

# LIRE ET ÉCRIRE POUR COMPREN- DRE SON ACTION

*Jean-François Inisan*

**E**ssayer de faire un retour sur le cheminement professionnel que j'ai eu depuis quelques années en reprenant la part des facteurs qui ont pu y avoir de l'importance, c'est mesurer une interaction complexe entre des lectures, des projets (d'action éducative, de formation, de recherche...), des personnages importants et des groupes de travail stimulants. C'est aussi avouer que la littérature pédagogique ne fut pas d'emblée le moteur de ce cheminement.

## Découverte des réseaux

Au départ, en 1976, une année de CPR de Lettres consternante, laminant un certain nombre de valeurs que je pouvais avoir du fait de ma participation précédente à des groupes associatifs, syndicaux ou politiques. Les projets communs, le travail d'équipe, l'entraide, ne semblaient pas faire partie de la culture professionnelle, tant au niveau des adultes qu'en ce qui concerne le travail dans la classe. Inutile de dire qu'il ne fut jamais question de lectures professionnelles sérieuses !

Nomination dans un collège de la banlieue de Roubaix avec son cortège habituel de problèmes. Rupture de région, coupure avec la famille, les racines... Quelques années solitaires professionnellement, c'est-à-dire sans contact avec des réseaux régionaux peut-être à ce

**Chemins de praticiens**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990*

moment inexistants. Ma seule lecture professionnelle pendant ces premières années fut la lecture du Français Aujourd'hui publié par l'AFEF.

Puis, devant les difficultés que rencontraient mes élèves, issus souvent des mêmes milieux sociaux que moi, ce fut le commencement de lectures, tout d'abord dans le domaine exclusif du français, en orthographe, sur les problèmes d'imaginaire et sur des problèmes de lecture, avec tout d'abord un vif intérêt pour ce qui se présentait comme outils utilisables dans des classes et une méfiance viscérale pour des articles, des attitudes ou des gens "théoriques" !!! A ce propos, il m'arrive de relire aujourd'hui avec intérêt des articles qui me révoltaient à l'époque : ils étaient beaucoup trop loin de ma manière de me poser les questions.

Peu à peu donc, je fis connaissance des travaux de Nina Catach <sup>(1)</sup> pour l'orthographe par exemple, de Jean Foucambert <sup>(2)</sup> et de François Richaudeau <sup>(3)</sup> pour la lecture, de Gianna Rodari <sup>(4)</sup> sur l'imaginaire et l'écriture. Significativement ces auteurs étaient dans une zone de proximité parce qu'ils avaient suscité, directement ou indirectement, des matériels utilisables dans la pratique quotidienne. Du reste c'est bien souvent à partir d'une découverte du matériel pédagogique que je remontais vers les écrits des auteurs en question. Il m'arrivait bien sûr de pratiquer des lectures théoriques, comme "Les Structures anthropologiques de L'imaginaire" de Gilbert Durand <sup>(5)</sup>, ou des ouvrages d'ethnologie... Mais, de même que mes lectures de loisirs dont il n'est pas question ici, celles-ci étaient cantonnées à ma culture personnelle. La connexion ne se faisait pas avec une culture professionnelle. Aurais-je d'ailleurs à ce moment parlé de culture professionnelle ? Sûrement pas tant j'avais alors l'impression d'un amateurisme instinctif.

Et puis peu après, en 1981, deux faits marquants :

Tout d'abord, après une inspection, un inspecteur pédagogique régional me propose deux heures d'animation au CRDP en Lettres. Je découvre un centre de ressources que j'utilisais peu : je deviens un connaisseur de la bibliothèque du CRDP dans une espèce de boulimie désordonnée. Cet appétit de lectures est amplifiée par le fait que je me trouve en contact avec un public qui demande de l'aide : ceci me demande un discours beaucoup plus armé. Je commence à mesurer l'ampleur de mon inculture. Je fais la connaissance de Jean Dornel, directeur-adjoint du CRDP de Lille, au coeur des réseaux pédagogiques existants ou en voie de constitution. Ceci sera très important pour moi.

