, à accepter un ordre et une société établis, sans chercher à les réformer ou les transformer.

Aussi, nous estimons que notre rôle, en tant que professeur d'instruction civique, est d'apporter aux jeunes le désir de participer à la vie politique : il faut donner aux élèves, non seulement la capacité, mais encore le désir de participer activement, lorsqu'ils seront hommes et femmes, citoyens et citoyennes, à la vie de leur cité, de leur région, de leur nation et de la communauté internationale.

Notre éducation civique ne peut, sans se trahir et se renier, être une éducation neutre, se borner à un froid exposé des réalités ; elle est aussi et peut être surtout une communication de valeurs : respect de celui qui pense autrement que nous, respect de l'homme de l'autre nation, respect de l'homme de l'autre race. Ainsi, l'éducation civique doit apporter un idéal politique, un idéal d'action fondé sur les notions de liberté, d'égalité et de démocratie.

Et c'est à ce moment que doit s'arrêter notre rôle : nous avons apporté aux jeunes un désir et un idéal d'action politique, nous leur avons fait prendre conscience de l'extrême diversité des solutions que l'on peut apporter : socialisme, centrisme, gaullisme, communisme. Nous leur avons donné l'envie de faire un choix politique, mais ce n'est pas à nous de leur dicter ce choix. C'est à eux-mêmes qu'il revient de faire ce choix, c'est-à-dire de faire une prise de position politique, étant entendu qu'en politique il faut être toujours capable d'expliquer le pourquoi de son choix. Ainsi, nous faisons de l'information politique, de la préparation politique sans jamais tomber dans la propagande politique.

II - La presse dans le lycée

Un premier stade de la recherche a consisté à introduire la presse dans le lycée, par l'intermédiaire des cadres préexistants : foyer socio-éducatif, club UNESCO, activités dirigées, pour répondre à de multiples besoins :

— Complémentarité entre la presse audio-visuelle, déjà introduite dans le lycée, et la presse écrite : le document journalistique, moins agressif et moins fugace que le document radiodiffusé ou télévisé, permet un approfondissement de l'information.

— Désir d'ouvrir l'école sur la vie, pour répondre au besoin d'actualité ressenti par les jeunes qui veulent se sentir concernés par tous les problèmes du monde dans lequel ils vivent : aux Pays-

Bas par exemple, existe déjà un enseignement de l'actualité, prévu par les programmes ; or, à défaut d'un enseignement de l'actualité, une actualisation de l'enseignement paraît souhaitable.

— Désir de faire, dans le cadre du lycée, une véritable éducation civique qui ne se bornerait pas aux seuls cours d'instruction civique, la lecture régulière de la presse écrite et surtout le contact constant avec tout l'éventail de la presse permettant de développer chez les jeunes l'esprit de curiosité, le sens du relatif, l'idée de tolérance et enfin l'esprit critique.

Après les motivations, venons-en aux modalités ; l'introduction de la presse dans le lycée s'est faite en deux étapes :

— Réalisation d'un panneau d'affichage à l'intérieur du foyer socio-éducatif : chaque semaine, une équipe d'élèves, dans le cadre du travail indépendant, choisit un sujet d'actualité, par exemple les élections en Israël, la prise du pouvoir par une junte militaire au Portugal... et affiche les articles des quotidiens et hebdomadaires se rapportant à ce thème, en faisant en sorte que toutes les tendances de la presse soient représentées ; il est souhaitable que ce panneau d'information soit situé à l'intérieur même du foyer des élèves, afin que le lieu d'information ne soit pas dissocié du lieu de « récréation ».

— Ouverture d'une salle de lecture pour la presse : elle ne fait pas double emploi avec le panneau d'affichage que peuvent regarder l'ensemble des élèves de l'établissement ; elle s'adresse, du fait de sa capacité d'accueil forcément réduite, aux jeunes qui souhaitent aller plus loin dans la voie de l'information. C'est le Club UNESCO dont la mission essentielle est d'informer, qui s'occupe, entre autres activités, de la gestion de la salle de lecture : pour permettre une information complète et aussi pour développer l'esprit de tolérance et former l'esprit critique chez les jeunes, il a été décidé, après approbation du Conseil d'administration de l'établissement, de représenter, dans sa plus grande diversité et sans aucune exclusive, la presse d'information et d'opinion, toute censure dans le domaine de l'information politique paraissant injustifiable et, de toute façon, inefficace. Voici, à titre indicatif, la liste des abonnements actuellement souscrits pour la présente année :

Quotidiens nationaux : Le Monde, Libération, Combat, La Croix, Le Figaro, La Nation, France-Soir, l'Aurore, Le Parisien Libéré, l'Equipe.

Quotidiens régionaux : La Dépêche du Midi, Sud-Ouest.

Hebdomadaires : Aspects de la France, Rivarol, Minute, Carrefour, Points de Vue - Images du Monde, Tribune Juive, Valeurs Actuelles, Paris-Match, Le Point, l'Express, Jeune Afrique, la Vie Catholique, France Catholique, Hebdo-Témoignage Chrétien, Réforme, Afrique-Asie, le Canard Enchaîné, Charlie-Hebdo, le Nouvel Observateur, l'Unité, Tribune Socialiste, France Nouvelle, Humanité-Dimanche. Politique Hebdo, Rouge, Lutte Ouvrière, Cause du Peuple, J'accuse, l'Humanité Rouge.

Mensuels : Le Courrier de l'Unesco, le Monde Diplomatique, Droit et Liberté, Croissance des Jeunes Nations, Peuples du Monde, Presse-Actualité, Sciences et Voyages, Science et Vie, la Nouvelle Chine, Atlas, Faire Front, Impact, Patronat Français, Réalités, Spectacle du Monde, Lectures pour Tous.

Revue étrangères en français : Echo d'Allemagne, Information d'Israël, U.R.S.S., Informations et Documents (U.S.A.), Pékin Information, Nouvelles du Japon, Canada aujourd'hui.

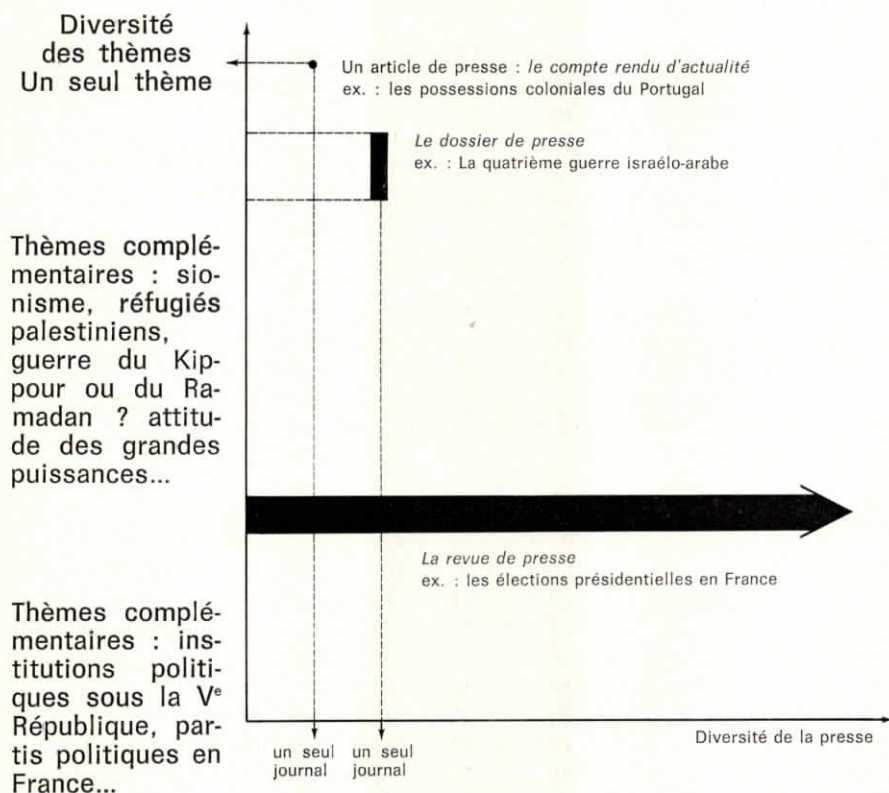
En liaison avec les clubs de langues, des abonnements sont prévus en anglais (National Geographic Magazine, Times, Newsweek), en allemand (Der Spiegel, Süd deutsche Zeitung), en espagnol (Mundo hispanico) et en russe (Pravda).

Cette longue liste amène à poser un problème important, celui du financement de la salle de lecture ; la prévision des dépenses pour la présente année scolaire est de l'ordre de 3 300 F. La subvention accordée par le foyer socio-éducatif s'étant avérée insuffisante, le recours à une cotisation versée par les lecteurs assidus des journaux a été nécessaire : cette dernière est de cinq francs par an pour les élèves et de vingt francs pour les adultes : personnel de l'établissement, parents d'élèves. Si, au lycée Bellevue, de Toulouse, seuls les élèves volontaires règlent cette cotisation annuelle de cinq francs, au lycée Michelet de Montauban, compte tenu de la petite taille de l'établissement, le système de financement est légèrement différent : il a été demandé à tous les élèves de verser une cotisation de deux francs pour l'achat de journaux considérés comme matériel pédagogique nécessaire aux cours d'instruction civique : avec des ressources annuelles de 1 200, F l'éventail de la presse est évidemment moins complet qu'à Bellevue, mais l'on s'est efforcé, par le choix des abonnements, de représenter tous les grands courants politiques français.

Voilà donc le journal introduit dans l'établissement scolaire et mis à la disposition de l'ensemble des jeunes ; mais ne peut-on aller plus loin dans cette communication entre presse et enseignement ? Comment est-il possible d'utiliser le journal en classe ?

III - Le journal en classe

L'utilisation de la presse en cours donne à l'enseignant un instrument pédagogique nouveau et passionnant et aux jeunes un complément vivant et varié aux programmes scolaires. Elle permet d'obtenir à la fois l'actualisation des connaissances, le décloisonnement des disciplines et la pratique du travail indépendant. Dans le cadre de notre expérience « Initiation au monde contemporain — histoire, géographie, instruction civique — en particulier par l'utilisation de la presse et des mass media », nous voudrions citer quelques types d'utilisation du journal en classe, sans prétendre que ces exemples soient exhaustifs.



TYPES D'UTILISATION DE LA PRESSE

1. L'ARTICLE DE PRESSE, DOCUMENT PEDAGOGIQUE : le compte rendu d'actualité

Une coupure de presse choisie comme complément du programme — Cf. article du Monde : « Il y a 25 ans, Nuremberg » — ou concernant un événement important de l'actualité — Cf. article du Monde : « Les possessions coloniales portugaises » — ou retenue en raison de l'intérêt manifesté par la classe pour tel problème, est confiée à un élève ou un groupe d'élèves : celui-ci présente à ces camarades, en quelques minutes, un résumé de l'article en essayant d'en faire ressortir les idées essentielles ; il s'ensuit une discussion entre l'élève et la classe, dans laquelle le professeur n'intervient que pour corriger des erreurs, pour apporter des précisions, ou pour dégager les grandes idées lorsque c'est nécessaire : le but recherché est de laisser s'exprimer au maximum les jeunes et de faire en sorte qu'une discussion s'engage entre eux — en effet, on parle beaucoup de la gymnastique intellectuelle, par exemple à propos du latin ou des mathématiques, mais la gymnastique intellectuelle par excellence, c'est l'art de discuter et personne ne l'apprend au lycée !

Le « compte rendu d'actualité » permet aussi d'engager une fructueuse collaboration avec les autres disciplines : par exemple les élèves germanistes peuvent être « mobilisés » pour traduire le passage de la *Süddeutsche Zeitung* sur la situation des réfugiés palestiniens : cf. article du 24 octobre 1970 ; de même, l'aide du professeur d'histoire naturelle peut paraître souhaitable pour expliquer l'expérience de contrôle des naissances en Inde : cf. article du Monde : « L'Inde à la recherche d'un équilibre démographique ».

Enfin, le « compte rendu d'actualité » peut pousser les jeunes, dans un premier temps, à vouloir lire le journal et, dans un second temps, en leur donnant l'habitude de se livrer à une critique des sources, en les amenant à « lire entre les lignes » et à relever les omissions volontaires ou involontaires, à savoir lire le journal.

2. LE DOSSIER DE PRESSE

Un deuxième type d'exploitation de la presse en classe consiste dans le dossier de presse, qui regroupe les principaux articles d'un journal concernant un même thème ou plusieurs thèmes complémentaires. Chaque équipe d'élèves doit dépouiller un journal et réunir une documentation sur une question d'actualité laissée à son choix. La collection des articles sur le sujet choisi, leur analyse sous forme de résumé ou de compte rendu, la recherche d'une synthèse sur le problème sont les aspects essentiels du travail. Ainsi, un dossier sur « Les institutions et la vie politique de la République fédérale allemande » donne la possibilité d'absorber

les problèmes suivants : la division de l'Allemagne, le fédéralisme, le régime parlementaire, les partis politiques.

Lorsque le thème choisi apparaît trop complexe, il peut être utile d'introduire, dans le dossier, quelques éléments de commentaire, par exemple à propos des questions monétaires, d'après les articles du Monde. Un tel dossier peut être le résultat d'une collaboration entre les professeurs d'histoire et de géographie, et de sciences économiques. Il permet à l'enseignant d'aborder en classe un sujet ardu, que certains hésitent parfois à traiter, ne se sentant pas assez « spécialistes » de la question, et à l'élève d'assimiler des notions difficiles par le biais attrayant de l'actualité.

Il convient d'évoquer ici le problème, à la fois d'ordre matériel et financier de la reproduction des articles de presse, de telle façon que chaque élève puisse disposer d'un dossier. En premier lieu, il est nécessaire de demander le droit de reproduction à la direction du journal ; cette dernière l'accorde facilement puisque c'est dans le cadre d'une expérience pédagogique sans but lucratif et que le public scolaire, qui prend l'habitude de lire la presse, représente une « clientèle » pour l'avenir. Quant à la reproduction elle-même, elle se fait très simplement grâce à l'utilisation du stencil électronique et le prix de revient d'une feuille imprimée recto-verso, stencil, papier et encre, est de l'ordre de 5 centimes.

Ainsi la constitution d'un dossier de presse apparaît comme une opération relativement facile, à la portée de tout enseignant, du moins de tout enseignant qui entretient un contact régulier avec la presse ; car ici, nous sommes dans l'obligation de constater une lacune importante qui se situe au niveau de la formation et de l'information des maîtres : une statistique n'aurait-elle pas révélé qu'un tiers d'entre eux ne lisent aucun journal ! !

3. LA REVUE DE PRESSE

Si le dossier de presse est aisément réalisable, la revue de presse suppose l'existence, dans l'établissement, d'une salle de lecture avec tout l'éventail de la presse. Elle consiste dans une étude comparative des quotidiens, hebdomadaires et mensuels, à propos d'un événement important de l'actualité.

Elle doit donner lieu à un travail par équipes qui ont à analyser à tous de rôle, les grandes orientations de la presse. Par exemple, à propos de la quatrième guerre israélo-arabe, les équipes d'élèves ont dépouillé l'ensemble de la presse, de l'extrême-droite à l'extrême-gauche, et étudié les thèmes suivants : le sionisme, les réfugiés palestiniens, le problème des responsabilités : guerre du Kippour

ou guerre du Ramadan ? Attitude des grandes puissances et de l'O.N.U., conséquences du conflit.

La revue de presse pourrait aussi déboucher sur la mise au point d'un recueil d'articles de presse sur un événement important. Aussi, étant donné le coût relativement élevé des journaux et revues nécessaires à une revue de presse, ne pourrait-on, pour mettre de tels recueils de travaux pratiques à la portée de tous les établissements d'enseignement, envisager leur publication, soit sur le plan régional par les Centres régionaux de Recherche et de Documentation pédagogiques, soit sur le plan national par l'Institut national de Recherche et de Documentation pédagogiques et l'Office Français des Techniques Modernes d'Education, à l'exemple des dossiers d'actualité publiés pour les enseignants aux Pays-Bas.

En effet, la « revue de presse » est un exercice extrêmement enrichissant pour les jeunes : à propos des élections présidentielles en France, elle permet d'aborder une grande variété de sujets comme les institutions politiques de la France, les partis politiques, le déroulement de la campagne électorale, le rôle des sondages d'opinion, la géographie électorale de la France, les rapports entre politique et argent ; elle donne la possibilité de voir le retentissement de l'événement dans la presse des autres pays et suppose donc la collaboration des collègues linguistes pour la compréhension des journaux étrangers ; enfin, elle débouche sur une étude de la ligne politique des journaux. Bref, elle permet un éveil du sens critique indispensable à la maturité de l'esprit.

4. LA FABRICATION D'UN JOURNAL PAR L'ELEVE

L'utilisation de la presse comme support à une initiation au monde contemporain peut se faire de deux manières, selon qu'on étudie l'information qu'elle apporte ou qu'on met en œuvre ses techniques de fabrication et ses procédés de gestion. Alors que, dans le premier cas, les élèves sont au point terminal d'un circuit dont ils reçoivent le produit achevé, le journal, dans le second cas, la classe est au point de départ et crée une œuvre dont elle demeure maîtresse.

