

LECTURES D'UN ANIMATEUR ; LEURS USAGES

Jean Dornel



VOILÀ des gens qui vivent dans une autre sphère !...» me dit un prof de collègue à qui j'explique ce que c'est, et à quoi sert *Perspectives documentaires*. Oui, la distance est bien grande, en France, entre l'enseignant dans sa classe, voire même le formateur, et les ouvrages qui traitent de l'éducation.

La recherche en cours à l'INRP sur le rôle de l'écrit dans la diffusion des connaissances en éducation nous sera bien utile pour mieux comprendre cet écart. Cette réflexion de mon collègue m'encourage à oser parler, à mon tour, de mes chemins de lecture : je me reconnais tellement bien dans la perplexité de l'enseignant rebuté par la représentation qu'il se fait de la littérature pédagogique, scientifique et pratique ! Moi non plus je n'étais pas grand consommateur de cette nourriture là, quand j'étais instituteur puis professeur ! Les raisons ne doivent sûrement pas être cherchées, comme on le fait trop souvent, dans une inappétence désolante des professionnels de l'éducation ni dans un prétendu ésotérisme des auteurs et des recherches. Le fonctionnement de notre système, la nature et les conditions des formations expliquent mieux cette dissociation. Et aussi, certes à un degré moindre, les comportements de lecteur : je pense que les récits de vie à travers les livres, que cette revue demande à des chercheurs comme à des praticiens, produisent des enseignements tout à fait intéressants. Si j'ai accepté de m'essayer à ce jeu, c'est qu'il me semble, (peut-être parce qu'actuellement je travaille dans ce domaine ?) que nous avons grand intérêt à nous interroger sur nos "manières d'être lecteurs" (1) et à en tirer des conséquences pour les formations.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 17, 1989

Apprendre à lire autrement

C'est par hasard qu'à l'université j'ai commencé d'apprendre à mieux lire. Pas plus que le second degré l'enseignement supérieur ne m'indiquait des techniques pour mieux faire mon profit des copieux écrits que le programme me proposait. Bien sûr ces maîtres, excellents et admirés, donnaient et commentaient avec soin de scrupuleuses bibliographies, comme font aujourd'hui beaucoup de formateurs... Puis les rapports d'examens et de concours constataient les navrantes inaptitudes des étudiants ! Je croyais, moi, qu'il fallait tout lire, et que, même une volumineuse thèse, cela se lit en allant de la première à la dernière page ! Une professionnelle de la bibliothèque universitaire de Lille avait pris l'initiative d'accueillir quelques petits groupes de travail et je reçus comme une aubaine quelques éléments méthodiques, de la nature de ceux que des documentalistes de CDI enseignent aujourd'hui aux élèves. Je fis connaissance aussi avec l'univers des ressources documentaires et compris un peu comment on y pénètre et l'on s'y repère.

J'ai rencontré plus tard à *Peuple et Culture* des amis soucieux d'élaborer et de faire partager plus largement des procédés qui permettent d'accéder aux savoirs, on dit aujourd'hui : des stratégies de lecture. La lecture documentaire est une des formes de lecture qui s'apprend et se perfectionne. Ce ne sont pas des trucs individuels, mais proprement des savoir-faire, dont on se rend peu à peu conscient en s'entraînant à les mettre en oeuvre.

Débutant dans l'animation au CRDP de Lille, j'étais intimidé par l'étendue de tout ce que je n'avais pas lu. Ce fut une grande chance et une considérable stimulation d'être accueilli dans les équipes de Louis Legrand et d'Hélène Romian. Quel étonnement de n'avoir rien su de ces évolutions des sciences et de la pédagogie tandis que j'enseignais sans incertitudes la grammaire de Port Royal ! Comme beaucoup de collègues, cinquante ans après les premières publications, je découvrais De Saussure (2) et tous les ouvrages qui traitaient de la langue et de son enseignement. J'étais enthousiasmé par la dynamique de réelle recherche-action, la solidarité entre les équipes de terrain autour des écoles normales, la construction d'un projet pédagogique collectif qui n'était pas préalablement décidé par des instances nationales, mais proposé et discuté par les enseignants eux-mêmes.