Deuxième fait marquant : progressivement au cours des années j'avais pris une place de leader pédagogique dans l'établissement où j'ensei-

gnais. Mais, en accord du reste avec les conceptions des collègues, les travaux de notre équipe restaient internes à l'établissement. Personne, à part l'inspecteur pédagogique, n'entrait dans les collèges à cette époque. Mais, devant l'ampleur des problèmes que nous rencontrions chez les élèves, aussi bien en terme de niveau scolaire que de comportement, nous décidâmes, après bien des réticences, de demander sur l'établissement un stage CEFISEM, consacré aux élèves en difficulté : premier stage, à un moment où je refusais d'aller "perdre mon temps" dans des stages à l'extérieur (université ou école normale) à écouter des gens qui me semblaient à des "années-lumière" de ce que je vivais dans un collège. Là, c'est moi qui négocie le stage, les formateurs viennent au collège. Mon intérêt s'éveille. Découverte d'un monde de la formation moins éloigné de mes représentations basistes d'alors. Ce stage concrétise la mise en place d'un projet d'équipe sur l'établissement qui va être la base du projet de ZEP un an après. Je commence à renouer avec des valeurs d'avant le CAPES. Ainsi il pouvait y avoir une alternative à une formation conçue majoritairement alors comme formation personnelle sous forme de série d'exposés de spécialistes, qu'il s'agisse de linguistique ou de psychologie de l'enfant... Je retrouve un appétit de savoir dans la mesure où je peux également le construire et où les savoirs convoqués sont conçus comme une aide à ce que je veux, avec d'autres, essayer de construire.

Jusqu'alors, mes préoccupations professionnelles s'étaient construites progressivement uniquement autour de la didactique du français. Je crois que c'est à ce moment que je commence à m'ouvrir à une conception plus large dans deux directions :

Travaillant avec des collègues d'autres disciplines, je commence à me poser les problèmes d'apprentissage de manière plus transversale.

Ensuite, du fait de l'ampleur que commence à prendre le projet que nous mettons en place collectivement, je découvre la complexité et l'intérêt des problèmes de dynamique de groupe mais aussi institutionnels, organisationnels : lecture de Michel Crozier <sup>(6)</sup>, Michaël Huberman <sup>(7)</sup>, différentes approches sociologiques qui me permettent de dépasser le cadre de ma classe.

Ceci m'est d'autant plus utile que dès 1981 je fais partie de l'équipe d'appui local sur la ZEP de Hem, coordonnée par Bernard Dupuisson, psychologue scolaire. Un de mes meilleurs souvenirs professionnels ! Un repaire de basistes unis autour de la résolution des problèmes que rencontrent les gosses de la commune. A ce moment il se passe pour moi une chose assez comique : par réaction et nécessité de comprendre les

moments étonnants que nous vivons, je me mets pour la première fois à écrire un texte où j'essaie d'analyser les facteurs rendant possible la ZEP de Hem <sup>(8)</sup>. En fait, je pense que cette envie d'écrire est due au fait que je veux défendre une idée qui était alors quasiment incompréhensible aux yeux de la majorité des enseignants. Nous créons un groupe de réflexion qui se met en contact indirect avec le CRESAS qui travaillait alors sur les ZEP.

En 1983, à la demande de M. Decobert, chef de la MAFFPEN de Lille, j'accepte un détachement à plein temps au collectif de formation de la MAFFPEN Nord-Pas-de-Calais. Je participe également au comité de rédaction de la revue *Recherches*, expression régionale de l'AFEFF. Les années qui suivent vont être extrêmement fertiles en lectures de tous ordres pour plusieurs raisons : nécessité d'être cohérent dans des discours publics de formation, échange avec d'autres collègues stimulants, là encore, nécessité de se défendre dans un contexte difficile. Il me semble que c'est un problème de situation de communication : dès que l'on commence à avoir une parole publique, orale ou écrite, en recherche ou en formation, nécessairement vient le besoin d'une rigueur plus grande pour affiner sa pensée, défendre ses options, les faire adopter par les autres. De plus, on est davantage à la recherche d'idées nouvelles qui permettent de transformer la réalité. En ce qui me concerne, ce sont de puissants facteurs de lecture professionnelle.

Depuis 1986, j'ai redemandé un mi-temps dans un collège de banlieue en ZEP, de façon à être en accord avec mes principes et parce que je crois que, dans la position que j'occupe, à savoir celle d'un formateur en formation continuée d'enseignants, on ne peut rester fiable qu'en gardant le contact avec des classes, faute de quoi on se transforme en une nouvelle caste : avec des risques ; on vit de plus en plus sur un âge d'or de sa pédagogie ; on se dirige de plus en plus vers des idées sophistiquées qui sont inapplicables dans la réalité des établissements scolaires : on minore de plus en plus des paramètres extrêmement importants au profit des constructions intellectuelles. Ce qui continue à m'intéresser fondamentalement, c'est la manière de faire passer une idée dans la réalité d'une classe.

Je travaille toujours par ailleurs à la MAFFPEN en tant que formateur d'une part et d'autre part en tant que coanimateur d'un groupe de recherche sur les problèmes de production de récit en collège. Je participe enfin à un groupe INRP travaillant sur la recomposition des espaces locaux en éducation dans le cadre de la décentralisation.