Nous citerons comme exemple le travail des élèves de notre collègue BRAS, de Montauban, qui, après un essai sur « Paris et la région parisienne », viennent de réaliser un journal, financé en partie par la publicité et mis en vente, sur « La vigne et le vin en France » : « l'initiative relève du travail indépendant et du travail de groupe par les méthodes, de l'initiation aux problèmes de gestion, de la presse par les démarches extra-scolaires et enfin de la géographie et de l'histoire par le sujet qu'elle ambitionne de traiter ». Elle

permet d'individualiser l'enseignement en proposant aux jeunes la réalisation d'un travail concret, fabriqué à leur rythme et transforme l'élève en producteur de moyens d'enseignement.

Ainsi, l'école d'aujourd'hui, où l'éducation ne peut plus se borner à l'instruction par l'acquisition de connaissances, cette école qui accueille un nombre toujours plus important de jeunes, cette école qui tente de s'ouvrir sur le monde extérieur, dispose, avec la presse, d'un précieux instrument pédagogique permettant à la fois l'actualisation des connaissances, le décloisonnement des disciplines et la pratique du travail indépendant.

Mais la ségrégation socio-culturelle joue dans « l'école parallèle » comme dans l'école tout court : en effet, les mass media favorisent les lycéens issus des milieux les plus favorisés comme le montrent le choix des lectures dans les quotidiens et le choix des émissions télévisées. On essaie, depuis, quelques années, de démocratiser l'enseignement, de démocratiser l'école ; un des buts essentiels de cette expérience « Initiation au monde contemporain par la presse et les mass media » doit être de démocratiser l'école parallèle.

Si le rôle du journaliste est d'informer, celui de l'enseignant consiste, non seulement à informer, mais aussi à former ; mais comment former le jeune sans le déformer ? Grâce à l'utilisation de la presse dans l'enseignement qui aboutit à l'éveil de l'esprit critique, il est possible d'éviter cet écueil. Par conséquent, la mission du journaliste et celle de l'enseignant se rejoignent : ne sont-ils pas, tous deux, des éducateurs ? Ne doivent-ils pas viser, tous deux, à former des citoyens à part entière qui n'iront pas grossir la masse des citoyens entièrement à part ?

Roger FERRA.

EXPÉRIENCE PLURIDISCIPLINAIRE

Lycée Emmanuel-Mounier — Chatenay-Malabry

CONDITIONS DE L'EXPERIENCE

Cette expérience a été engagée avec une classe : la 1^{re} D1 comprenant 25 élèves et concerne pour le moment 4 professeurs :

Mmes Sauvaget, Desormeaux, Caniquit, Curran (Lettres - Histoire et Géographie - Sciences Physiques - Sciences Naturelles).

En plus du temps pris par les visites et excursions périodiques, il est consacré une heure par semaine à des exposés d'élèves, ce qui exige de leur part (et de celle de leur professeur) beaucoup de travail en dehors des heures de cours. De plus une partie des 10 % a été utilisée à cet effet.

Les thèmes choisis offrent un tel développement que leur étude doit se sérier et s'échelonner sur toute l'année scolaire. Il est même prévu pour la plupart un étalonnement sur plusieurs années consécutives ; chaque promotion d'élèves apportant un complément d'informations à ce qui a été fait en abordant des chapitres non encore étudiés.

L'ensemble des dossiers sera confié à la documentation et mis à la disposition de tous.

METHODOLOGIE

I. — CHOIX DES THEMES.

Les thèmes choisis sont les suivants :

A) Etude d'une région : le HUREPOIX.

Etude locale géologique, géographique et écologique du HAUT PLANET et de l'ETANG ROMPU dans la forêt de Rambouillet. Ce travail a été commencé pendant l'année scolaire 1972-1973.

B) Visite du musée des Granges à Port-Royal-des-Champs.

Une partie des élèves faute d'argent n'a pu visiter les restes de l'abbaye où les attendait un commentaire très intéressant sur les Jansénistes.

C) L'anticlinal de **BEYNES**.

Cette étude a déjà été amorcée l'année dernière.

Réalisation de coupes d'après la carte géologique, récolte des fossiles à **VILLIERS-SAINT-FREDERIC**.

Utilisation de cet anticlinal à des fins technologiques (stockage du gaz naturel) : visite des installations du Gaz de France. En particulier, problèmes de l'alimentation en gaz de la région parisienne dépendant en partie du gaz de Hollande.

D) Initiation à la **MACROPHOTOGRAPHIE** et à la **MICROPHOTOGRAPHIE**.

Concerne actuellement 3 élèves : un de 1^{re} D1, un de TC1 et un de TD3 qui apportent leur contribution technique à l'illustration des divers dossiers.

E) **L'ALIMENTATION**.

L'ampleur du thème nous oblige à nous limiter, cette année, aux sujets suivants choisis par les élèves :

- Le pain, le riz, le lait.
- Les produits congelés et surgelés.
- La pollution des aliments.
- L'alimentation des nourrissons.
- Origine énergétique des aliments : la photosynthèse.
- Les vitamines.
- La digestion.

La visite des laboratoires **DANONE** est prévue pour cette année.

F) **LE COMPORTEMENT ANIMAL**.

Cette étude ne fait que commencer et nous espérons obtenir la participation d'un professeur de philosophie.

Visite du laboratoire du professeur Goustard qui étudie spécialement le comportement des Gibbons. Cette visite a été faite en mars.

Visite du laboratoire du professeur Chauvin prévue pour juin.

Le professeur de lettres adjoindra une liste complémentaire à affinités plus littéraires et qui vient d'être mise sur pied.

Cette liste montre que les thèmes sont choisis de préférence dans le cadre du programme :

De la première D :

thème A - (géographie régionale, écologie)

B - (ancien programme de français, programme d'histoire)

- C - (géographie économique, chimie, géologie)
- D - (introduction de la photographie dans toute étude sérieuse)
- E - (physiologie)
- F - (Etude du comportement animal). Ce dernier thème est une excellente introduction à la psychologie, étude faite en terminale. D'où l'intérêt pour notre équipe de s'associer à un professeur de philosophie.

Le Choix se fait en plusieurs étapes :

1°) d'abord une prospection des disponibilités régionales permettant des visites intéressantes et peu onéreuses (relativement).

2°) de cet inventaire se dégage une liste des thèmes qu'il est possible d'étudier. (Cette liste est de plus choisie de préférence dans le cadre du programme).

3°) les élèves font leur choix.

Ce choix résulte donc d'une **concertation constante** élèves-professeurs. La collaboration de certains parents d'élèves serait souhaitable en particulier dans l'organisation des visites. Ces visites s'avérant de plus en plus difficiles à obtenir.

II. — FORMES PRISES PAR L'ORGANISATION DU TRAVAIL.

Ce sont des travaux en général par petits groupes (rarement individuels). Ces expériences sont pluridisciplinaires.

III. — CONSTITUTION DES GROUPES.

Ils sont **homogènes** car nous avons laissé aux élèves la **liberté** de former des groupes selon leurs affinités, (pour travailler avec efficacité, il faut une bonne entente).

IV. — MOYENS UTILISES.

- Appareil photographique.
- Centre de documentation où élèves et professeurs trouvent toujours un très bon accueil auprès de personnes compétentes et dévouées.
- Sorties dans la nature.
- Visite de laboratoires ou d'usines (d'où la nécessité de crédits pour payer les cars).
- Echange de correspondance entre les élèves et des organismes de documentation.

V. — PRESENTATION DES TRAVAUX.

Sous **forme écrite** de préférence. Constitution de dossiers et d'albums. Ensuite, l'essentiel de chaque dossier est exposé à la classe entière par le petit groupe intéressé d'où la grande utilité du télélecteur, un rétroprojecteur serait vivement souhaité.

N. B. — Avant qu'il ne soit exposé devant la classe, chaque rapport est lu par les professeurs qui éventuellement apportent les rectifications nécessaires.

VI. — EVALUATION DU TRAVAIL FOURNI.

Cette méthode de travail permet de révéler les aptitudes de certains élèves par exemple :

- l'initiative
- l'esprit créatif
- l'ingéniosité
- le don de présentation du travail
- l'art de photographier
- les qualités de clarté et de concision dans l'exposé
- le sens de l'enquête

mais ne se prête pas au contrôle de connaissances qui est fait dans un autre contexte.

Dans notre équipe, il se dégage deux tendances :

L'une se limite à la notation d'un travail quand il est particulièrement réussi ou supérieur au travail habituel de l'élève.

L'autre réserve une note spéciale pour le travail indépendant.

Chaque exposé est suivi d'un débat au cours duquel la classe exprime ses critiques souvent plus dures mais mieux acceptées que celles du professeur.

BILAN

I. — POINTS POSITIFS ET NEGATIFS.

A) sur la progression du travail

Le programme arrive à se réaliser de façon satisfaisante parce que les élèves travaillent beaucoup plus activement en dehors des cours que l'année dernière.

B) Conséquences au niveau des élèves.

Grande motivation d'un grand nombre d'élèves environ les 2/3 qui choisissent eux-mêmes leurs sujets. Ils y mettent tout leur cœur et ne regardent pas au travail qui est plus intensif qu'en temps normal.

Tandis qu'une minorité d'élèves, environ 1/3 de l'effectif, restent indifférents.

Les relations entre professeurs et élèves qui sont motivées évoluent vers une cordiale collaboration.

Certains élèves font « participer » leurs parents au travail de recherche ce qui renforce et enrichit, dans ce cas, les contacts parents-enfants et indirectement les contacts parents-professeurs.

Dans l'ensemble, les élèves préfèrent de beaucoup le travail en équipe. Ils se rendent compte qu'il est beaucoup plus rentable, plus enrichissant aussi puisque chacun y apporte son concours original. Cet effort en commun renforce l'esprit d'équipe qui est tellement souhaitable à tous les niveaux.

L'un des objectifs essentiels du travail indépendant est d'amener les élèves à travailler avec plus de méthode et de tirer la substantifique moëlle de tous les documents qu'ils utilisent. Ils doivent fournir des efforts de synthèse et de rédaction. Dans l'ensemble, les résultats sont prometteurs. Petit à petit, les élèves apprennent à donner aux mots leur vraie valeur et à s'exprimer avec plus de concision et de clarté, et ce travail n'étant pas imposé ils s'y prêtent beaucoup plus volontiers. Ils prennent conscience de la somme de travail qu'ils doivent fournir pour se documenter, décanter le sujet, concevoir un plan logique, le rédiger correctement et quelquefois même tirer au clair certains détails.

De plus, certains élèves particulièrement timides arrivent tout doucement à surmonter ce handicap.

C) Sur l'organisation de la vie professionnelle du professeur.

Exige de la part du professeur beaucoup de temps de préparation, de corrections, de coordination, de prises de contact pour organiser les sorties.

II. — *DIFFICULTES.*

Trois difficultés majeures :

a) Pour obtenir un horaire hebdomadaire aménagé en vue d'un travail pluridisciplinaire.

b) Surcroît important de travail pour les membres de l'équipe.

c) Pour obtenir des crédits d'excursions et de matériel indispensable.

III. — *SOUHAITS ET SUGGESTIONS.*

— L'effectif des élèves devrait être limité à 25, maximum 30.

— Nous devrions disposer de crédits suffisants pour couvrir les dépenses indispensables.

— Une demi-journée banalisée (mardi après-midi vivement souhaité) serait nécessaire.

— Pour compenser en partie le surcroît de travail, une décharge effective de deux heures hebdomadaires serait très appréciée.

École Alsacienne 1972-73

I

PROJET D'ORGANISATION DES CLASSES DE SECONDE

Dans le cadre des trois recherches :

- réalisation d'un tronc commun en classe de seconde
- travail personnalisé des élèves
- développement simultané de l'enseignement de la mathématique et des sciences physiques,

l'école alsacienne se propose d'utiliser les moyens suivants :

1. - Les classes seront divisées en six (ou huit) équipes, trois (ou quatre) d'entre elles constituant une demi-classe.

2. - Pour chacune des disciplines enseignées, le temps de classe sera partagé de telle sorte que le professeur puisse avoir

- des périodes avec la classe entière
- des périodes avec une demi-classe pendant que l'autre demi-classe se livrera, par équipes, à des recherches sur documents
- des périodes où le professeur pourra travailler de manière plus individualisée avec des équipes de quatre ou cinq élèves.

3. - Lorsque les élèves travailleront à des recherches sur documents, ils le feront avec l'aide des bibliothécaires, du documentaliste, de l'adjoint d'enseignement affecté aux classes de seconde ou d'un autre membre du personnel.

4. - Les recherches sur documents devront aboutir à un « mini-mémoire », constitué de telle sorte qu'il puisse être utilisé à son tour par d'autres élèves comme document de recherche ou comme document de contrôle.

5. - Les divers travaux feront l'objet d'un contrôle continu comportant :

- a) des notes (facultatives) de participation au travail commun lors du travail par classe entière.

- b) des notes de participation au travail d'équipe (demi-classe)
- c) des notes de présentation écrite et orale sur les travaux de recherche
- d) des notes de connaissances, d'utilisation des connaissances et d'aptitudes (suivant disciplines).

TRAVAIL PERSONNALISE DES ELEVES, DIT « TRAVAIL INDEPENDANT »

L'expérimentation est réalisée dans les quatre classes de Seconde et dans toutes les disciplines,

— par l'ensemble des professeurs affectés à ces classes, avec le concours :

- du documentaliste
- des bibliothécaires
- de l'équipe du circuit fermé de télévision
- de la surveillance générale (conseiller d'éducation et « adjoint d'enseignement »).

Les élèves sont répartis :

- dans les salles de classe polyvalentes
- dans les salles de classe spécialisées
- à la bibliothèque
- à la documentation pédagogique.

Coordination des professeurs concernés : réunions de travail périodiques

Interdisciplinarité. But à viser, à l'occasion d'opérations ponctuelles (Ex. : traductions de chapitres d'un livre de mathématiques (niveau 3^e - 2^e) édité par l'Université de Cambridge à l'intention des enseignants britanniques).

Quelques objectifs proposés aux élèves

1. - Savoir se documenter et le faire sans gêner d'autres chercheurs. Savoir poser des questions.

2. - Savoir utiliser le document ou l'expérience. Etre capable de condenser ; d'extraire l'essentiel ; de ne retenir que ce que l'on juge bon de connaître. Etre capable de discuter le document ou l'expérience, d'en apprécier l'authenticité, la valeur, etc.

Savoir associer ou confronter divers documents ou expériences. Etre capable, constamment, d'exercer sur eux son esprit critique.

3. - Savoir travailler en équipe. Participer (ne pas laisser faire à d'autres). Savoir poser des questions. Savoir rendre compte aux autres membres de l'équipe et insérer son travail dans le leur. Organiser et réaliser. Savoir créer un document utilisable par les autres.

Savoir écouter les autres. Savoir prendre des notes. Savoir poser des questions.

5. - Se souvenir de l'essentiel. Etre capable de l'exprimer, oralement (avec ou sans notes) ou par écrit.

6. - Savoir rendre compte aux autres.

Approprier à son expression le ton et le style (distinguer style oral de style écrit) nécessaires à la communication.

7. - Savoir utiliser ses connaissances dans une même discipline.

8. - Savoir utiliser ses connaissances dans un travail interdisciplinaire.

9. - Savoir poser un problème.

MATHEMATIQUE (5 heures hebdomadaires)

ORGANISATION DETAILLEE

Le programme expérimental de Seconde comportant surtout des titres déjà abordés largement dans nos classes antérieures, les professeurs se proposent d'éviter dans toute la mesure du possible le cours magistral et de conduire la classe principalement sous forme de recherche. Ces recherches seront de quatre sortes :

1. - Recherche par classe entière d'un problème, le professeur insistant sur la méthode, les différentes approches, le mécanisme du raisonnement, etc., durée : 1 heure hebdomadaire.

2. - a) Recherche par équipes de quatre ou cinq (trois équipes se trouvant ensemble dans la classe) sur un même type que le précédent. Durée : 1 heure.

2. - b) Préparation par équipe de quatre ou cinq d'un mini-mémoire, le sujet choisi devant amener chaque équipe à travailler durant trois semaines à un mois. La partie « sous surveillance » de ce travail dure 1 heure hebdomadaire.

N. B. — 2 heures sont consacrées à l'alternance des items 2 a et 2 b.

3. - Recherche individuelle d'un problème, durée : 2 heures tous les quinze jours. Ce travail se fait par classe entière, le professeur circulant d'un élève à l'autre pour contrôler, conseiller, dépanner.

Le principe est le suivant : tout élève doit terminer l'exercice proposé ; le professeur note chaque élève en modifiant la note en fonction de l'aide qu'il a apportée à chacun. Ceci constitue le contrôle proprement dit.

4. - En alternance, ces 2 heures sont utilisées, l'une à des entretiens individualisés par équipe (les autres élèves restant sous surveillance du professeur. Le professeur convoque certains élèves ou les reçoit sur leur demande). C'est au cours de cette période qu'il examine les progrès des mini-mémoires et oriente la recherche.

N. B. — Les recherches par équipes seront largement orientées vers les techniques mathématiques nécessaires au physicien.

5. - L'autre pour élaborer (si possible avec les collègues des autres classes) et enregistrer au magnétophone un corrigé détaillé que les élèves pourraient voir et revoir.

COMMENTAIRE

Le projet d'organisation des classes de seconde a été respecté dans ses grandes lignes pendant l'année 1972-1973.

Ce qui a le plus changé en cours d'année c'est l'esprit qui a présidé au choix des thèmes proposés aux équipes pour leurs mini-mémoires.

La première série de thèmes se voulait très libre par rapport au programme de la classe ; il s'agissait d'un travail qui se voulait indépendant. On s'en convaincra aisément à la lecture de quelques titres de mini-mémoires :

Les cartes perforées et la logique.