Comme les CRDP faisaient alors partie de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique, j'avais aussi la tâche d'apporter de l'aide au fonctionnement des équipes des autres disciplines ;

donc à connaître et comprendre leurs recherches et j'étais ainsi conduit à lire Bertrand Schwartz (3) ou Francine Best (4), Albert Jacquard (5) ou Peter Laslett (6), Arnould Clause (7) ou Bourdieu et Passeron (8), Françoise Zonabend (9) ou Richard Hoggart (10) ... Je voudrais tout citer, mais que ce soit en vrac, comme le pêle-mêle des occasions de lecture. Je ne me souviens pas qu'aucune de ces lectures m'ait coûté, même les plus difficiles. Sans doute la recherche sur les enseignants lecteurs confirmera-t-elle ce que l'on sait désormais des conditions de l'apprentissage de la lecture : on ne peut apprendre à lire que si lire est l'élément d'un projet.

C'est grâce à ce travail collectif, et bien plus qu'au cours de ma formation à l'école normale, que j'ai commencé de trouver dans les écrits de rencontre les plus profitables leçons de pédagogie et d'épistémologie. Pour tâcher de comprendre les méthodes du structuralisme et de la linguistique, pour pouvoir comprendre en quoi l'enseignement pouvait avoir besoin des sciences de l'éducation, je voyais remises en question quelques-unes de mes évidences ! Moi qui étais friand de science-fiction, surtout celle qui met en scène le paradoxe et la transformation, je découvrais parallèlement que l'actualité scientifique, aperçue à travers *Sciences et Avenir*, *Sciences et Vie*, nous apprend beaucoup de choses passionnantes sur les péripéties de nos savoirs. Un article comme celui de Pierre Thuillier *Comment se constituent les théories scientifiques* (11) m'a beaucoup appris sur la construction des connaissances.

Et, bien sûr, avec une parole chaleureuse et amicale, comme à tant d'autres (les *itinéraires* des numéros précédents en témoignent), Bachelard m'a dit des choses simples et fondamentales sur les façons dont on apprend... ou dont on n'apprend pas. Je ne sais plus quels collègues m'ont fait ce cadeau de m'envoyer écouter les premières pages de *La formation de l'esprit scientifique* (12), probablement Georges Jean (13) était de ceux-là. En tous cas, je sais combien, dans les équipes où j'ai été animateur ou formateur, j'ai à mon tour parlé de mon affection pour ce livre.

La sociologie de la lecture le confirme (14) et les formateurs doivent en tenir compte : beaucoup d'incitations à lire passent par le partage. Pas seulement les romans : la littérature professionnelle aussi ! "Tiens, toi qui travailles sur ce sujet... j'ai trouvé quelque chose qui pourrait t'intéresser..." Je voue une gratitude immense à nos collègues documentalistes qui, à la multiplicité de leurs tâches, ajoutent cette qualité professionnelle de pourvoyeurs d'outils.

Des « comportements de lecteur »

La plupart des formations devraient ménager un temps particulier, dans une forme appropriée aux relations interpersonnelles, pour ce partage des lectures. On le fait avec beaucoup de profit, par exemple, entre les élèves, pour la littérature de jeunesse. C'est une relation d'échange et non pas une transmission de celui qui sait à celui qui ne sait pas. Puisque l'on ne peut guère enseigner à des apprenants sans avoir aussi à apprendre d'eux, voilà bien l'occasion de mettre en oeuvre le respect des autres et des différences dans les manières d'accéder aux savoirs. Mais prudence : la lecture des autres est presque toujours un objet de jugement !

Je pense que, dans les équipes d'enseignants, dans les instances de formation ou d'animation, on ne s'interroge pas assez sur les façons dont on peut proposer des lectures et les conditions pour qu'elles se partagent. Je suis actuellement animateur d'une équipe de formateurs, animateurs-conseillers, appelée *Mission-lecture*, pour l'académie de Lille. C'est une douzaine d'enseignants à mi-temps qui se rendent dans des écoles, des collèges, et aussi des lycées professionnels pour répondre aux demandes concrètes des enseignants, sur leur terrain et sur leurs problèmes, dans le domaine de la lecture. Dans l'une de nos séances de travail de l'équipe, nous sommes en train de travailler sur les évaluations de la lecture : les pratiques rencontrées, les instruments utilisés, les représentations sous-jacentes. L'article de Philippe Lane, dans *Pratiques*, n° 44 (15) fait parfaitement le point sur la question que nous traitons. Mais ce n'est qu'ultérieurement que nous y aurons recours. Cette revue est d'ailleurs un des outils que je recommande le plus souvent. Mais je sais que les enseignants en trouvent la lecture difficile. Aussi vaut-il mieux le conseiller, en général, après que les enseignants aient déjà travaillé sur leurs propres pratiques, sur la problématisation des situations pédagogiques concrètes.