Je remarque, au bout du compte, que la palette de mes lectures professionnelles s'est enrichie au cours des années. Ma représentation des lectures pouvant me servir s'est complexifiée et je lis volontiers des textes qui peuvent m'apporter un éclairage sur une question que je me pose, même si le transfert dans une réalité de classe est très indirect, voire aléatoire.

Actuellement, je lis très régulièrement tout ce qu'écrit Philippe Meirieu <sup>(9)</sup> dans la mesure où je le trouve à la fois très lisible et très informé. En outre, je me sens très proche de sa définition du métier, aussi bien dans les valeurs que les aspects instrumentaux. J'apprends beaucoup également à la lecture de Britt-Mari Barth <sup>(10)</sup> en ce qui concerne l'acquisition des concepts : ça m'est extrêmement utile dans la compréhension de ce qui se joue dans l'apprentissage aussi bien chez les enfants que chez les adultes en formation.

Aussi bien pour l'un que pour l'autre, je le mesure à ma capacité à inventer des dispositifs pédagogiques, qu'il s'agisse de mes classes ou des stages que j'anime.

## Pratiques de lectures en formation continue

Cette lente évolution personnelle me revient souvent en mémoire dans les discussions sur la lecture professionnelle des enseignants. C'est vrai que l'on constate globalement un enthousiasme modéré pour ce genre de lecture.

Certes les problèmes des ressources, des lieux où elles se trouvent et de la qualité des personnels qui les font vivre sont très importants.

Mais il me semble qu'il s'agit plus de créer des situations qui font que les gens aient besoin de lectures comme d'outils dans des projets. Si l'on multiplie ce type de situations, les gens trouvent eux-mêmes les ressources. Et ça passe me semble-t-il souvent par des gens qui, dans des situations de leaders se trouvent en situations de diffuser les savoirs qui se constituent.

De ce point de vue, les formateurs sont, sans doute plus que les chercheurs, confrontés constamment à cette question de la diffusion des savoirs dans la mesure où ils se trouvent fonctionnellement dans une connexion entre chercheurs et enseignants. De plus ils sont en situation de se demander constamment comment faire en sorte que les participants aux stages qu'ils animent s'emparent des savoirs dont eux, formateurs, se

sont inspirés. Sans doute serait-il intéressant d'interroger les formateurs sur la manière dont ils s'y prennent.

Dans le dispositif de formation auquel j'appartiens, ce problème est constamment en filigrane, dans la mesure où nous travaillons essentiellement sur des changements de pratiques. Cela se vérifie de plusieurs manières :

Tout d'abord, l'ensemble de nos discussions est traversé en permanence par un débat quasiment rituel tournant autour du "concret et de l'abstrait", du "théorique et de la recette".

Les enseignants ne voudraient pas d'apports qui leur permettent de construire leur réflexion personnelle à terme. Et c'est donc une subtile alchimie entre les poissons et la canne à pêche. Une négociation. Je vous donne quelques poissons mais j'aimerais aussi vous apprendre à vous servir d'une canne à pêche, voire à construire votre propre canne à pêche. Sans doute que beaucoup de gens ne voient pas au premier abord l'intérêt d'une canne à pêche. Ça leur semble un détour trop coûteux vu l'urgence dans laquelle ils sont. Je ne leur jetterai certainement pas la pierre quand je vois comment pour moi ça a été une très lente construction au cours des années.

Outre le fait qu'il faudrait bien sûr préciser la nature des champs théoriques, surgit en effet aussitôt un autre problème. Quand on écoute des stagiaires s'exprimer là-dessus, on ne peut manquer d'être frappé par le fait qu'il n'y a pas de définition stable du "théorique et de la recette", de "l'abstrait et du concret".

Il m'est arrivé de faire un compte rendu d'expérience extrêmement détaillé et précis à quelqu'un qui voulait des exemples ; commentaire de l'auditeur en fin d'exposé : "tout ça c'est bien beau, mais moi je veux du concret !!!". En fait l'expérience en question, aussi concrète a-t-elle été, était trop loin de son expérience à lui pour qu'il puisse l'entendre.

À l'inverse, un exposé magistral théorique d'une heure sur un problème linguistique ou d'apprentissage, paraîtra extrêmement concret à quelqu'un pour qui cette forme de réponse correspondait à une question. Le gros problème est donc de faire en sorte que la réponse (et une proposition de lecture est un type de réponse) corresponde à une question.

Bien entendu, il y a des gens mordus et capables de lire uniquement après communication d'une référence qui les intéresse : pour une raison liée à leur itinéraire personnel (recherche par exemple), la littérature pédagogique est pour eux dans une zone de proximité.

A l'inverse, on peut trouver des collègues, par ailleurs souvent dynamiques dans leur travail, qui soient furieusement réfractaires à toute littérature pédagogique. Ceux-là demandent explicitement au formateur d'être un vulgarisateur oral parce qu'ils n'ont ni le temps ni l'envie, disent-ils, de lire cette littérature.