Etude d'une « topologie » sur la photo aérienne d'un échangeur d'autoroute.

Les constructions à la règle et au compas en géométrie « classique ».

Essais de traductions de proverbes en langage logique, etc.

Ces travaux, intéressants et profitables à plus d'un titre, ont créé un retard dans la progression du programme.

La réunion des professeurs de seconde a décidé de proposer aux élèves une série d'exercices programmés de calcul avec comme couronnement la fabrication d'exercices par les élèves.

Très bien accueilli par les élèves, ce travail a donné de bons résultats quant à l'acquisition des mécanismes, des résultats beaucoup moins probants quant à l'élaboration d'exercices.

C'est néanmoins cette méthode qui a été finalement adoptée pour le reste de l'année.

Alternant avec de courts exposés du professeur (soit jugés indispensables, soit demandés par les élèves) le cours a été abordé sous forme de recherche par équipe. Le travail se composait de :

- 1) Confection de fiches de travail sur le sujet donné.
- 2) Résolution par équipes d'exercices programmés proposés par les professeurs.
- 3) Résolution individuelle (en principe) d'une autre série d'exercices.
- 4) Essai de confection d'exercices par les élèves.

Cette méthode a été reprise dans ses grandes lignes en seconde en 1973-1974.

II

TRAVAIL INDÉPENDANT EN PREMIÈRE ANALYSE DES DONNÉES

I. LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES FONDAMENTALES

A) ACTIVITES CENTREES SUR L'ACTION DU PROFESSEUR :

1. - Exposé du cours au tableau.
2. - Exercices collectifs d'application, avec la participation éventuelle d'un ou plusieurs élèves, au tableau.
3. - Exercices sur feuille rendus corrigés et notés individuellement.

B) ACTIVITES CENTREES SUR L'ELEVE :

1. - Recherche par équipe de 2 à 4 élèves, d'une synthèse, ou d'un simple résumé sur fiche, de connaissances acquises antérieurement. Ce travail fait l'objet d'un contrôle individuel ou collectif et n'est pas destiné à être communiqué à la classe.

Le même travail est proposé à toutes les équipes qui avancent chacune selon son rythme.

2. - Recherche individuelle ou par équipe d'une question à la limite du programme de la classe, éventuellement en vue d'un exposé.

3. - Recherche par équipe, ou individuellement, d'une série d'exercices gradués (exercices d'apprentissage, puis exercices d'application directe, puis exercices de contrôle) destinés à épuiser les difficultés des élèves sur une question fondamentale du programme.

LE TRAVAIL INDEPENDANT recouvre essentiellement les activités du type B, dans lesquelles le professeur tient davantage le rôle d' « expert conseil » auquel les élèves font appel à volonté, et contrôle l'évolution et le comportement de chaque équipe sinon de chaque élève, dans son travail.

II. PRINCIPALES DIFFICULTES DU TRAVAIL INDEPENDANT

A) DIFFICULTES MATERIELLES :

1. - Le rapport Heures-Elèves est trop faible pour que le professeur puisse contrôler efficacement le travail des équipes chaque semaine.
2. - Le rapport Surface-Elèves est trop faible lorsque l'on veut faire travailler et contrôler la classe entière répartie en équipes.

B) DIFFICULTES TECHNIQUES

1. - Le problème de dynamique de groupe à l'intérieur de chaque équipe (locomotives et lanternes rouges).
2. - Problème de l'Evaluation du comportement des élèves en travail d'équipe, et de l'évaluation du savoir et du savoir-faire acquis par chaque élève individuellement.
3. - Problème de l'élaboration des thèmes d'études soumis au travail d'équipes et devant faire l'objet d'un « mini-mémoire ».

III. AVANTAGES DU TRAVAIL INDEPENDANT

1. - Prise en compte et organisation « officielle » du travail d'étude, de recherche et de synthèse, personnel ou d'équipe, que fournissait habituellement un « bon élève » en dehors du travail hebdomadaire qui lui était imposé et ne correspondait pas toujours à ses besoins de mise au point et de mise à jour dans ses connaissances.
 2. - Possibilité de différencier le travail suivant les aptitudes et les lacunes de chaque équipe.
 3. - Possibilité de « s'asseoir avec l'élève » pour faire le point avec lui de son savoir et de son savoir-faire.
 4. - Détection plus efficace des lacunes et des besoins des élèves.
 5. - Participation plus active de l'élève à son propre apprentissage de sa propre responsabilité.
- Le succès semble obtenu lorsque l'élève réclame la possibilité de parfaire son travail et d'améliorer ses performances.
6. - Apprentissage du contact avec les autres et du **dialogue**. Les élèves ressentent très vite la nécessité de rendre leurs dialogues féconds.

IV. BILAN DES ACTIVITES DU PREMIER TRIMESTRE

- En première « math légère » : 1 mini-mémoire du type (1) a donné quelques satisfactions, mais une majorité d'élèves semble incapable de synthèses efficaces qu'on leur demande de faire sur ce qu'ils sont censés savoir.

— En première « math lourde » : 1 mini-mémoire du type (3) semble avoir rempli son rôle de couverture d'une question importante du programme à travers une série d'exercices. Mais la longueur des corrections à entreprendre est décourageante.

Par ailleurs, il a été impossible de faire l'économie de l'exposé du cours sur certaines questions bien délimitées et habituellement bien exposées dans les manuels, pour obtenir que les élèves fassent un effort de découverte personnelle et un compte rendu de leur lecture.

CONCLUSION

Comme on le voit, à aucun moment la méthode adoptée n'a débouché sur un travail véritablement indépendant. (Une recherche spontanément choisie et conduite par un élève ou une équipe).

A cela nous voyons plusieurs raisons décisives :

- le manque de temps des élèves (qui ont par ailleurs le goût d'une recherche indépendante en Français, en Histoire, etc., ce qui les conduit à y passer beaucoup de temps).
- L'idée que la mathématique est une chose construite une fois pour toutes et qu'il faut non pas inventer ou réinventer, mais « absorber ».
- L'absence de documents commodes permettant aux élèves une véritable recherche à leur niveau.
- La difficulté que rencontrent les maîtres à mener de front l'invention des thèmes, la mise en œuvre d'un travail de type nouveau (ce qui exige une grande disponibilité et une imagination toujours en éveil), la correction d'un nombre considérable de travaux écrits et la connaissance individuelle de chaque élève.

Ce qui est possible en seconde ne l'est plus obligatoirement en première, au moins suivant les mêmes schémas.

En ce qui concerne les objectifs proposés (document 1) nous pensons les avoir atteints dans des conditions satisfaisantes en ce qui concerne les objectifs 3, 4, 6, 7 et de façon approximative pour les objectifs 1 et 5.

Les objectifs 8 et 9 n'ont été atteints dès la fin de la classe de seconde que pour un nombre restreint d'élèves.

Il est encore trop tôt au moment où nous rédigeons ce rapport (janvier 1974) pour faire un bilan de la classe de 1^{re} en 1973-1974.

En conclusion nous avons conscience d'avoir redécouvert les vertus d'un certain type de travail actif de la part des élèves et d'avoir su profiter de leur intérêt pour ce type de travail.

Nous avons également conscience d'avoir assez vite rencontré les limites de ce type de travail plus authentiquement indépendant.

LE TRAVAIL INDÉPENDANT DANS LA CLASSE DE LANGUE

(Ce texte a servi de base aux deux émissions de radio que l'auteur a enregistrées pour la R.T.S. le 11 janvier 1974, sous la forme d'un entretien avec Madame NORDMANN, I.P.R., pour être mises à la disposition des C.R.D.P.)

AVANT-PROPOS

*Qu'appelle-t-on « travail indépendant » ? On sait que cette démarche pédagogique n'est pas propre aux langues vivantes et intéresse toutes les disciplines. Le document qui peut donner la meilleure information de base est certainement le numéro spécial de la revue **Les Amis de Sèvres** consacré au Travail Indépendant n° 3, 1973). On y trouvera encartée une bibliographie très complète établie par la Section Documentaire du Service des Etudes et Recherches Pédagogiques de l'I.N.R.D.P. (1). Deux articles de base (Le travail indépendant, essai de définition » et Quelques expériences étrangères de Travail Indépendant ») de Monsieur Victor MARBEAU, qui fut au Ministère le premier responsable du travail indépendant nous permettent de répondre à la question que nous avons posée.*

Comme pour toutes les innovations pédagogiques, il ne s'agit nullement d'un phénomène de génération spontanée. Dans le travail dirigé bien conçu, il y a déjà la recherche d'une individualisation

(1) Cette bibliographie est reproduite à la fin du présent numéro.

du travail proposé aux élèves. Mais, annonçant de façon encore plus nette ce qui allait devenir le travail indépendant, on voyait se développer depuis plusieurs années dans certains établissements secondaires des recherches pédagogiques en partie inspirées par les méthodes FREINET et par certaines orientations anglo-saxonnes, américaines, canadiennes et britanniques. C'est au début de l'année 1972-1973 qu fut engagée une action concertée dans une trentaine d'établissements.

Comme l'indique V. MARBEAU, il y a dans le travail indépendant trois idées pédagogiques de base : l'individualisation, le travail de groupes, l'utilisation de documents par les élèves. Les expériences françaises se distinguent des autres par leur plus grande flexibilité (l'absence de tout dogmatisme) et une préférence pour le groupe plutôt que pour le travail individuel qu'implique d'avantage l'expression anglaise « independent study ».

Peut-on dire que l'enseignement des langues vivantes est particulièrement propice au travail indépendant ? La réponse doit être nuancée. On peut répondre affirmativement si l'on considère que, depuis longtemps, le professeur de langue vivante sait que son enseignement ne peut être conçu sous la forme d'un cours magistral et qu'il implique constamment une participation active, personnelle, des élèves. Il est indispensable de leur laisser des initiatives, de tenir compte des intérêts et des aptitudes de chacun au sein d'une même classe. Le travail dirigé qui permet une plus grande individualisation est depuis longtemps pratiqué dans la classe de langue, et souvent avec succès. La réponse sera par contre négative si l'on songe aux contraintes particulières à l'enseignement des langues vivantes. Il y a d'abord le fait que l'on doit mener de front, et ce tout au long de la scolarité, l'acquisition de l'instrument de connaissance et de communication et l'acquisition de connaissances (culturelles, linguistiques littéraires etc.) par l'utilisation de cet instrument jamais bien maîtrisé qu'est la langue étrangère. Il y a ensuite l'accent mis sur la langue parlée qui requiert le plus souvent un modèle (que ce soit le professeur, son assistant étranger ou divers enregistrements), un guide capable de corriger, de faire répéter, de rectifier à nouveau, un interlocuteur enfin qui stimule et oriente. Il paraît difficile de laisser les élèves livrés à eux-mêmes avec leurs seuls documents, comme le suppose le travail indépendant dans lequel l'aide du maître doit se faire très discrète. Mais si une individualisation excessive paraît dangereuse, la réponse nuancée que nous venons de donner conduit à penser que des travaux de groupes bien conçus ont leur place dans l'enseignement des langues. Certains professeurs ont pu voir dans le travail indépendant une solution possible au problème du nécessaire renouvellement d'intérêt dans les classes de second cycle.

Il est sans doute encore trop tôt pour dresser un bilan du travail indépendant dans les classes de langues. Pourtant, lors de la journée d'étude qui s'est tenue à Paris le 19 mai 1973, à l'initiative de Monsieur MARBEAU, un groupe de travail que j'ai été chargé d'animer a tenté de tirer quelques conclusions, toutes provisoires, d'une première année d'expérimentation. Le groupe était suffisamment représentatif puisqu'il comprenait une douzaine de professeurs d'allemand, d'anglais et d'espagnol non seulement de la région parisienne mais aussi de diverses villes de province (La Ferté Bernard, Marseille, Metz, Nancy, Saint-Quentin). Un rapport rédigé par un membre du groupe (Mme DERUBE, professeur d'anglais à Nancy) a été présenté, dans le numéro spécial des Amis de Sèvres cité plus haut, par M. MIDAN, collaborateur de M. MARBEAU.

A la rentrée de 1973, un autre groupe de travail a été constitué sous ma direction, à la demande de Monsieur le Doyen EVRARD. Il était limité cette fois à six professeurs d'anglais de la région parisienne.

Le groupe de travail parisien a disposé d'un peu plus de temps, au cours du premier trimestre, pour réfléchir aux principaux aspects du travail indépendant en anglais dont nous pensons qu'ils sont communs aux différentes langues vivantes. La méthode de travail qui a paru la plus efficace a été de reprendre chacun des sept points examinés le 29 mai et de le développer dans un nouveau document rédigé par un membre du groupe et étudié en commun, chacun faisant part de son expérience la plus récente. Ce sont les sept chapitres du présent document, à savoir :

1. les problèmes d'organisation matérielle et d'équipement,
2. la place de la directivité,
3. les problèmes de documentation,
4. l'interdisciplinarité,
5. la communication à la classe,
6. les précautions nécessaires,
7. les aspects positifs du travail indépendant.

Avant d'aborder ces différents chapitres, précisons qu'il s'agit d'une série d'observations faites sur le terrain par des professeurs engagés dans des expériences de travail indépendant. Il ne s'agit absolument pas de directives mais simplement de suggestions qui peuvent intéresser les professeurs d'anglais et les professeurs de langue en général qui voudraient à leur tour faire une place dans leur enseignement au travail indépendant.

Il m'est particulièrement agréable de remercier ici chacun des six professeurs d'anglais qui m'ont apporté leur précieuse collaboration et sans qui le présent document n'aurait jamais vu le jour :

Mme BAJAC, professeur à l'Ecole Normale des Batignolles,
Mlle GRELLET, professeur au Lycée pilote de Sèvres,
Mme KRYGER, professeur à l'Ecole Alsacienne,
Mme PERRIOLAT, professeur au Lycée pilote de Montgeron,
Mme PIETRI, professeur au Lycée de Châtenay-Malabry,
Mlle SAMUEL, chef de la section Langues vivantes au service des Etudes et recherches pédagogiques - I.N.R.D.P.

I. — LES PROBLEMES D'ORGANISATION MATERIELLE ET D'EQUIPEMENT

A. — ORGANISATION MATERIELLE :

1°) **Taille des groupes** : Bien qu'il ne soit pas impossible de laisser travailler seul un élève qui ne veut pas s'intégrer à un groupe - le travail produit peut être intéressant et bénéfique pour l'élève - il semble cependant plus souhaitable de favoriser le développement de l'esprit d'équipe en amenant les élèves à travailler à plusieurs. Les chiffres de 3 à 5 élèves par groupe sont les plus favorables au bon fonctionnement du groupe.

2°) **Nombre de groupes** : Il est préférable — mais c'est là un problème d'effectifs généraux des classes, que le nombre des groupes ne soit pas trop élevé, de façon à ce que chaque groupe puisse bénéficier de l'assistance du professeur, du service de documentation, du laboratoire de langue quand il y en a un, de l'assistant anglais, aussi fréquemment que possible. Cinq groupes seraient suffisants.

3°) **La constitution des groupes**, autre problème d'organisation pose la question de la *directivité* ou de la *non directivité*. Les groupes par *affinité* semblent préférables. (cf. chapitre Directivité).

4°) **Le choix des sujets** : Là encore nous revenons au paragraphe directivité - Signalons cependant que, pour des raisons matérielles, il vaut mieux orienter les élèves vers des sujets ayant trait au monde anglo-américain ; sujets pour lesquels ils trouveront de la documentation en anglais. Il convient, pour les cas où le sujet choisi sort de ce cadre de s'assurer que l'établissement, ou l'élève, ou le professeur

possède une *documentation suffisante sur ce sujet en anglais*. Certains en effet préfèrent des sujets d'actualité qui peuvent être à l'extérieur du monde anglo-saxon (mais vus à travers la presse britannique ou américaine).

5°) **Temps consacré au Travail Indépendant** : En général 1 heure sur les 3 heures hebdomadaires. Dans le premier cycle les heures de travaux dirigés ou les heures d'anglais renforcé peuvent être utilisées à préparer les élèves au Travail Indépendant. De l'avis général, dans le 2nd cycle, on souhaiterait pouvoir grouper *deux heures de Travail Indépendant* par quinzaine plutôt qu'une heure hebdomadaire, pour limiter la perte de temps de la mise en train.

6°) **Temps de travail sur un sujet donné** : Cela est évidemment fonction du sujet et on peut donner un *temps limite* différent selon les sujets et les groupes. Ce temps pourrait aller de 3 à 6 *semaines* par exemple.

7°) **Organisation de la présentation du travail** (voir chapitre V).

8°) **Aménagement à apporter aux emplois du temps** :

— alignement des emplois du temps, soit de *plusieurs professeurs d'anglais entre eux*, soit de professeurs de différentes matières quand *la pluridisciplinarité est souhaitée* ;

— heures banalisées,

— aménagement des emplois du temps également en fonction des nécessités d'utilisation et des capacités d'accueil du Centre de documentation, du laboratoire langue, etc.

B. — PROBLEMES D'EQUIPEMENT

1°) Locaux

Il est essentiel que les séances de Travail Indépendant se déroulent toujours dans la *même salle* pour éviter les pertes de temps. D'autre part, il est souhaitable que cette salle ne soit pas trop éloignée du Centre de Documentation. Il faudrait également que les élèves puissent disposer de *petites salles* - dont certaines avec visionneuse et magnétophone - où un groupe puisse travailler seul, à proximité de la documentation et de la salle commune au grand groupe.