Le livre nous sert à comprendre, beaucoup plus qu'à savoir faire. Et nous préférons passer d'abord par le savoir faire avant d'interroger les savoirs écrits. J'observe l'un de mes collègues de cette équipe : aujourd'hui, il nous aide à faire le point sur la formation des enseignants dans le domaine de la "lecture de consignes". Les attitudes et les comportements des élèves, la façon dont les enseignants les perçoivent, les facteurs de changements et de résistances, les pratiques de formation et d'animation. Ce n'est qu'à la fin de notre échange qu'il sort l'ouvrage de Zakhartchouk (16). Le livre n'a même pas fait le tour de notre table

de travail, bien que cette brochure propose essentiellement des démarches et des exercices.

Les ouvrages de Meirieu (17) sont actuellement de ceux qui accompagnent un aspect capital du changement en éducation : la décentration qui aide à passer du "teaching" vers le "learning". Et dans notre action en lecture, c'est là que nous situons un des noeuds de l'efficacité, pour la réussite des élèves et de leurs maîtres. Mais le livre ne sera lu que par quelques uns. D'ailleurs les enseignants le disent, surtout à l'école élémentaire : quand on leur indique des écrits auxquels ils devraient recourir, ils perçoivent ce conseil comme si on les renvoyait à l'abstrait, au "théorique". Pour que ces savoirs écrits deviennent abordables et efficaces, il faut qu'ils apparaissent comme un complément d'informations dans une activité déjà engagée. Il faut, préalablement, qu'aient été posées, pour reprendre le mot de Brecht, "les questions qui permettent d'agir".

A une image culturelle de lectures érudites, ne devrait-on pas opposer la lecture désinvolte ? Légitimer la diversité des comportements de lecteur ; prendre en compte le fait que, après tout, la lecture solitaire n'est pas le moyen primordial de se former pour pouvoir agir autrement ; que les transformations ne s'opèrent que par des projets collectifs compris et consentis. Michaël Huberman, au vu des évaluations des innovations, donne un sage conseil : "*Mais oui, donnez aux enseignants beaucoup de documents, beaucoup d'outils... pour qu'ils puissent les mettre dans leurs armoires !...*" Louis Legrand me reconforte quand il dit dans son *itinéraire* (15) qu'il lit peu sur le moment, note les ouvrages qui l'intéressent pour y revenir quand ils ne sont plus d'actualité, et que les livres reçus en hommage des auteurs ... il les range dans sa bibliothèque !... Quelle contrariété décourageante, en effet, pour un demandeur de perfectionnement professionnel, que de se sentir reprocher d'ignorer tout ce qu'il *faudrait* avoir lu !

Nos collègues de l'informatique, dans leur dialecte, disent qu'ils "*se baladent*" dans le logiciel dont ils explorent négligemment les possibilités. On ne se montre pas assez les uns aux autres les multiples manières de lire : Lire aussi de biais. Lire à distance. Déambuler. Lire pour apercevoir avant de savoir... Je ne crois pas être un grand liseur. La plupart du temps, je feuillette et je grapille. Un bout de conclusion, un bout d'introduction, un coup d'oeil à la quatrième de couverture et voilà ma lecture achevée ! Certains livres dont tout le monde parle, il me suffit pour le moment d'en entendre ce qu'on en dit. J'aime bien les tables des matières bien faites : elles me permettent, au besoin, d'aller picorer l'autre moitié de ce que je sais déjà.

Heureusement ceux qui rédigent des livres publient aussi des articles où ils sont contraints de dire l'essentiel de leur recherche. Et certains ont pour le faire un talent et un souci de leurs lecteurs que j'admire. Au risque de dénaturer leurs travaux, de résumer des années de labeur par des affirmations approximatives, ils vont droit au fondamental. Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau (16) par exemple. Mais je devrais citer une quantité d'autres revues qui m'ont aidé à améliorer mes pratiques professionnelles, et dont j'ai pu ensuite partager les informations avec d'autres.