Il s'ensuit que dans nos stages nous avons de multiples mini-dispositifs pour diffuser de la littérature pédagogique, de façon à pouvoir répondre à des demandes souvent très hétérogènes.

Le formateur doit être capable non seulement de communiquer la référence, ce qui est d'une rentabilité parfois douteuse, mais aussi d'avoir le livre dont il parle et de le faire circuler. Par ailleurs, entre autres moyens incitatifs, nous mettons en place des tables de lecture, des mini-bibliothèques de prêt pendant le stage. Il nous arrive aussi dans des creux de stage ou en questions diverses de débuts de journée, de présenter des livres récents qui ont une influence sur nous.

A côté de ces moyens un peu informels, nous utilisons en cours de stages la lecture de fragments appropriés, souvent en conclusion d'un travail préalable. Ainsi récemment, pour que des stagiaires s'approprient le concept de situation-problème qui leur était totalement étranger, nous leur avons fait vivre des situations-problèmes à l'usage des adultes, nous leur en avons présenté et fait créer à l'usage des enfants ; enfin nous leur avons proposé en lecture "Le guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème" de Philippe Meirieu. Certains participants ont trouvé cette lecture très "concrète". D'autres, en dépit du travail préalable, ont manifesté une lassitude qu'ils ont traduite en disant que "le texte était écrit petit !". Diversité des attentes et des questionnements ! A ces moments, il est bon d'avoir en mémoire son cheminement personnel en matière de lectures.

Enfin, me semble-t-il, il ne faut pas que les enseignants soient uniquement dans des situations de réception de lectures écrites par d'autres. J'ai dit plus haut à quel point j'ai eu moi-même besoin de lectures quand j'ai été dans des situations professionnelles nécessitant des productions d'écrits : projets, stages, rapports internes, rapports de recherches... qui m'amenaient à devoir assurer mon discours pour plus de rigueur par rapport à moi-même ou face à des contradicteurs potentiels.

Fonctionnellement, la situation enseignante classique est complètement différente puisqu'il s'agit d'une situation qui peut être complètement solitaire et où l'on n'a de comptes à rendre qu'à soi-même. Sauf à imaginer

que l'on ait, par goût personnel ou par formation initiale, une solide habitude de lecture, on peut très bien se passer de lectures professionnelles.

Du coup, il me semble important qu'en stage, les participants soient amenés à formaliser par écrit les démarches qu'ils inventent de façon à les communiquer aux autres participants, voire à écrire des rapports ou des articles destinés aux revues régionales. Le fait d'être amené à produire dans divers contextes de l'écriture professionnelle, outre le surcroît de rigueur de pensée qu'il amène nécessairement, amène en retour à la pratique plus importante des écrits professionnels produits par les autres.

Au bout du compte ce problème de lecture n'est-il pas lié aux représentations que l'on se fait du métier d'enseignant ? Si l'on pense que le métier est avant tout quelque chose qui s'apparente à un art individuel et qu'il s'agit de transmettre, dans une transparence du savoir, juge-t-on aussi utile de lire que si l'on se revendique comme professionnel des apprentissages ?

**Jean-François Inisan.**  
*Collège Edouard Branly, Tourcoing*  
*MAPPEN Lille.*  
*Août 1990.*

### Note

- (1) Stage animé par l'École Normale de Douai.

### Bibliographie

- (1) CATACH (Nina).- L'Orthographe française.- Paris, Nathan, 1980.
- (2) FOUCAMBERT (Jean).- La Manière d'être lecteur.- Paris, Sermap, 1976.
- (3) RICHAUDEAU (François).- Méthode de lecture rapide.- Paris, Retz, 1977.
- (4) RODARI (Gianni).- Grammaire de l'Imagination.- Paris, Editeurs français réunis, 1979.
- (5) DURAND (Gilbert).- Les Structures anthropologiques de l'imaginaire.- Paris, Bordas, 1979.
- (6) CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard).- L'Acteur et le système.- Paris, Seuil, 1977.
- (7) HUBERMAN (Michaël).- Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation.- Paris, Unesco, 1983.
- (8) INISAN (Jean-François).- "Et si une ZEP était un outil de formation ? in *Cahiers Pédagogiques* n° 225, Juin 1984.



- (9) MEIRIEU (Philippe).- Apprendre... Oui, mais comment ?- Paris, ESF, 1987.  
MEIRIEU (Philippe).- Enseigner, scénario pour un métier nouveau.- Paris, ESF, 1989.
- (10) BARTH (Britt-Mari).- L'Apprentissage de l'abstraction.- Paris, Retz, 1987.