On voit donc que l'idéal serait de pouvoir regrouper autour d'un service de documentation *central*, petites et grandes salles.

2°) Matériel nécessaire

— *Un magnétophone* ou au moins un lecteur de bandes (moins cher) pour chaque professeur de langue,

- une *armoire* fermant à clef dans chaque salle de Travail Indépendant,
- une *mini-documentation* dans cette armoire (chap. III),
- un mur sur lequel on puisse facilement *afficher* les travaux des élèves (bande de liège ?),
- des *rideaux noirs* pour obscurcir la salle lorsque des projections sont envisagées,
- un projecteur fixe pour diapositives — un épidiastroscope si possible,
- une insonorisation minimum des salles (en particulier des grandes salles où se fait la présentation au grand groupe),
- éventuellement un matériel de production de documents audio-visuels robuste et simple qui puisse être mis à la disposition des élèves (2^e cycle notamment) tels une caméra, un appareil photo, un magnétophone portatif (pour interviews au dehors),
- *des documents en langue anglaise variés* spécialisés et classés en documentation (voir chapitre III).

3°) Besoins en personnel

Dans le cadre du Travail Indépendant en langues vivantes il est évident que le rôle et l'importance des *assistants* étrangers se trouvent accrus. Il faudrait donc que leur nombre soit augmenté. La présence d'un *locuteur étranger* au sein d'un groupe permet à ce groupe de s'exprimer en langue étrangère dans un cadre naturel.

II. — LA PLACE DE LA DIRECTIVITE

1. — Le professeur intervient dans le *choix des sujets*.

— Si les élèves proposent des sujets, il faut *sélectionner* les plus intéressants,

— si les élèves n'ont pas d'idées précises, le professeur doit donner *des informations pour guider* leur choix,

— les sujets seront de préférence en liaison avec le *monde anglo-saxon* et la documentation exclusivement en anglais,

— le professeur guide les élèves pour leur apprendre à trouver et à *utiliser l'information*.

2. — *Organisation des groupes*.

Si les groupes par *affinités* se révèlent peu profitables, le professeur doit les modifier.

Un groupe restreint (3 ou 4 élèves) peut travailler seul à condition que le travail puisse être *contrôlé*.

Les élèves doivent disposer d'un local précis pour travailler.

On fixera *un temps limite* pour effectuer le travail.

3. — Les groupes peuvent rarement travailler entièrement seuls.

La présence d'un adulte est souvent nécessaire :

1. Pour guider les élèves dans la *recherche de la documentation*,

2. Pour les *montages audio-visuels* (aider à la manipulation des appareils ; conseils techniques),

3. Pour que le travail de recherche se fasse dans *la langue enseignée* la présence d'un *assistant* de langue étrangère est souhaitable.

(Voir aussi *Amis de Sèvres*, n° 3 - 1973, p. 60-63.)

III. — LES PROBLEMES DE DOCUMENTATION

La documentation joue un *rôle capital* dans le travail indépendant puisque celui-ci est conçu comme *création d'un document original à partir d'une documentation* qu'il aura fallu *choisir, classer, analyser*.

Dans le domaine des langues vivantes tout particulièrement, il est souhaitable que les élèves puissent travailler non seulement sur une documentation écrite mais aussi sur des *documents visuels et sonores*.

Aussi riches que soient les bibliothèques d'établissements (ce qui est rarement le cas), la section langues vivantes peut certes fournir des romans, pièces de théâtre, récits... mais est toujours très pauvre en *ouvrages de référence* (dictionnaires, encyclopédies, ouvrages de critique littéraire, ouvrages historiques). Il est donc indispensable que les élèves s'adressent à des bibliothèques extérieures soit directement (c'est-à-dire en dehors des heures de cours réservées au travail indépendant), ce qui pose un réel problème, soit par l'intermédiaire de leur bibliothèque d'établissement qui devrait avoir la possibilité ou d'emprunter des livres ou de souscrire des abonnements collectifs utilisables par n'importe quel élève qui en éprouve le besoin. Pour le moment, les bibliothèques d'établissements qui ont tenté d'utiliser ce moyen, se sont heurtées à de grosses difficultés qui ne paraissent cependant pas insurmontables.

Dans ce domaine, comme dans bien d'autres, *les provinciaux sont déjà favorisés* par rapport aux parisiens. Aussi, les C.R.D.P. devraient jouer un rôle de relais entre les centres de prêt et les établissements et ouvrir leur centre de documentation aux élèves.

Bien souvent, les élèves sont intéressés par des thèmes étroitement liés à *l'actualité* ; la bibliothèque doit être abonnée à plusieurs *grandes revues anglaises et américaines* (Newstatesman, Economist, Sunday Times, Time, Newsweek, etc.).

A partir de ces revues, il n'est pas toujours possible aux établissements de constituer des dossiers de documentation par thèmes (découpage d'articles, classement, analyse des revues) car la bibliothécaire ou la documentaliste n'est pas nécessairement polyglotte. Ce travail pourrait peut-être incomber aux C.R.D.P. qui possèdent une section langues. Ces mêmes C.R.D.P. pourraient établir, après enquête, une liste des organismes prêtant ouvrages et documents sonores et visuels et la diffuser à tous les établissements de leur secteur.

Nous retrouvons les mêmes problèmes à propos de la *documentation sonore et visuelle* (pauvreté des services de documentation, accès à une documentation extérieure, établissement et diffusion de la liste des centres de prêt, organisation des prêts...) auxquels viennent s'ajouter des problèmes matériels. Il faut pouvoir écouter et voir ces documents, d'où la nécessité d'avoir *des salles spécialisées équipées de lecteurs de bandes, de projecteurs de vues fixes voire de projecteurs de cinéma...*

Un obstacle semble plus difficile à surmonter. Il s'agit de la *reproduction* et de la duplication de tout ou partie de certains documents utilisés, qu'ils soient écrits, sonores ou visuels. La loi du *11 mars 1967* n'autorisant que « *les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective* » ainsi que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration « *toute reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite* ».

La circulaire ministérielle n° 73-439 du 30 octobre 1973 (BOEN n° 41 du 8 novembre 1973) apporte à ce sujet des précisions utiles.

Objet : Information des bibliothécaires-documentalistes.

A la suite d'une lettre du Syndicat national de l'édition sur les problèmes de reprographie, envoyée à tous les établissements scolaires, de nombreux documentalistes et bibliothécaires se sont interrogés sur la conduite à tenir. Ils se demandent notamment s'ils doi-

vent désormais, comme le demande le Syndicat national de l'édition, solliciter une autorisation préalable et prévoir une indemnisation pour toute reprographie d'un extrait de document non encore tombé dans le domaine public et protégé en conséquence par la loi de 1957.

Il faut tout d'abord remarquer que le Syndicat national de l'édition fait, dans les documents envoyés aux établissements scolaires, *une présentation légèrement erronée de la loi de 1957*. En effet, si le principe posé par l'article 40 est que toute « reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite », *l'article 41 précise qu'il n'est pas besoin d'autorisation dans certains cas et notamment pour les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à l'utilisation collective*.

La loi de 1957 ne précise nulle part, contrairement à la position du Syndicat, que cette exception prévue par l'article 41 ne jouerait que lorsqu'il s'agit d'une reproduction à l'usage privé de la personne à qui appartient le document reproduit. *Il suffit aux termes de l'article 41 que la reproduction soit faite à l'usage privé de celui qui la fait et qu'elle soit destinée à son utilisation personnelle*. C'est ce texte qui autorise les bibliothèques, et notamment la Bibliothèque nationale à fournir à toute personne qui le demande et s'engage à les utiliser uniquement pour son usage personnel des reproductions de textes non tombés dans le domaine public. On peut estimer que *la situation des élèves qui s'adressent au centre de documentation de leur établissement n'est pas différente puisqu'aussi bien ils n'utiliseront les documents reproduits que pour leur travail personnel*.

Les juridictions sont actuellement saisies de ce problème et en attendant leur décision, *il convient simplement de veiller à ce qu'il ne soit pas fait un usage abusif de la reprographie*.

Néanmoins, ce problème d'interprétation de la loi de 1957 est actuellement à l'étude au niveau des ministères intéressés. En attendant l'issue des travaux entrepris sur ce sujet et les instructions que je ne manquerai pas alors de vous adresser, je vous demande, lorsque les élèves utilisent le centre de documentation de votre établissement, de continuer à *veiller comme par le passé à ce que des abus ne soient pas commis, notamment en recommandant aux jeunes de n'utiliser ces documents que pour leur usage strictement personnel*.

IV. — L'INTERDISCIPLINARITE

A. — EXEMPLES D'EXPERIENCES

— Le travail indépendant peut concerner *toutes les disciplines si le thème choisi est assez général* (« la pollution » par exemple :

l'élève peut faire un travail réunissant des documents anglais, français, historiques, scientifiques...). Cependant ce type de travail est difficilement réalisable car il demanderait qu'une après-midi entière dans l'emploi du temps soit banalisée pour permettre aux différents professeurs et aux élèves de travailler ensemble.

— Le plus souvent, le travail indépendant interdisciplinaire consiste en *une coordination entre deux matières*, ceci permettant à l'élève de faire un travail commun à ces deux disciplines :

— Anglais/Dessin : le professeur de dessin peut initier les élèves à la technique de la bande dessinée, par exemple, et ceux-ci pourront en rédiger quelques-unes en anglais. Le professeur de français pourrait également aider par une étude du langage ou des thèmes spécifiques de la bande dessinée.

— Anglais/Français : une étude peut être faite de *traductions* de textes anglais ou français.

— Anglais/Histoire-Géographie : en classe de 1^{re}, par exemple, *la révolution industrielle anglaise* est au programme en histoire : en Terminale, les Etats-Unis sont étudiés dans les deux disciplines et de nombreux points peuvent faire l'objet d'un travail plus approfondi touchant les deux matières (la population, les villes américaines, la vie politique, les U.S.A. de 1914 à nos jours). Les élèves peuvent alors pendant l'heure de la semaine consacrée au travail indépendant (heure qu'il faudrait commune aux deux disciplines) rédiger un mémoire d'histoire en anglais ou bien analyser des documents écrits ou sonores en anglais pour présenter, dans une langue ou l'autre, un problème historique.

— On peut même concevoir un travail indépendant interdisciplinaire entre plusieurs langues (étude d'un thème dans Lorca et Shakespeare, par exemple).

B. — ORGANISATION PRATIQUE

— Le travail indépendant est plus fructueux si l'on peut avoir deux heures successives au lieu d'une. Ceci n'est pas possible en anglais mais le travail interdisciplinaire peut le permettre en banalisant une fois par semaine deux heures de cours (une heure de chaque discipline, à condition qu'elles se suivent).

— Si le travail a été interdisciplinaire, le résultat, c'est-à-dire sa présentation, devrait également intéresser différentes disciplines : montages utilisables dans plusieurs cours, exposition...

CONCLUSION

Si le travail indépendant interdisciplinaire permet à l'élève de mieux faire le lien entre différents cours, il présente cependant un certain nombre de *difficultés* :

— il pose des problèmes pratiques difficilement surmontables si plusieurs heures ou une après-midi entière ne sont pas banalisées,

— si on ne veut pas voir la coordination devenir artificielle, elle n'est le plus souvent possible qu'entre un *nombre limité de disciplines*, et sur un nombre limité de thèmes,

— le groupe d'élèves travaillant sur des documents qui ne sont pas exclusivement en anglais sera encore plus tenté de *parler français* pendant les heures de travail indépendant.

V. — LA COMMUNICATION A LA CLASSE

Le travail indépendant, s'il permet une certaine autonomie, ne devrait pas en rester au stade de la recherche individuelle, mais déboucher tout naturellement sur la communication au grand groupe sous la forme de *comptes rendus de travaux*.

Or, ici la difficulté est évidente :

Les élèves (même du second cycle), souvent capables de fournir un travail suivi, intelligent, bien documenté, achopperont au moment de la *communication* au groupe, pour la simple raison qu'il s'agit d'une *présentation* dont le but est de rendre accessible à tous une démarche intellectuelle et qu'il s'agit donc d'un *acte pédagogique* à proprement parler.

Or, un exposé, par exemple, surtout en langue vivante, n'est souvent qu'un cours médiocre, dirigiste, qui ne conduit pas au dialogue et qui, en définitive, *substitue à l'autorité du professeur une autre autorité moins justifiable et moins souple*.

Existe-t-il pour le petit groupe d'autres moyens de communiquer à la classe le résultat de ses recherches ?

— Solutions envisagées :

1. Substituer à l'exposé traditionnel *un débat* sous forme de questions mises au point par la classe, les réponses étant données par le groupe de travail.

2. Utiliser le principe de *l'affichage* sur un panneau dans la classe. Le garde qui veut.

3. Faire *ronéotyper* le résultat des recherches après mise au point linguistique par le professeur.

4. Faire *enregistrer une bande magnétique* par l'assistant, qui rend compte brièvement du travail entrepris.

5. Effectuer un *montage audio-visuel* généralement bien accepté. (Cf. en espagnol au Lycée de Montgeron).

Quelle que soit la formule adoptée, *le compte rendu doit être bref*, la classe ne partageant pas toujours l'enthousiasme du petit groupe, et *soumis à une révision ou mise au point préalable* avec l'aide du professeur.

Il s'agit de concilier deux intérêts souvent contradictoires : l'intérêt individuel (ou du petit groupe) et l'intérêt de la classe. Le petit groupe doit pouvoir s'exprimer. Il y a une joie certaine à faire part de ses découvertes. Mais cette communication ne doit pas se heurter à l'indifférence de la classe et ainsi décourager des entreprises ultérieures.

— La formule la meilleure serait *la mise à la disposition de la classe* des travaux d'un petit groupe sous forme de monographies à consulter, dossiers, photos, etc., la classe restant libre de consulter ou non ces documents ; ou encore la *communication directe* uniquement à ceux qui le souhaitent, dans le cadre d'un club, d'une séance de classe spéciale, etc.

VI. — LES PRECAUTIONS NECESSAIRES

Elles résultent des différents points évoqués jusqu'ici.

1. Le travail indépendant tel qu'il est généralement compris en France (création d'un document original — type mémoire — par un petit groupe d'élèves à partir d'une documentation) *ne peut s'appliquer à toutes les classes.*

2. Ne pas le confondre ni avec le développement du *travail d'équipe* au sens plus large (ne débouchant pas sur une production originale) ni avec *l'individualisation* du travail de classe auxquels il paraît bon d'entraîner *tous* les élèves, à *tous* les niveaux (primaire et secondaire) cf. travail dirigé, fiches de lectures etc...

3. Le travail indépendant en langues vivantes présente des contraintes spécifiques :

- *maîtrise* suffisante de la langue écrite ;
- problème de la *langue de communication orale* qui doit être le plus souvent la langue écrite (suppose un bon niveau moyen de la classe).

4. Le travail indépendant en langues vivantes doit être réservé aux *bonnes* classes du 2^e cycle.

Dans les autres classes : simple entraînement *au travail d'équipe* et au *travail individuel* (lecture individuelle). Possibilité de limiter à une partie des élèves d'une même classe (*pédagogie de soutien* avec les autres).

5. Il faut un dosage adéquat de :

- *liberté* de choix des élèves ;
- *direction* pour le professeur (choix des sujets, organisation du travail).

6. Ne consacrer au travail indépendant qu'*une partie raisonnable du temps disponible*, en essayant de le lier au reste du travail de classe.

7. Aider les élèves à trouver des sources de documentation valables :

- documents écrits,
- documents enregistrés.

8. Ne pas imposer à tous *la présentation* des travaux réalisés qui n'intéressent pas nécessairement tout le monde.

Prévoir plutôt une *mise à la disposition* de ceux qui sont intéressés (en bibliothèque) ou une présentation en dehors de l'horaire normal (activités du club).

VII. — LES ASPECTS POSITIFS DU TRAVAIL INDEPENDANT

I. - Ouverture sur le monde extérieur

Le travail indépendant offre la possibilité *de sortir de la situation scolaire*

— prise directe sur la vie.

II. - Amélioration de la relation professeur-élèves

1. Le professeur n'a plus à lui seul le pouvoir de décision :

sur le contenu	ce qui va être étudié
sur le processus	la façon dont cela va être étudié

Ceci amène un changement dans l'attitude du professeur :

il n'est plus la seule source [de savoir
de documentation

il n'est plus le seul juge [du travail
du processus pédagogique

Changement dans le rôle et le comportement du professeur :

il devient { l'animateur disponibilité
le guide
le conseiller

Le travail indépendant apporte :

- un partage des responsabilités (il y a choix)
- un partage des décisions
- un partage des initiatives

d'où une *coopération* entre élèves et professeur — recherche avec les élèves.

2. l'élève

- ne subit plus puisqu'il peut
choisir et agir
participer aux décisions
s'engager personnellement à un travail

— motivation plus grande — puisqu'il y a *engagement personnel* (le travail n'est *plus imposé*).

3. Etablissement d'une sorte de *contrat de travail*

il est responsable de ce travail personnellement
préparation à une *autonomie* } information
 } formation

III. - Formation personnelle de l'élève

Apprentissage du travail d'équipe

Bien sûr, il y aura des difficultés au départ car les élèves ne sont pas habitués à un travail en équipe — période de rodage nécessaire.

Etablissement de la *relation entre les membres du groupe*.

partage des tâches
partage des responsabilités
responsabilités des uns vis à vis des autres
cohésion du groupe

tout ceci permettra une *réalisation commune*.