Ainsi que la règle du jeu des "chemins de praticien" le veut, je dis aussi que j'ai rencontré, dans mes sentiers de petites et grandes randonnées, des livres qui m'ont considérablement aidé à comprendre pour mieux faire, et auxquels je retourne souvent. Huberman (20) a fait la somme des recherches sur l'efficacité des innovations dans l'enseignement : cette efficacité n'est pas une affaire d'institution mais de liens entre les personnes ! Si l'on veut introduire un changement, il faut mettre les acteurs de ce changement en interactions intensives ! Les modèles de recherche *puis* d'application et de démultiplication sont inopérants ! Beaucoup de modèles de formations initiales n'atteignent pas leur objectif ! Les enseignants, pour réussir leur métier et faire réussir leurs élèves ont besoin qu'on leur permette d'acquérir un développement personnel pour qu'ils deviennent plus "professionnels", qu'on leur donne de la "maîtrise" dans leur classe ! A côté de ce petit livre voisinent Paquette (21), Postic (22)... Peut-être le mérite essentiel de ces ouvrages est-il de nous rappeler à la réalité de choses simples que nous ne voyons plus à force de les trouver évidentes ? C'est par exemple ce que fait le livre de Jean Pierre Darré (23) en nous indiquant comment on peut aider des groupes, aussi bien d'agriculteurs que d'enseignants, à résoudre des problèmes qu'ils se posent, eux, et non pas ceux dont on voudrait qu'ils se saisissent ! Comprendre mieux comment on peut échapper au poids des idées et des modes de pensée dominants, voilà qui nous donne un fameux coup de main, à nous qui travaillons surtout avec de la parole sur de la parole !

Jean Dornel

Directeur adjoint du CRDP de Lille
chargé de mission académique pour la lecture

Ouvrages cités

- (1) FOUCAMBERT (Jean), ANDRE (Jean).- *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris, Sermap, 1976, 128 p.
- (2) DE SAUSSURE (Ferdinand).- *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1969, 331 p.
- (3) SCHWARTZ (Bertrand).- *L'Éducation demain*. Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 335 p.
- (4) BEST (Francine).- *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris, Colin, 1980, 239 p.
- (5) JACQUARD (Albert).- *Eloge de la différence*. Paris, Seuil, 1978.
- (6) LASLETT (Peter).- *Un monde que nous avons perdu. Famille, communauté et structure sociale dans l'Angleterre pré-industrielle*. Paris, Flammarion, 1969, 302 p. (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- (7) CLAUSSE (Arnould).- *Initiation aux sciences de l'éducation*. Paris, Colin Bourrel, 1967, 180 p.
- (8) BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude).- *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Ed. de minuit, 1964, 183 p.
- (9) ZONABEND (Françoise).- *La mémoire longue*. Paris, PUF, 1980, 314 p.
- (10) HOGGART (Richard).- *La culture du pauvre : Aspects de la vie des classes populaires*. Paris, Ed. de Minuit, 1970, 418 p.
- (11) THUILLIER (Pierre).- *Comment se constituent les théories scientifiques*. La Recherche, n° 18, juin 1971, pp 537 - 554.
- (12) BACHELARD (Gaston).- *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1970, 257 p.
- (13) JEAN (Georges).- *Culture personnelle et action pédagogique*. Paris, Casterman, 1978, 156 p.
- (14) ROBINE (Nicole).- *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, Documentation française, 1984, 266 p.
- Et aussi :
- POULAIN (Martine) (sous la direction de ..).- *Pour une sociologie de la lecture*. Paris, Cercle de la librairie, 1988, 242 p.
- (15) LANE (Philippe).- *Propositions pour évaluer les compétences en lecture des élèves*. Pratiques, n° 44, décembre 1984, pp. 83-89.
- (16) ZAKHARTCHOUK (Jean-Michel).- *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens, CRDP et CRAP, 122 p.
- (17) MEIRIEU (Philippe).- *Apprendre ... Oui, mais comment ?* Paris, ESF, 1987, 164 p..
- (18) LEGRAND (Louis).- *Itinéraires de lecture*. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 12, oct. 1987, p. 7.
- (19) CHAUVEAU (Gérard), ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane).- *Processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire*. Revue française de pédagogie, n° 70, 1985. Et aussi : Etapes de la recherche n° 16, mars 1986.
- (20) HUBERMAN (Michaël).- *Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, UNESCO, 2ème éd. 1983, 92 p.

(21) PAQUETTE (Claude).- *Le projet éducatif*. Ottawa, NHP, 1979, 171 p.

(22) POSTIC (Marcel).- *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1977, 336 p.

(23) DARRE (Jean-Pierre).- *Liberté et efficacité des groupes de travail*. Paris, Éd. ouvrières, 1978, 231 p.