Préparation à l'autonomie

Le choix implique :

- l'organisation du travail
- la recherche et la mise au point d'une méthode de travail.

sources de la documentation
choix dans cette documentation
classement de cette documentation
analyse de cette documentation
réflexion
production

Ceci apparaît une *préparation à la formation continue*.

L'élève apprend à *s'évaluer, à s'informer, à se former*.

Denis GIRARD

Une expérience de travail indépendant en philosophie Lycée Henri-Martin Saint-Quentin

Le travail indépendant en classe de terminale A :

Il convient d'abord de s'entendre sur le sens que nous donnons à la formule : « travail indépendant ». Il s'agit pour nous d'un travail de recherche personnelle, pratiqué individuellement ou en petits groupes (10 à 15 élèves), sur un thème de réflexion en rapport avec des problèmes philosophiques.

Nous entendons donc plutôt « indépendant » comme signifiant « personnalisé », à rapporter aux motivations et à la réflexion personnelle des participants.

Il nous paraît que cette forme de travail qui tend à faire des élèves des chercheurs est en accord direct avec ce que nous attendons d'eux en classe terminale : prise de conscience de problèmes vécus, ou constatés dans l'environnement ; sensibilisation à l'aspect philosophique des questions ; rupture et à la fois continuité entre le discours spontané et le discours philosophique élaboré : autant d'objectifs dont les finalités sont la transposition des données en jugements critiques et évaluatifs. En quelques mots rappelons ici ce que nous pensons être le but de l'enseignement philosophique : élucidation, distanciation, problématisation et évaluation des questions fondamentales.

Travail personnalisé ne veut absolument pas dire que les élèves sont livrés à eux-mêmes ; au contraire dans cet effort difficile de personnalisation tant au point de vue de l'assimilation des contenus qu'à celui de la maîtrise des méthodes ils ont besoin d'une assistance extrêmement soutenue.

Ainsi entendu le « travail indépendant » ne peut être choisi par des élèves et mené à bien que s'ils sont déjà assez matures (ou entraînés au travail indépendant

dans les classes précédentes : 2^e et 1^{re}). Il ne peut être l'objet que d'un volontariat ce qui ne veut pas dire que les professeurs ne doivent pas le recommander.

Le travail indépendant ne représente selon nous qu'un moyen (déterminant il est vrai) dans l'arsenal diversifié des stratégies pédagogiques ; il ne peut (en dehors du temps que lui consacrent les élèves en dehors des horaires, en salle de travail, en salle de documentation, en enquêtes extérieures...) représenter qu'une portion restreinte des heures dans la discipline (1/5^e environ).

— Il ne paraît pas souhaitable que le travail indépendant soit effectué en dehors d'un groupe : l'important paraît être de discuter ensemble des motivations, de comparer des problématiques, de déterminer des tâches, de coordonner les recherches...

— Ce véritable travail collectif a pour objectif :

- initiation progressive aux terminologies et aux méthodes
- éveil de la réflexion personnelle à travers des contenus adéquats
- facilitation de l'expression orale et des relations interprofessionnelles
- transfert sur les autres entraînements (discussion-débat, dissertations)...
- orientation vers l'auto-évaluation.

Fidèle à une conception active des pédagogies, nous pensons que l'évaluation doit être permanente, qu'elle doit pénétrer tout l'acte pédagogique et qu'elle ne peut s'exercer qu'en fonction d'objectifs bien définis, à la fois intrinsèques à l'exercice lui-même et en rapport avec des possibilités de transfert (ici épanouissement de l'autonomie personnelle, prise de décisions responsables...)

Ajoutons que dans la finalité intrinsèque du travail indépendant, nous tenons à ce qu'il soit mené à bien, qu'il aboutisse à un travail collectif évaluable, communicable ; qu'il s'agisse d'un mémoire ou d'un thème à exploiter en discussion.

En pratique voici ce que nous pouvons dire — pour un travail de recherche en groupe :

- Etalement sur 3 mois.
- Mise en route au moins un mois et demi après la rentrée (afin qu'il y ait des motivations possibles à partir des premiers cours et des premières discussions).
- Sondage pour connaître les thèmes proposés par les élèves eux-mêmes et dépouillement.
- Sondage pour connaître ceux qui désirent participer à telle ou telle recherche ; on aboutit à un contrat assez souple : engagement de chercheurs actifs, possibilité de n'être qu'auditeur-libre, possibilité de passer d'un statut à l'autre et vice-versa en cours de route, mais pas au-delà du premier mois de recherche.

— 1 ^{re} réunion (1 ^{re} semaine) sensibilisation aux problèmes	1 h 30
— 2 ^e réunion (2 ^e semaine) conseils pour la documentation	1 h 30
— 3 ^e réunion (15 jours plus tard) 1 ^{re} discussion publique, confrontation des points de vue, distribution des tâches	1 h 30
— 4 ^e réunion (8 jours plus tard) exposé des travaux partiels, présentation des sous-groupes	1 h 30
— 5 ^e réunion (15 jours plus tard) exposé-discussion des problématiques	1 h 30

- 6^e réunion (8 jours plus tard) possibilités de coordonner les recherches et d'intégrer les travaux partiels 1 h 30
- 7^e réunion (15 jours plus tard) ultime discussion de mise au point. . 1 h 30
- 8^e réunion (15 jours plus tard) communication réciproque des travaux réalisés 1 h 30

constitution puis impression (par le service de documentation) du mémoire.

- Suivant son importance, le mémoire sera déposé comme document (en plusieurs exemplaires) à la bibliothèque, ou il sera photocopié pour être distribué à la totalité des élèves.
- Des discussions-débats auront lieu, à la demande, animés par les chercheurs-auteurs.

En conclusion, nous dirons que le travail indépendant peut être défini comme une pédagogie différenciée, adaptée à la fois aux aptitudes et objectifs de chaque élève — liée à l'acquisition de cultures et de méthodes, au développement des capacités, à l'entraînement des comportements et à la qualité des performances.

A ces différents titres, nous pensons sincèrement, que le travail indépendant a sa place dans les procédures pédagogiques d'apprentissage.

J. POUPART.

Les opinions d'une collègue :

La stratégie adoptée est fonction du nombre important d'élèves ayant choisi de travailler autour de certains thèmes : l'école, W. Reich, l'anarchisme (20 à 30 élèves).

— La 1^{re} séance est consacrée à la sensibilisation au sujet, le thème choisi est formulé définitivement — la terminologie est précisée, la problématique est établie (provisoirement).

— 2^e séance : le plan de travail est déterminé...

Les études théoriques peuvent être complétées par des stages pratiques (exemple : stage à l'école pour se familiariser avec la méthode Freinet) qui donneront lieu à des comptes rendus de stages présentés devant le groupe.

— Les élèves font un travail de recherche personnel ou en groupe (3 ou 4). A partir des ouvrages qui leur ont été conseillés, ils produisent des exposés devant le groupe (tous les 15 jours).

— Les exposés sont **sommaires**, il s'agit de dégager les thèmes importants de la recherche et de susciter un **échange** avec le groupe.

— Au terme du travail de recherche le groupe doit **produire** une **synthèse transmise** à l'ensemble des effectifs de Terminale A (90 élèves) sous forme de **documents** disponibles à la bibliothèque ou d'**informations** faites par des élèves devant les trois classes, et résumées dans une polycopie.

Cette stratégie présente un certain nombre de qualités :

- permet d'apprécier **plusieurs niveaux d'échange** : de l'élève au groupe, du petit groupe à l'ensemble des Terminales A,
- de surmonter certains blocages.

Cependant pour que le travail soit fructueux un certain nombre de conditions doivent se trouver réunies : les travaux ne doivent pas être à proprement parler dirigés mais **guidés** par le professeur.

- l'élève se chargeant d'un exposé doit « posséder » convenablement son sujet pour être prêt à répondre aux demandes d'explications de ses camarades.
- le groupe doit absolument s'être familiarisé avec le sujet, connaître la terminologie nécessaire sous peine de retrouver les défauts des traditionnels exposés qui enrichissent les élèves qui les ont préparés et ennuient la classe.

M. SEMBLAT.

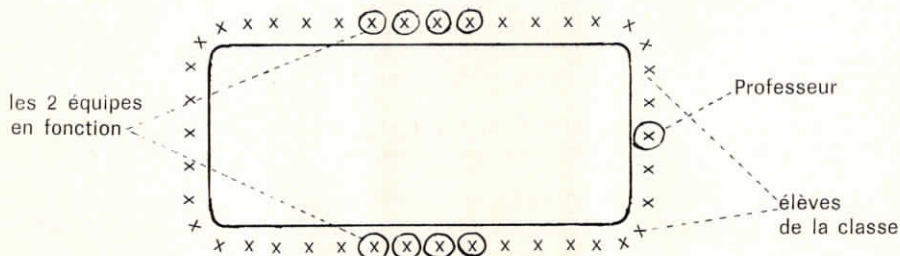
Expériences de travail indépendant en français

S'il est une discipline pour laquelle le travail indépendant s'impose, c'est incontestablement le FRANÇAIS. Aussi, à l'impératif actuel de faire de l'élève plus un sujet qu'un objet d'éducation et, en même temps, d'accroître son intérêt et sa participation, des expériences de travail indépendant ont-elles été menées au Lycée BELLEVUE de Toulouse.

I - Expériences réalisées par Madame INGRAND

A) L'EXPLICATION DE TEXTE en travail indépendant dans une 1^{ère} C : un « FACE A FACE ».

Depuis 5 ans, un professeur veut prouver qu'il est possible, dans les structures d'une classe de BAC, avec des élèves manifestant en général assez peu de goût pour le Français, de substituer à l'explication de textes traditionnelle — qui apporte seulement connaissances et fruit de la réflexion du maître — des classes vivantes, coopérantes, où chacun s'intéresse, participe, individuellement ou au sein d'un groupe.



— 1^{re} PHASE :

Seules, deux équipes (4 élèves par groupe), jamais les mêmes, mais à tour de rôle étudient à fond le texte, chacune de son côté, dans une salle mise deux jours par semaine à leur disposition, pratiquent un travail personnel d'information et de réflexion. Elles préparent, ensuite, un solide dossier en vue du débat qu'elles comptent organiser, à l'issue de l'explication, sur la question suscitée par l'actualisation du morceau.

— 2^e PHASE :

En classe les 2 équipes s'affrontent dans un « FACE A FACE », devant leurs camarades qui n'avaient pas eu jusque là connaissance du texte. Prenant la parole alternativement, par les précisions ou les critiques de « l'adversaire », elles engagent un dialogue qui stimule la réflexion et la participation de toute la classe qui interroge, prend parti...

Le rôle du professeur est à la fois limité et important = conseiller, s'il est sollicité pour une recherche de documents, écouter, intervenir seulement pour redresser une erreur, combler les points d'interrogation qui ne l'ont pas été, aider surtout à la synthèse...

B) L'ETUDE D'UNE PIECE DE THEATRE en 1^{ere} C.

Les élèves lisent chez eux la scène à étudier. En classe, ils discutent de sa mise en mouvement, guidant eux-mêmes leurs camarades-acteurs, selon des remarques personnelles précises et un approfondissement de toute la classe.

Le maître-spectateur conseille pour éviter qu'on se fourvoie.

C) L'ASPECT D'UNE ŒUVRE CONTEMPORAINE : « CARTE BLANCHE »

Au lieu de l'exposé, ambitieux et peu écouté, on donne « CARTE BLANCHE » à chaque équipe pour choisir un ouvrage contemporain et en présenter à la classe un aspect qui l'a particulièrement « accroché », de la façon la plus complète, la plus vivante, la plus originale possible (utilisation de documents, échange de correspondance avec l'auteur, films, disques, montage...).

Tous les élèves doivent avoir lu préalablement l'œuvre, car l'équipe concernée doit intéresser et faire participer ses camarades.

Le Lycée disposant depuis cette année d'un magnétoscope, il sera possible de donner « carte blanche » à partir d'émissions de télévision de qualité préalablement enregistrées.

Bilan de ces expériences :

Résultats - très encourageants

- Participation accrue des élèves qui disent « s'intéresser et ne plus s'ennuyer en Français » et « prendre goût à la réflexion ».
- Acquisition d'une réflexion personnelle plus profonde, plus riche confirmés par les résultats obtenus au Baccalauréat, à l'épreuve anticipée de Français.

A la session de 1973 par exemple, les résultats suivants ont été obtenus :

— A l'écrit :

Sur 33 élèves, 26 ont eu plus de 10 (soit 78,8 %)
dont 15 plus de 12 (45,4 %)
et seulement 7 élèves ont eu moins de 10 (21,2 %)

— A l'oral :

31 élèves ont obtenu plus de 10 (94 %)
dont 25 plus de 12 (75,7 %)
2 élèves ont eu moins de 10 (6 %).

II - Expériences réalisées par M. M. PRIMAULT et TIMMERMANS en 1972-73

APPROCHE DRAMATIQUE DES TEXTES DE THEATRE, dans une classe de 1^{ère} A.

Deux des six heures de l'horaire de Français de 1^{ère} A 4 sont consacrées à l'étude de quatre pièces de théâtre : « DOM JUAN », de Molière, « PHEDRE », de Racine, « MERE COURAGE », de Brecht et « EN ATTENDANT GODOT », de Beckett (seules ces deux dernières pièces ont été choisies par les élèves).

Les trente-quatre élèves de la classe ont été divisés en huit équipes. Chaque équipe a la responsabilité de deux scènes dans chaque pièce. Les équipes travaillent leur scène (diction, jeu, mise en scène), seules ou en présence d'un des professeurs, le mercredi ou le jeudi, en dehors des heures de classe.

Le vendredi, jour de l'atelier dramatique, animé le plus souvent possible par un homme de théâtre, les deux équipes font d'abord travailler leur scène à leurs camarades, durant une heure, par demi-classes. Puis, à l'heure suivante, toute la classe se réunit et chaque équipe présente son interprétation, qui est critiquée et reprise par l'ensemble des élèves. Un rapide débat de synthèse sur le sens et la portée de la scène achève la séance.

Des animateurs de théâtre de la région toulousaine ont participé bénévolement à l'expérience (Maurice Sarrazin, Christian Marc, Jean Bousquet, Danielle Cathala, René Gouzenne).

Les passages les mieux travaillés ont été présentés à d'autres classes qui étudiaient les mêmes textes par des explications littéraires traditionnelles, et discutés avec leurs élèves et leurs professeurs.

III - Expériences projetées par Mr PRIMAULT dans le 1er cycle

A) APPROCHE DES TEXTES DRAMATIQUES par des méthodes directes, avec l'aide de professionnels du théâtre.

Ce travail réunirait 2 classes de 5^e, dont les élèves tour à tour public et acteur des « Fourberies de Scapin » apprécieraient l'œuvre dans la dynamique de la représentation.

Ainsi 1^o - ils seraient amenés à monter la pièce, scène après scène, par équipes, dont la confrontation serait éclairante pour l'œuvre et enrichissante pour eux.

2^o - les maquettes de décors et costumes seraient recherchées avec le professeur de dessin, une musique de scène appropriée avec celui de musique.

3^o - Mais en poussant plus loin, on pourrait envisager de lancer les élèves, habitués à des recherches et enquêtes, sur diverses pistes :

a - la « comedia del arte » (ses formes, ses personnages, son esprit) (intervention du professeur de dessin), ce qui pourrait stimuler leur créativité pour écrire quelques canevas à la manière de la « comedia del arte ».

b - le prolongement de la « comedia del arte » dans d'autres formes de spectacle qu'ils connaissent mieux : le dessin animé, les marionnettes, le cinéma muet, selon le choix des élèves.

B) UN PROJET avec un collègue de 6^e concernerait :

— un apprentissage de la création spontanée par des exercices corporels ou d'improvisation verbale ;

— une explication des textes, choisis par les professeurs et les élèves, par leur dramatisation : chaque équipe préparant sa transposition en vue d'une confrontation générale.

VERS LA LIBERTÉ DU TRAVAIL

J'ai compris ce qu'était la puissante motivation pour le travail d'un enfant libre et la joie de la création en franchissant le seuil d'une école maternelle des coronas miniers de Liévin en 1961.

C'était une école FREINET. J'avais déjà vu beaucoup d'écoles maternelles où des institutrices remarquables inventaient sans cesse de nouveaux procédés. Là-bas c'était le foisonnement. De cette école lézardée où vivaient des enfants pauvres, j'ai gardé le souvenir de la vie. Ces enfants créaient, n'hésitaient pas à s'infliger des contraintes lourdes, se pliaient à des lois communautaires dont ils pouvaient discuter.

Ce souvenir a été le point de départ de ma recherche.

J'ai voulu rendre à mes élèves leur dignité et leur liberté.

Ma première certitude, très simpliste, fut qu'il était impossible de faire travailler quelqu'un qui n'en avait pas envie.

Puis j'ai commencé à comprendre pourquoi les élèves refusaient de travailler. Ils ne se sentaient pas concernés. Tout s'établissait en dehors d'eux, les programmes, le rythme et le mode de travail. En les tenant dans cette position inférieure, en les entretenant dans cet état de dépendance, d'infantilisme, d'irresponsabilité, on les condamne ou à rentrer dans le moule de la docilité ou à ne pas être partie prenante.

J'avais été frappée d'avoir eu, en mai 1968, la révélation des possibilités d'un élève de ma classe de 1^{re} A. Presque le plus nul, en tout cas le moins concerné, vivant complètement en marge. Il avait à cette époque, pleinement assumé la res-

ponsabilité, l'organisation des débats et on peut le dire, du mouvement des 3 Lycées.

Il avait fait preuve d'autorité, de sagesse, de talent.

Tout cela n'était jamais apparu dans ma classe.

Ce deuxième souvenir a marqué définitivement le virage de ma recherche pour rendre à mes élèves leur dignité.

J'essaye de les faire exister :

- en leur accordant le droit d'être ce qu'ils sont,
- le droit à leur propre cheminement différent du mien,
- le droit à l'erreur,
- le droit au tâtonnement expérimental,
- le droit à la non rentabilité (apparente) de leur travail,
- le droit au succès.

Comment essayer de remplir ce programme ?

En début d'année je mets les élèves devant leur responsabilité.

Nous avons ensemble un contrat à remplir qui est le programme.

Mais ce contrat est leur affaire.

Pour les en rendre pleinement conscients, je laisse la classe s'organiser, prendre ses décisions et surtout, se débattre avec ses difficultés tout à fait nouvelles, qui sont liées à une véritable vie de groupe responsable.

L'expérience m'a appris, car pour moi aussi il s'agit de tâtonnement expérimental, que si, cédant à un ancien réflexe, je me porte à leur secours et organise leurs activités en les sortant de l'ornière, il ne feront jamais plus l'effort de se prendre en charge, de prendre conscience de leurs problèmes et de les résoudre. Ils se contenteront d'attendre que la tension soit suffisante et que je me lasse.

Comment se fait le travail dans la classe

Au départ, lentement ou rapidement, des équipes se forment, tâtonnent, décident de leur travail.

Souvent une réunion collective permet de faire le point, de poser des questions.

Les travaux terminés sont affichés et présentés oralement à la classe sous forme de communication ou de réponse à des questions posées.

Je tiens à jour un cahier où le travail de chaque groupe est inscrit, de même que les décisions, les prévisions, les idées. Chacun de nous y a accès n'importe quand.

Je n'interviens qu'à la demande dans les recherches des équipes.

J'essaie de ne pas leur fournir la clef de leur problème mais de leur en faciliter l'approche en utilisant des techniques du genre technique du miroir.

Mais je ne suis pas sûre de l'inocuité de mes réponses et pour essayer d'y voir plus clair, je pense avoir recours à un observateur étranger à ma classe. Les modalités du travail dans chaque équipe varient avec les élèves, leur niveau, et le type de programme.

Il est bien évident que les élèves de 1^{re} aux prises avec des problèmes de physiologie, ont une liberté d'action moins grande que ceux de seconde où il s'agit d'écologie. Mais en revanche ils prennent davantage conscience de l'aspect coopératif du travail.

Je me heurte à de nombreux problèmes : du côté des élèves, le manque d'habitude à assurer leur éducation est un handicap assez vite dépassé, leur répartition en groupes de niveau dans les autres matières, conditionne le groupe classe à n'exister que 3 heures par semaine. C'est peu.

De mon côté, mon manque de formation psychologique sérieuse et surtout de dynamique du groupe, pèse très lourdement.

D'autre part cette forme de travail demande une disponibilité permanente, elle est fatigante et parfois angoissante, « que va-t-il se passer aujourd'hui dans cette classe » ?

Je ne pense pas avoir encore trouvé la clef de tous les problèmes qui se posent, mais je suis bien dans mes classes, je ne domine pas, les élèves font souvent des heures supplémentaires pour mettre en route, surveiller ou terminer une expérience.

Ils travaillent tous, les exceptions sont insignifiantes, et disent être beaucoup plus heureux.

C'est pour moi très important.

Janine GUYON.

CLASSE DE 2e OPTION

Bilan de 2 trimestres de travail

Mode de travail dans cette classe.

Dès le début de l'année, j'ai mis les élèves devant leurs responsabilités : il y a un contrat à remplir qui est le programme mais il sera traité par eux, suivant leurs goûts, leur rythme, leurs affinités.

Ce programme et leur travail sont leur affaire personnelle.

Je peux les aider mais il est convenu que je n'interviendrai qu'à la demande. Je fournis les documents que je possède, j'aide à en trouver d'autres, je sers aussi à la coordination :

- va voir Marc qui a déjà travaillé sur son animal,
- regarde dans le dossier de classe sur tel sujet,
- Francis et Yves ont terminé leurs travaux, quand plaçons-nous leur exposé ?

Je consigne la vie de la classe sur un cahier que je m'efforce de tenir à jour. J'y place également les stencils que certains élèves tirent sur leurs travaux et distribuent. On peut également y trouver les décisions du groupe, les travaux prévus, les idées et les travaux suggérés. Les décisions générales, comme les sorties, sont prises par la classe.

L'organisation, la répartition des charges, l'apport du matériel sur le terrain, tout cela est décidé coopérativement.

Malgré cela, le groupe a une vie précaire, d'abord parce que, avec le jeu des groupes de niveau, ce groupe n'existe que 3 heures par semaine chez moi.

Ensuite parce que nous n'avons pu organiser faute de crédit que peu de sorties ce qui, l'an dernier, a largement contribué à donner une âme à ce groupe. A Pâques, la classe se divise ainsi :

- 1) 1 groupe de 3 filles : Karin, Muriel, Patricia
- 2) 1 groupe de 2 : les deux Marcs
- 3) 1 groupe de 2 : les deux Dominiques
- 4) 1 groupe de 2 : Tristan et Norodan
- 5) 3 travaillent seuls : Francis, Yves, Patrick
- 6) 4 travaillent épisodiquement et d'une manière pas toujours très rentable : Frédéric, Didier, Laurent et Joël.
- 7) 2 travaillent bien ensemble : Benoît, Bernard.

Les groupes sont presque stables : Patricia s'est séparée, Yves qui était en équipe travaille seul.

Le travail de la classe peut se subdiviser en périodes :

- 1) du début de l'année au 22 octobre, recherche libre, tâtonnement, prise de possession de la classe et des outils,
- 2) 23 et 24 octobre, sortie à l'étang,
- 3) jusqu'au 8 janvier, travail sur la vie de l'étang,
- 4) 14 janvier, sortie au bois,
- 5) travail sur la vie au bois.

EVOLUTION DES GROUPES

1) Karin, Muriel et Patricia

- l'étude monographique : étude microscopique de la vase, n'a duré que 2 semaines (5-12-13 novembre), le 24 octobre ayant été la date de la sortie classe,
- dès le 19 novembre apparaît l'expérimentation : l'expérimentation se poursuit pendant 3 semaines 27 novembre, 3 décembre, 10 décembre.

2 facteurs ont été étudiés :

- lumière (mise en route le 27 novembre)
- oxygène (mise en route le 3 décembre).

Cette équipe occupée à son propre travail n'a pas participé à la réalisation collective concernant :

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">— description— respiration— nutrition— reproduction— préférence de lumière— locomotion— croissance | } | des animaux aquatiques
récoltés |
|--|---|------------------------------------|

le 7 janvier cette équipe a communiqué ses travaux à la classe, les 14 et 15 janvier sortie au bois d'Omblières et tri du matériel

- les champignons et moisissures : seules Muriel et Patricia participent à ce travail, Karin étant à Kaiserslautern

les 21 et 22 janvier début du travail. Tout de suite l'orientation se fait vers les organes de reproduction et de développement. Les observations sans expérimentations ont duré 2 semaines jusqu'au 29 janvier.

— repiquage des moisissures sur du bois de différentes origines les 12 et 19 février.

— le 25 février : exposé sur les champignons récoltés et les expériences réalisées.

Pour répondre à une question concernant la nutrition de champignons, l'équipe décide d'expérimenter sur le développement des moisissures, sur des milieux nutritifs différents.

— début le 3 mars, terminé le 19 mars : culture et repiquage très bien réussis.

— le 8 avril exposé : très bon développement sur Knop - matières organiques, **oui mais** critique de la classe : que se passerait-il si on essayait une culture sur des matières organiques pures ?

Actuellement cette équipe a prévu un travail expérimental sur la pollution.

CONCLUSIONS

Cette équipe a fourni un travail suivi et régulier pendant toute cette période.

Après un temps très court de travail monographique, Patricia, Muriel et Karin ont tout de suite cherché à expérimenter. Elles ont été sollicitées deux fois de façon déterminante par la classe concernant la nutrition des champignons et la culture sur matière organique pure.

Je leur ai fourni une documentation spéciale concernant les milieux nutritifs sur lesquels on peut faire pousser des plantes.

2) équipe des deux Marcs

— la première période s'étend jusqu'à la fin octobre, date à laquelle s'est effectuée notre première sortie.

Ils n'ont pas semblé très à l'aise.

Comme ce sont des élèves très consciencieux et très scrupuleux, ils étaient gênés de « perdre du temps ».

Cela consistait théoriquement à étudier l'eau et ses caractères, un poisson, sa vie et son anatomie. En fait ils sautaient du coq à l'âne, n'en tiraient rien et commençaient à aller mal. Lors de la mise sur pied de la sortie ils avaient décidé d'étudier les insectes aquatiques ;

— ils ont d'emblée commencé non par une description mais par l'**observation de la vie** de la notonecte :

— le 5 novembre, la nage

— le 12 novembre, la nutrition

— le 13 novembre, utilisation du film sur la notonecte

— le 19 novembre, ils ont présenté leur travail à la classe en utilisant le télélecteur et en s'appuyant sur le film.

— **les 3, 4 et 10 décembre** : même sujet chez la daphnie ;

— **le 17 décembre (exposés)**. Cette équipe a donc participé au travail collectif sur la vie dans le milieu aquatique, mais ce travail était assez semblable à celui déjà fourni.

— **le 8 janvier** : le travail est présenté à la classe, il est toujours bon, précis, vigoureux et clair ;

— **les 14 et 15 janvier** : sortie au bois d'Homblières. Choix : le lombric, recherche monographique, un essai d'expérimentation.

— **les 21 et 22 janvier** - le 12 février : comportement du lombric dans l'eau, puis préférences photique et hygrométrique ;

— **du 18 février au 8 mars** : l'escargot - fiche monographique puis préférences diverses, puis escargots sans coquille ; une expérience sort de l'ordinaire : influence de la température sur la respiration de l'escargot.

Conclusion

Ce sont tous les deux des travailleurs dans le style classique (qui feraient bien tout ce qu'on leur dirait).

Ceci a eu une première conséquence au début d'année, ils ont démarré avec quatre semaines de retard.

Une deuxième conséquence, leur manque de tonus, d'idées, actuellement. Peut-être s'agit-il d'un pallier. Ils ont du mal à passer au-dessus de l'observation ou de la petite expérimentation qu'ils ont mise sur pied au premier trimestre.

Leur expérimentation est bien menée. Ils savent choisir un sujet précis, poser des conditions d'expériences, faire varier les facteurs séparément. Ils ont rarement besoin de mon aide.

3) le groupe des deux Dominiques

D'emblée ils ont été attirés par l'étude de la vie au microscope.

— le mois d'octobre a été consacré à l'observation et aux schémas des animaux, aux algues de l'eau de l'étang sous forme de fiches monographiques.

— A la fin du mois ils ont déjà pensé à comparer les habitants, des eaux récoltées à différents endroits, mais ceci seulement à titre de curiosité.

Pour la sortie du 29 octobre, ils avaient prévu des prélèvements d'eau à différents endroits :

— les 5 et 13 novembre

Etude de la population microscopique de l'eau de l'étang ;

— le 20 novembre

A cette date apparaît leur premier essai d'expérimentation en partant d'un premier prélèvement et en faisant varier un facteur (oxygénation, adjonction de débris végétaux) étude de l'évolution de la population ;

— les 3 décembre et 7 janvier

Dans le même genre de travail : observation du repeuplement dans l'eau de l'étang bouillie ;

— le 14 janvier : sortie au bois.

Le choix du nouveau sujet est tout à fait dans la même lignée : la microfaune des feuilles ;

— les 21 et 22 janvier il ne s'agit que de faire un inventaire mais ils ont mis en culture des feuilles du bois avec un peu d'eau distillée ;

— jusqu'au 18 février, ils ont systématiquement donné un signe de fréquence aux 8 formes vivantes le plus souvent rencontrées.

Leur observation patiente et leur travail obscur a suscité quelques réflexions ironiques de la classe ;

— le 19 février :

Ils ont eu l'idée de représenter graphiquement les fréquences de chaque population en fonction du temps. Puis un déclin s'est opéré, qui n'est sans doute que l'aboutissement de toute leur recherche depuis le début de l'année, ils ont l'idée d'abord d'extraire certaines courbes qui se ressemblaient. Une rapide recherche documentaire leur a permis de comprendre que ces espèces avaient le même mode d'alimentation. Du coup en une heure ils ont entrevu les rapports entre la croissance d'une espèce et la croissance avec décalage de l'espèce qui s'en nourrit donc par contre coup la diminution de la première qui entraîne la chute de la deuxième. Lors de leur exposé du 26 février ils ont soulevé l'enthousiasme de la classe.

Bien sûr ils ont quand même eu droit à des critiques : ils n'ont étudié que le peuplement microscopique. Sans doute de plus gros animaux intervenaient dans ces cycles.

Mais cette étude avait le mérite d'essayer de donner une explication aux variations observées dans le peuplement.

— Actuellement avec plusieurs équipes ils ont commencé une recherche sur le peuplement du bois en petits mammifères et oiseaux grâce aux boulettes de chouettes récoltées dans le clocher du village.

4) Tristan et Norodan

Tristan a travaillé seul jusqu'au début décembre date à laquelle Norodan est arrivé.

Début du travail d'observation microscopique de l'eau avec Patrick.

Après la sortie à l'étang Tristan s'est orienté vers l'étude monographique de la coryse ponctuée : d'abord sa morphologie, puis biologie. La présentation était accompagnée de représentation très ingénieuse des pattes et des ailes en papier plié.

Avec Norodan à partir **du 27 novembre**, ce groupe a étudié le ver de vase, la morphologie liée à son mode de vie.

— **le 7 janvier** ils ont exposé leur travail.

Après la sortie au bois du **14-15 janvier**, leur choix s'est porté sur le lombric.

Après une rapide étude de morphologie, après avoir systématiquement relevé dans des livres de 5^e les expériences possibles sur le lombric, ils sont passés à l'expérimentation, mais sans montrer d'esprit inventif, il s'agissait surtout de vérifier les expériences du livre ;

— **le 18 février** ils ont disséqué le lombric ;

— **le 19 février** leur travail terminé a été exposé.

Depuis cette date ils se sont attelés à un travail sur les boulettes de régurgitation de chouette : identification des os des animaux, essais d'étude de fréquence des espèces rencontrées.

Ce travail est pratiquement terminé.

Ce sont deux élèves consciencieux et réguliers dans leur travail, mais peu imaginatifs.

5) ceux qui travaillent seuls continuellement

Francis et Patrick.

Francis a eu beaucoup de mal au début d'année à tel point que j'avais demandé à ce qu'il change d'option.

A partir de la fin novembre il a commencé une expérimentation sur la respiration de la sangsue puis sur la régénération de la planaire.

Le travail est fait consciencieusement mais avec lenteur.

A partir de janvier avec Marc, en 2 semaines Francis étudie le lombric, puis il passe seul à partir du 15 février à un sujet plus général : à partir du terreau du bois, étude de la faune.

Ce travail a été exposé le 19 mars.

Cet essai marquait un net progrès de la pensée, il s'agissait cette fois de population. Francis a soulevé le problème de leurs rapports liés à leur mode de vie.

Actuellement il étudie l'évolution de ce milieu, l'éclosion de certaines espèces.

Patrick, lui, a fourni un travail suivi témoignant de patience, de ténacité, d'esprit d'observation.

Il a toujours étudié la faune ou surtout la flore microscopique. Après la sortie au bois il a spécialement orienté ses recherches vers la décomposition du bois et les hôtes du bois mort. Son exposé a été fait le 12 mars .

6) Yves

Qui a indifféremment travaillé seul ou en équipe. Au début de l'année il semblait prêt à cimenter la classe et à assumer l'organisation générale. Il a fourni toute l'année un travail sérieux mais s'il avait voulu prendre plus de temps à l'organisation personnelle de son travail ou au choix de ses sujets il aurait dû progresser davantage dans la pensée scientifique. Il a été gêné par ce qu'il a cru être un travail rentable, c'est-à-dire pour lui visible coûte que coûte.

Il a été déçu, et cela il l'a écrit dans le cahier de classe le 2 octobre, par le manque de cohésion du groupe. Il avait raison, mais cette cohésion ne s'est réellement jamais réalisée pour les raisons que j'ai énumérées en début de rapport.

L'étude qu'il a menée avec Bernard sur la biologie de la phrygane qui a été exposée le 26 novembre, puis sur la morphologie et la biologie du dytique a été bien menée et a montré une évolution nette vers les techniques d'expérimentation.

L'étude du milieu aquatique terminée Yves a choisi de travailler seul, sans doute parce que le travail en groupe ne le satisfaisait pas.

Il a semblé régresser jusqu'à un travail purement monographique mais il nous a étonnés le 25 février en nous présentant la biologie d'une fourmi rare qu'il avait trouvée et sur laquelle il avait réussi patiemment à découvrir des renseignements très précis.

Actuellement il a repris un travail de groupe avec l'étude des boulettes de chouette.

7) 2 équipes de 2

Frédéric, Didier, Joël et Laurent.

Ceux là ont travaillé par à-coups. Laurent étant le seul de la classe qui n'ait pas fait grand'chose. Les deux premiers ont fourni d'abord un travail monographique sur l'aselle qui a été présenté le 20 novembre, en décembre l'étude de la larve d'agrion était non seulement morphologique mais biologique. Cette étude a été

présentée le 10 décembre, puis jusqu'au 3 mars, date de leur exposé ils ont étudié quelques coléoptères de la litière des feuilles.

Cette fois ils ont atteint le stade de la construction et de la réalisation d'une expérience.

Puis vient une période de régression pendant laquelle quelques expériences ont été tentées mais sans beaucoup de conviction. Actuellement Didier a réalisé ses propres milieux de culture dont il observe l'évolution depuis un mois.

Frédéric s'est lancé dans l'expérimentation de facteurs préférentiels chez le scolopendre.

Joël et Laurent n'ont que peu souvent effectué un travail véritablement sérieux.

En début d'année ils se sont tenu à un travail sur la détermination des gastéropodes de l'étang, puis ont essayé d'observer et d'expérimenter sur la biologie de l'escargot, respiration, nutrition.

Après la sortie aux bois ils se sont intéressé au scolopendre, sa morphologie, biologie. Mais ce travail a traîné et n'a été exposé que le 4 mars, actuellement ils étudient les préférences de milieu de cet animal. Ce travail est quand même très en deçà de celui fourni par les autres élèves de cette classe.

8) Bernard et Benoit

Travaillent ensemble seulement depuis le début de janvier, c'est-à-dire depuis le début du travail concernant le milieu terrestre.

Cette association semble excellente.

Après un travail d'un trimestre avec Yves pour Bernard, avec Laurent et Joël pour Benoit, leur association actuelle présente des caractères de complémentarité, d'entente et rentabilité qui lui confèrent beaucoup de stabilité. Ils ont mis au point une technique expérimentale tout à fait sûre et savent avant de se lancer, réfléchir au problème, poser les conditions d'expériences, demander le matériel indispensable, faire l'analyse et la critique de leurs expériences.

Ils sont parfaitement au point du point de vue technologique. Il leur manque un peu de hardiesse.

CONCLUSIONS

Pour chacun de ces élèves il m'est actuellement relativement facile de déceler les aptitudes scientifiques réelles, non basées sur la mémoire.

Je n'ai qu'un regret pour cette classe : le manque d'unité de prise de conscience du groupe, de l'intérêt collectif. A ce groupe artificiel qui ne vit que 3 heures par semaine, il manque cette âme que j'avais pu obtenir l'an passé grâce à de nombreuses sorties que nous n'avons pu effectuer cette année par manque de crédits.

TRAVAIL INDÉPENDANT ET 10 %

A la rentrée de 1973, le problème s'est posé, pour tous les établissements engagés dans l'expérience du travail indépendant de savoir si les divisions qui y participaient devaient également dégager le temps prévu pour les activités laissées à l'initiative de l'établissement dans le cadre du 10 %. Les réponses apportées à cette question ont été spontanément très différentes et, de ce fait, les situations les plus variées ont pu être observées tout au cours de l'année scolaire.

Que le problème ait été posé pourrait étonner à première vue puisque l'un des objectifs proposés à l'utilisation du 10 %, aux termes même de la circulaire du 27 mars 1973 était précisément le développement du travail indépendant. L'on comprend pourtant que dans une phase initiale, il n'ait pu être éludé. Les horaires des divisions pratiquant le travail indépendant rendaient souvent difficile un ajustement avec des périodes fixées pour l'ensemble de l'établissement. L'organisation même du travail indépendant avec les problèmes de locaux, de matériel, de temps de présence des professeurs qu'elle implique s'accommodait mal, surtout dans une période de recherche et d'expérimentation, de coupures trop fréquentes, alors que les élèves avaient déjà du mal à trouver dans le cadre de cette nouvelle formule un rythme qu'ils sachent tenir. Il faut pour être honnête aller plus loin et reconnaître que, dans beaucoup de cas, c'est la crainte d'une nouvelle réduction de temps consacrée aux formes habituelles d'enseignement qui paraissait l'obstacle le plus redoutable. Fallait-il risquer de compromettre un équilibre déjà délicat et dont les intéressés eux-mêmes et plus encore leurs parents redoutaient, qu'ils ne mettent en cause la validité des apprentissages fondamentaux ? L'on comprend aussi l'hésitation des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques impliquées devant une double novation qui risquait de faire appel aux mêmes animateurs, aux mêmes ressources, aux mê-

mes moyens, aux mêmes motivations : n'était-ce pas courir le risque d'essoufflement voire d'échec pour les deux entreprises. Dans les deux cas, en effet, l'établissement avait à prendre l'entière responsabilité de ses initiatives et la tâche pouvait paraître lourde. L'entreprise n'impliquait-elle pas, par sa complexité, certaines confusions aux dépens même de l'expérience du travail indépendant à laquelle l'établissement ou du moins certaines équipes pédagogiques se trouvaient mieux préparés qu'à la mise en œuvre du 10 %.

S'il n'y a eu, cependant, que très peu de cas où le 10 % n'a pas été pratiqué dans des établissements qui s'étaient portés volontaires pour des expériences de travail indépendant, ces quelques exceptions méritent d'être signalées. Dans tous les cas l'analyse révèle des causes inhérentes à des situations particulières : généralement le travail indépendant y faisait figure d'une innovation limitée à une équipe pédagogique qui demeurait isolée, limitée à un petit nombre de disciplines. C'était un peu la preuve que l'initiative restait bloquée, du moins pour quelque temps, qu'elle avait provoqué un sentiment de méfiance, une attitude de rejet : c'est là un type de situation assez fréquemment observé — celle d'une innovation qui n'est pas prise en compte par une équipe assez large — pour qu'il soit nécessaire de s'arrêter plus longtemps. Elle ne présente pas que des caractères négatifs dans la mesure où quelques initiatives isolées de groupes de professeurs dans le cadre du 10 % ont rejoint par leur conception et leur finalité les actions menées au titre du travail indépendant sans, bien entendu, pouvoir leur assurer la consistance que l'on est en droit d'attendre d'une attitude pédagogique se manifestant d'une manière continue.

La situation la plus courante est celle des établissements qui ont organisé la mise en œuvre du 10 % pour l'ensemble de l'établissement mais ont laissé hors de cette action d'ensemble les divisions pratiquant le travail indépendant. Nous avons dit déjà les raisons pratiques et théoriques de ce choix ; elles méritent d'être plus sérieusement analysées car à travers certaines questions, certaines hésitations, c'est, en fait, une certaine interprétation du 10 % et du travail indépendant qui transparaît.

Effectivement, d'un côté il y a une communauté scolaire qui procède elle-même, sous sa responsabilité, au choix d'activités qui doivent se dérouler dans un cadre de temps strictement défini (10 % de l'horaire annuel) mais avec la plus grande liberté en ce qui concerne tant les objectifs (à condition qu'ils contribuent efficacement à la formation des élèves) que les modes de groupement, d'encadrement, la nature des travaux demandés aux élèves. Si l'on retrouve dans cette démarche le souci de faire participer les élèves à des choix ou tout au moins de les amener à formuler des propositions concrètes, cet appel à l'esprit d'initiative demeure limité dans son objectif et sa durée.

D'un autre côté, dans le même établissement, quelques divisions, parfois un niveau complet ont adopté pour une partie régulière de l'horaire une démarche où la recherche d'une éducation plus individualisée conduit à faire participer l'élève à son apprentissage des méthodes et des connaissances qui sont l'objet de son activité d'élève, à lui permettre d'organiser plus librement son travail scolaire, d'apprendre à utiliser personnellement et hors du contrôle direct du professeur documents et expériences. Mais connaissances et méthodes demeurent inscrites dans le cadre général du travail scolaire de la division et c'est à l'intérieur de ce cadre que l'élève, seul ou à l'intérieur d'un petit groupe, apprend à définir des objectifs limités, à choisir, à organiser, à travailler sous sa responsabilité et à évaluer ou du moins à apprécier les résultats de son travail. Le travail indépendant de la part des élèves et de la part des équipes pédagogiques stables qui en ont la responsabilité implique un effort continu, un objectif précis et qui fait l'objet de mises au point et d'évaluations régulières ; cette perspective ne peut être envisagée que si une part appréciable du temps scolaire peut être régulièrement consacré à cet effort. Elle implique une continuité car l'expérience prouve que c'est souvent au bout de plusieurs semaines que la motivation créée par l'impression d'une plus grande liberté fait accéder les élèves au sens de leurs responsabilités : il faut une assez longue période pour qu'un groupe d'élèves ou des élèves travaillant individuellement découvrent les exigences d'une activité qui soit réellement profitable. Si l'on veut atteindre le but que l'on se propose, il faut accepter des risques qui sont ceux de la recherche des motivations profondes (individuelle ou de petits groupes), de la dispersion que cette situation comporte initialement, de la lenteur de la démarche, d'une progression lente et patiente qui s'inspire largement du rythme propre de chaque élève afin d'obtenir de lui un effort, plus important certes et finalement plus efficace, mais qui suppose une prise de conscience, une éducation de la volonté.

De ce fait, les élèves participant au travail indépendant n'ont marqué aucun désappointement lorsqu'ils n'ont pas été associés à leurs camarades pour le 10 %. C'est un peu comme si le travail indépendant leur avait apporté de larges satisfactions concernant leur besoin de liberté de choix et d'initiative et avait été l'occasion d'une ouverture certaine sur le monde extérieur à l'occasion des apprentissages (recherches, enquêtes, expériences) auxquels ils étaient conviés. De même, l'accent mis sur le travail par groupes répondait à ce besoin de sociabilité que la formule de la division est loin de satisfaire et se révèle tant sur le plan humain que sur le plan pédagogique extrêmement efficace par sa souplesse et sa stabilité. Certes l'on peut pratiquer et l'on pratique le travail par groupes dans d'autres cadres et le 10 % devrait en être l'occasion. Mais le travail indépendant valorise considérablement aux yeux des élèves cette formule, ne serait-ce qu'en libérant largement le maître qui peut suivre plus

attentivement ceux qui paraissent en difficulté, ne serait-ce également que, parce que appliqué à un travail précis et régulier, il stimule l'équipe et implique la pleine participation de tous les participants. Le travail indépendant enlève aux groupes leur caractère artificiel et accidentel et s'accommode mieux par sa permanence de relations complexes qui se nouent et se dénouent tout au cours de l'année scolaire.

La même remarque vaut pour les rapports élèves-professeurs qui généralement s'instaurent dès la première phase du travail indépendant, celle précisément durant laquelle les élèves embarrassés de la liberté qui leur est offerte, découvrent le besoin d'un interlocuteur disponible qui sache informer sans imposer. Satisfaits de cette situation, et mal assurés de l'équilibre qu'il convient de rechercher entre les tâches menées dans le cadre du travail indépendant et celles qui relèvent de l'activité scolaire habituelle, les élèves n'ont donc pas cherché à déborder le cadre qui leur était proposé.

Et pourtant l'on pourrait, s'appuyant sur les trop rares tentatives qui ont été faites, associer travail indépendant et 10 %, imaginer d'autres formules que cette cohabitation. Dans certains cas, en effet, il était difficile de maintenir un groupe d'élèves hors de la mise en œuvre du 10 % : lorsque l'organisation était conçue par grande période continue, semaine ou demi semaine, il s'avérait impraticable, pour des raisons d'emploi du personnel et d'utilisation des locaux, de laisser quelques divisions, voire une ou deux divisions, en dehors de l'activité générale de l'établissement. La situation, psychologique et matérielle, est profondément différente par la mobilisation globale des moyens de l'établissement de celle qu'implique les formules de journées ou demi-journées glissantes.

Elle contraint à découvrir progressivement ce que le 10 % peut tirer de cette relation privilégiée avec le travail indépendant : des possibilités d'information, des activités interdisciplinaires mises à l'épreuve à l'occasion du travail indépendant peuvent inspirer des thèmes pour les activités du 10 % (le cas est fréquent) ; la présentation des documents préparés dans le cadre du travail indépendant suscite d'autres initiatives. L'habitude déjà prise de voir articuler différemment horaire professeurs et horaire élèves, de moduler selon la nature des travaux à effectuer l'importance des groupes, facilite les décroissements qu'implique le 10 %. Et s'il faut éviter à cette occasion que les élèves de classes pratiquant le travail indépendant ne se trouvent placés en position de vedette (il y a un risque non négligeable), les habitudes de travail qu'ils ont déjà contractées peuvent leur permettre d'être des éléments utiles d'animation pour certaines activités.

A l'inverse, dans le cadre du travail indépendant, la pratique généralisée du 10 % comporte d'incontestables avantages : d'abord une certaine intégration des élèves au delà des régimes particuliers de travail et ce décloisonnement est utile psychologiquement et pédagogiquement tant pour les élèves que pour les professeurs. Même si certains se sentent mieux préparés pour tel ou tel type d'activité, la confrontation est utile : c'est l'occasion de valoriser les acquis des uns et des autres et aussi de préciser certaines structures d'activité. Compte tenu de la préparation délicate qu'elles comportent, les activités pluridisciplinaires se révèlent souvent être plus bénéfiques, pour beaucoup de sujets, à la faveur de périodes courtes qui peuvent impliquer un grand nombre d'élèves que dans le cadre d'une activité de longue durée où l'aspect interdisciplinaire peut paraître forcé et artificiel. Enfin, l'effort qu'un établissement peut consentir à l'occasion d'une fraction restreinte de son activité et qui n'est pas renouvelable indéfiniment (contacts à l'extérieur, échanges organisés, enquêtes de caractère général sur des thèmes d'actualité), bénéficiera également aux élèves pratiquant le travail indépendant qui seront peut être en mesure de mieux exploiter ces possibilités que leurs camarades. C'est un problème de choix : il est délicat car il faut éviter de ne proposer aux élèves que des activités qui font déjà partie de leur mode habituel de travail mais l'expérience prouve qu'il est soluble et que loin de marquer une interruption dommageable pour la poursuite de l'effort de formation entreprise, le 10 % peut être pratiqué de telle manière que les élèves n'aient ni le sentiment du déjà vu ni l'impression d'être inutilement privés d'un temps précieux.

Cette recherche patiente est l'occasion de découvrir ce que ces deux approches peuvent comporter de convergent. L'on retrouve, au départ, le même souci de partir d'une initiative d'équipes de maîtres et d'élèves, de faciliter le décloisonnement social et pédagogique. Et certains des résultats les plus appréciables sont de même nature : développement de la motivation des élèves, regain d'intérêt pour certaines disciplines, amélioration des rapports élèves-professeurs, apprentissage de l'initiative, prise de responsabilité dans le travail.

Proposer que le 10 % facilite le développement du travail indépendant peut s'entendre de plusieurs manières. Il est possible d'élargir la place du travail indépendant pour les divisions même qui le pratiquaient et d'intégrer des formes d'activités exceptionnelles que le travail indépendant permet de mieux exploiter et qui sont des occasions indispensables d'enrichissement (recours à une source exceptionnelle de documents, expérience particulièrement travaillée...) et de renouvellement : le choix des thèmes a besoin certes d'être ordonné mais il implique aussi une stimulation extérieure qui ne soit pas toujours celle du monde extérieur. Ainsi, le 10 % fournit l'occasion de telles activités ; à l'inverse, leur nature, leur prépara-

tion, leur exploitation, marquées par le souci de demeurer dans le cadre du travail indépendant constituent pour les autres activités de 10 % de l'établissement une référence irremplaçable.

Les travaux effectués par les élèves au titre du travail indépendant, en effet, en groupes ou individuellement, doivent déboucher sur un travail concret : rapports, documents et ce sans négliger d'ailleurs aucune forme d'expression : il peut s'agir aussi bien d'un rapport écrit que d'un exposé oral que d'un montage artistique, exposition, montage audio-visuel, etc... de la réalisation d'une expérience ou confection d'un appareil. Il n'y a pas de travail indépendant sans cette rigueur qu'impose l'obligation du travail effectué qui peut et doit être l'objet d'une évaluation, d'un choix plus rigoureux entre les différentes activités envisagées et d'une exploitation systématique dans l'intérêt même des élèves et des enseignants. Visites, excursions, projections de films, stages, activités socio-éducatives (puisque celles-ci ont été largement mises à contribution dans le cadre du 10 %) n'ont de sens que si elles s'intègrent dans un programme de formation, conçu par une communauté scolaire et qui traduit son originalité, sa personnalité propre et ses relations avec l'extérieur. Seule une certaine rigueur en fera des actions vraiment intégrées à une perspective d'enseignement.

Il ne s'agit pas de proscrire les formes qui s'écartent des modèles habituellement admis : un montage audio-visuel impliquant une activité du club photo n'a pas le même sens s'il se limite à la recherche de la qualité technique ou d'un apprentissage de procédés ou au contraire s'il rend compte d'un effort de recherche, d'analyse, de composition et de présentation. C'est moins le type d'activité qui importe que la perception claire de l'objectif envisagé, l'association des élèves à cette préparation comme à l'exploitation des résultats obtenus et chaque fois que possible à l'évaluation du travail effectué. Ainsi entendu et pratiqué, le 10 % pourra constituer en quelque sorte une préparation au travail indépendant : si les locaux et la documentation le permettent, il devient l'occasion de provoquer l'initiative des élèves et d'obtenir d'eux un concours qui ne se limite pas à des propositions pour le choix des thèmes mais débouche sur une participation personnelle aux travaux prévus. Et tout naturellement, c'est l'occasion de mettre en œuvre le travail en groupe hors la présence des professeurs, de susciter des travaux personnels, de moduler les formes d'enseignement de soutien.

L'expérience faite cette année en matière de 10 % montre combien il est nécessaire de s'inspirer de ces préoccupations et de modifier rapidement le comportement de bon nombre d'élèves, trop enclins à disjoindre le 10 % de leurs activités scolaires normales et à refuser l'effort qu'implique précisément cette exploitation par eux-mêmes des activités qui leur sont proposées. Peut-être le 10 %

aurait-il paru moins lourd dans sa préparation même, si ce souci de la continuité avait prévalu sur une recherche de thèmes multiples, changeant trop souvent au prix d'un effort excessif pour les équipes pédagogiques et sans doute insuffisant de la part des élèves, Et cette situation n'a pas donné le temps de faire une place suffisante au travail indépendant, au travail de groupe et à l'exploitation des motivations des élèves.

Il était sans doute inévitable qu'il en fut ainsi dans un premier temps mais une réflexion sérieuse sur le 10 % conduit à la redécouverte de certaines exigences, redécouverte qui n'a de sens que si elle est menée avec les élèves. Si l'on peut regretter que la mise en œuvre du 10 % n'ait guère contribué à favoriser l'extension du travail indépendant ni même à y préparer les esprits et à créer pour les enseignants comme pour les élèves des habitudes de travail qui y conduisent, il est encourageant de constater que bien des réalisations partielles parmi les plus intéressantes s'inspirent de cet état d'esprit et que les quelques essais faits en s'inspirant des démarches qu'implique le travail indépendant ont conduit à des résultats qui, pour ne pas être spectaculaires, s'avèrent solides et que le risque d'essoufflement, de lassitude y est beaucoup moins perceptible.

Certes le seul cadre du 10 % demeure insuffisant pour mener une expérience de travail indépendant mais il ne faut pas perdre de vue que travail indépendant et 10 % s'insèrent dans un même courant de novation et doivent se prêter appui : l'exemple de plusieurs établissements pratiquant le travail indépendant le prouve, même là où le 10 % n'a pas concerné les élèves engagés dans le travail indépendant.

Que le 10 % soit l'occasion de proposer aux élèves des démarches qui s'inspirent de celles qui animent le travail indépendant et aux maîtres de se préparer dans le cadre d'activités limitées et précises à un rôle nouveau ne fait aucun doute. Mais, plus encore, c'est peut être une des conditions de son succès que de faire à cette préoccupation une place beaucoup plus large : qu'il s'agisse du choix des activités ou des conditions de leur mise en œuvre, il faut progressivement se donner les moyens de mieux mesurer la portée des initiatives prises et d'analyser les causes de succès comme des échecs et une réflexion sur le travail indépendant s'avère dans cette perspective une démarche des plus favorables.

Gabriel BEIS

LE TRAVAIL INDÉPENDANT

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

I. - EN FRANCE

A - ORIENTATIONS ET DEFINITIONS

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'EXPERIENCES 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 (9°). 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 », 3^e avenue « La Duchère », LYON (7^e) - Rapport sur l'expérience de travail indépendant et de coordination interdisciplinaire tentée au L.T.E.F. « La Martinière » en classe de 1^{re} 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 METHODES POUVANT CONCOURIR AU « TRAVAIL INDEPENDANT »

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 - L'Ecole nouvelle témoigne - Paris, Colin-Bourrelier, 1972, 24 cm, 255 p. (Cahiers de pédagogie moderne 41.)

LEGRAND Louis. — Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui, Paris, Neuchâtel, De la chaux et Niestlé, 1971, 22 cm, 156 p., tabl., graph., bibliographie.

(Actualité pédagogique et psychologique.)

LEROY 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'Epi, 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. SEVPEN, 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'ETRANGER

A - LE « TRAVAIL INDEPENDENT »

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, 220 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.

VIE DE SÈVRES

STAGE « INVITATION A LA LECTURE »

Du 8 au 12 avril 1974 s'est déroulé à Sèvres un stage sur la lecture.

Ce stage regroupait des administrateurs (inspecteurs, proviseurs, directeurs), des professeurs, des documentalistes et des bibliothécaires municipaux et de lycées et le but pédagogique était de s'interroger sur un certain nombre de points :

- nos élèves lisent-ils ?*
- que lisent-ils ?*
- pourquoi lisent-ils ou ne lisent-ils pas ?*
- comment leur redonner le goût de la lecture ?*

Il nous sembla que les discussions pédagogiques gagneraient en profondeur et en intérêt si elles s'appuyaient sur des expériences pratiques et des réalités concrètes. Le livre (ouvrons nos rouges tabliers, réceptacles de vérités premières) est certes le véhicule d'un message, d'un appel, d'un frisson, mais c'est avant tout (chronologiquement parlant) des auteurs qui l'écrivent, des éditeurs qui le mettent en forme, des libraires qui le vendent et des lecteurs qui le liront, si on sait comment les faire lire.

Aussi chaque discussion par petits groupes fut précédée d'un exposé ou d'une table ronde avec des professionnels.

Une équipe d'écrivains (dont Jacques Borel) vint nous dire ce que sont les grandeurs et servitudes de l'acte d'écrire, ses affres et ses espoirs. Les professeurs ne se lassaient pas d'écouter et d'interroger. Après avoir passé des années à expliquer des auteurs, ils en tenaient quelques-uns sous la main, enfin ! Tout doucement, la démystification, la désacralisation du livre commençaient.

L'éditeur nous plongea dans la typographie, le papier, les officines poussiéreuses ou clinquantes où s'élaborent les préalables à la lecture.

On attendait Voltaire, Butor ou Dostoïevski, ont eut des factures, de l'encre d'imprimerie.

Le glissement progressif vers l'enfer de la matière s'accroissait. Et les participants n'en avaient pas l'air exagérément bouleversés.

Les libraires nous émurent. Bien sûr, ce n'était pas exactement le style de commerçants à vous montrer leurs mains lorsqu'un client leur demandait : « Avez-vous les Mains Sales ? » Ils faisaient honneur à une profession mal connue, en lutte à de multiples difficultés et ils surent trouver les exemples et les accents pour nous montrer qu'ils n'étaient pas des commerçants comme les autres.

Les bibliothécaires nous firent part de leurs espoirs et de leurs doléances et rêvèrent tout haut de locaux lumineux et spacieux où des moutons sélectifs et intelligents viendraient brouter les fines fleurs de l'humanisme planétaire et éternel. Ce qu'il faut de rêveurs pour sauver la lecture !

Le rêve devenu réalité, nous le connûmes avec deux relations d'expériences, celle de Peuple et Culture et celle de l'Indre-et-Loire. Nous pûmes alors constater, toucher du doigt et du cœur, ce que peuvent faire des hommes passionnés, sereins et patients.

Et tout doucement naissait un grand espoir, une évidente constatation : non, le livre n'est pas mort, la technologie ne l'a pas tué.

Quelques émissions littéraires télévisées nous furent présentées (critique littéraire — parfois mondaine — feuilletons ou dramatiques).

Que dire de ce stage ?

Qu'il fut passionnant et passionné. Que les discussions se prolongèrent fort tard. Qu'administrateurs, professeurs et bibliothécaires communiquèrent ou tout au moins se comprirent. Que des conclusions nombreuses se dégagèrent. Que ces conclusions n'ont d'intérêt que pour ceux qui les tirèrent.

Qu'un stage n'a de saveur que pour ceux qui le vécurent.

Qu'un compte-rendu de stage doit s'arrêter avant d'ennuyer.

A. JANICOT

STAGE NATIONAL DES DOCUMENTALISTES-BIBLIOTHECAIRES

(Sèvres 18 au 22 mars 1974)

Le stage national des documentalistes-bibliothécaires s'est déroulé du 18 au 22 mars 1974 au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres.

Placée sous la présidence de M. l'Inspecteur Général Beis, doyen de l'Inspection Générale de la Vie Scolaire, il regroupait des Inspecteurs Généraux de la Vie Scolaire et de l'Organisation Scolaire, des Inspecteurs pédagogiques régionaux, les directeurs de C.R.D.P., 23 chefs d'établissement, 4 intendants, 13 professeurs et 63 documentalistes-bibliothécaires.

Accueillis par Monsieur l'Inspecteur Général Auba, directeur du C.I.E.P. de Sèvres, les stagiaires entendirent d'abord Monsieur Guillebeau, Directeur Général des Enseignements Élémentaire et Secondaire, qui porta l'accent sur l'importance de l'information scolaire et professionnelle dans les établissements d'enseignement de second degré.

Le stage se poursuit par des travaux de groupe. Les participants, répartis en cinq commissions, eurent à réfléchir sur les thèmes suivants :

1°) « Les contenus documentaires au S.D.I. ».

Monsieur Geminard, représentant permanent de l'Inspection Générale, présenta ce problème dans une perspective pédagogique d'une part, technique et financière d'autre part, et anima une panel-discussion à laquelle participèrent notamment Monsieur Palmade, Directeur de l'I.N.R.D.P., Monsieur Majault, Directeur adjoint de l'I.N.R.D.P., Monsieur Comet, Directeur du C.R.D.P. de Montpellier, Monsieur Hassenforder, chargé de recherches à l'I.N.R.D.P., et Monsieur Viala, Inspecteur pédagogique Régional.

2°) « L'aménagement de l'espace au S.D.I. »

A ce sujet, Monsieur Thaler, Doyen de l'Inspection Générale de l'Organisation Scolaire brossa un tableau d'ensemble des constructions actuellement accomplies au niveau du second degré et montra l'importance accordée aux centres documentaires dans le cadre d'une architecture flexible et évolutive.

La présentation fut suivie des exposés de deux architectes : Monsieur Dufetel et Monsieur Taillibert, et de la projection de diapositives.

3°) « Les problèmes relationnels dans les S.D.I. »

A cette occasion, fut présentée une bande magnétoscopique, réalisée par l'I.N.A.S., enregistrement d'une discussion entre documentalistes, professeurs et chefs d'établissement, sur le rôle et la place du documentaliste-bibliothécaire dans l'établissement. Cette projection fut suivie d'un débat animé par Monsieur Gaillat, professeur à l'I.N.A.S.

Il faut signaler que le lycée des Arts Graphiques de Paris a présenté et exposé au cours du stage, dans les galeries du C.I.E.P. de Sèvres, cinq projets d'illustration du classement documentaire, séries de dessins réalisés par des élèves pour faciliter la compréhension de la classification décimale et destinées aux bibliothèques de lycées et C.E.S.

Au cours du stage eut lieu également la visite des centres documentaires de deux établissements nouvellement construits : le C.E.S. d'Athis-Mons dont le S.D.I. a bénéficié de normes nouvelles et d'un équipement mobilier témoin, et le lycée de Clamart, dont le S.D.I. a été aménagé de façon actuelle (grande salle de ressources et petites salles de travail) dans le cadre des plans types.

Enfin, après un bilan du travail du stage, Monsieur Deygout, Directeur des Personnels Enseignants, clôturait cette semaine par des considérations optimistes sur le développement des centres documentaires et le rôle de leurs responsables.

M. TREFFEL

COLLOQUE DES « MODERN LANGUAGES ADVISERS » ET DES INSPECTEURS PEDAGOGIQUES REGIONAUX

Ce premier colloque de l'inspection d'anglais de notre pays et des responsables de l'enseignement du français en Grande-Bretagne s'est déroulé dans une atmosphère exceptionnellement cordiale, et je tiens à en témoigner ma vive reconnaissance au Service des Affaires internationales qui l'a patronné et au Centre International d'Etudes pédagogiques qui l'a organisé.

Il a été l'occasion d'échanges de vues particulièrement riches suggérés par la confrontation de deux systèmes éducatifs qui, chacun dans la perspective de son développement propre, s'efforcent de trouver des solutions originales aux questions posées par l'évolution de la société contemporaine à l'ensemble des pays européens.

Au cours des réunions de travail, des visites faites en commun à un groupe d'établissements secondaires, les participants ont pris une conscience plus claire de la place des langues vivantes dans un projet éducatif global adapté à notre temps.

Dans une perspective de coopération internationale plus étroite, ils ont envisagé un développement considérable des échanges de documents, d'élèves, de professeurs entre les deux systèmes scolaires et le résultat le plus précieux du colloque a sans doute été de créer des liens personnels entre ceux qui sont le mieux à même d'animer une telle politique dans le cadre de la région, du comté, du département. Les appariements, les jumelages auront ici un rôle capital à jouer. Chacun s'y est senti personnellement engagé et ce ne sont pas de vaines promesses qui ont été échangées au moment où le colloque s'achevait.

Henri EVRARD

Au cours de cette réunion, M. l'Inspecteur Général Holderith, au nom de ses collègues, a fait des adieux émus à M. le doyen Evrard qui prend sa retraite en fin d'année scolaire. Le Centre International d'Etudes Pédagogiques tient à s'associer à cet hommage.

STAGE DE « LANGUES ANCIENNES »

L'inspection générale des Lettres a organisé au C.I.E.P. de Sèvres, du lundi 13 au jeudi soir 16 mai 1974, un stage national consacré à une réflexion sur les acquis et les perspectives dans le domaine de l'enseignement des langues anciennes. Ce stage a réuni, autour des inspecteurs généraux, 135 participants : I.P.R. de lettres, leurs adjoints et 85 professeurs de C.E.S. et de lycées. Trois commissions ont été constituées, qui ont étudié les problèmes posés par l'enseignement du latin et du grec dans les deux cycles et les résultats de l'expérience récente d'un enseignement du latin et du grec destiné aux grands commerçants à partir de la classe de seconde et de celle de Lettres Supérieures. La question du développement des cours d'initiation au latin des P.E.G.C. a été examinée. Les travaux ont essentiellement porté sur l'appréciation des niveaux constatés et des niveaux à atteindre, sur les programmes et les méthodes ainsi que sur l'initiation des élèves au latin et au grec dans les classes de Cinquième et de Troisième. Les rapports des commissions et les débats qui ont suivi ont été agrémentés et enrichis par la projection d'un film et de diapositives : film réalisé par un groupe de professeurs marseillais qui ont fait parcourir une partie de la Grèce pendant près de deux semaines à 125 élèves ; diapositives offrant des images de l'exposition sur l'art et la civilisation grecque récemment présentée par le C.R.D.P. de Caen, vues des fouilles en cours et des découvertes faites près de Narbonne, qu'a prises un groupe de professeurs de Montpellier. M. Janicot s'est mis à la disposition des stagiaires pour leur exposer les techniques de montage et le fonctionnement des appareils. Mlle Debut, maître-assistant à l'université de Paris X a parlé de son expérience d'enseignement du grec par les moyens audio-oraux et elle a procédé à une série de démonstrations avec passages, par groupes, en cabines, tandis que Mme Lemaitre, professeur au Lycée Victor-Hugo à Paris, commentait les diapositives que M. le Professeur Chamoux lui avait confiées. Plusieurs membres de l'enseignement supérieur, venus de provinces, ont assisté et participé aux travaux. L'inspecteur général, président de la dernière séance, a exprimé, au nom de tous, ses remerciements à M. Jean Auba, directeur du C.I.E.P., et à ses collaborateurs pour l'excellence de l'accueil qui leur a été réservé à Sèvres pendant ces quatre journées.

Jean ALLARD

STAGE D'EDUCATION COMPAREE : LA FORMATION DES MAITRES (Sèvres 4-5 avril 1974)

S'il est un problème privilégié en éducation comparée, c'est bien celui de la formation des maîtres qui, dans tous les pays, se pose et s'impose avec d'autant plus d'acuité que, même lorsqu'elles sont enfin prises, les décisions dans ce domaine ne répondent que rarement aux besoins des différents partenaires du système éducatif. La solution ne consisterait-elle pas alors à partir de l'expérience vécue par les enseignants eux-mêmes et à obtenir de ceux-ci qu'ils explicitent ces besoins ? C'est la question que se sont posés à Sèvres les participants du stage consacré les 4 et 5 avril derniers à la formation des maîtres en Allemagne (M. Vauthier), en Chine (M. Bady), en France (M. Debesse, M. Girod De l'Ain, M. Gilles Ferry), en Grande-Bretagne (Dr. Halls et Dr King), au Québec (M. Bergeron) et en Suède (M. Ivarson).

Différents courants se sont dégagés qui expliquent la difficulté d'élaborer un modèle unique de formation et qui reflètent à la fois la complexité de la tâche de l'enseignant et la variété des objectifs de l'enseignement : la transmission des connaissances exigera que soit améliorée la compétence du maître dans la discipline qu'il enseigne ; la communication enseignant-enseigné justifiera que les activités de formation portent davantage sur les problèmes relationnels^e; l'ouverture de l'école sur la société engagera la responsabilité des maîtres dans les changements que le monde extérieur fera subir à l'école et, plus encore, dans les changements qui, du fait de l'école, affecteront la société.

Comme le soulignera le Professeur Debesse en concluant le débat, ce stage fut une nouvelle occasion offerte par le C.I.E.P. de Sèvres de relancer le difficile mais indispensable dialogue entre praticiens et planificateurs de l'éducation .

Jean LLASERA

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 20 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 : LIBRERIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Dakling House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wolfzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIÉTÉ CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — CÔTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GÉNÉRALE 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 GENERAL 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.ELEETHEROUDAKIS 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. — ÎLE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAËL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 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 9 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. — SUÈDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHÉCOSLOVAQUIE : 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, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident in Zagreb IIIca 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0

IMPRIMERIE NOUVELLE - 37000 TOURS