

# «JE LIRAI PLUS TARD SI CE N'EST PAS TROP TARD...»

*Séraphin Alava*

*IR : Vous avez dit que vous réalisez le plus souvent des activités simples. Vous avez réutilisé ce que vous aviez appris au cours de vos remplacements ?*

*IE : Oui, et même parfois ce que j'ai appris à l'Ecole normale. Comment dire, quand on ne reste que deux semaines dans une classe, la moindre recette marche. Le problème se pose quand il s'agit d'une année, alors là il faut se construire un projet. Et moi, j'ai l'impression de ne pas avoir de projet. J'ai l'impression de ne rien suivre de réel, de faire du touche à tout.*

*IR : Pouvez-vous nous décrire votre travail de préparation ?*

*IE : Et bien, c'est toujours un peu la même chose. Je regarde des manuels, je recherche des idées, et puis je corrige les cahiers. Vous savez je lis très peu. Même à l'Ecole normale je ne lisais que quelques livres théoriques qu'il fallait utiliser en cours, mais à présent, à part quelques idées, j'ai l'impression d'en être loin. J'ai l'impression d'être inondé de manuels, de livres du maître, mais c'est aussi les seuls éléments un peu concrets. J'ai parfois envie d'innover un peu, de laisser les manuels, et peut-être d'aller vers d'autres écrits. Certains articles de revue, par exemple, me donnent envie de réfléchir à certains domaines, mais je ne peux pas à présent. Peut-être, si je suis titulaire un jour et si ce n'est pas trop tard...*

*IR : Trop tard...*

*IE : Oui, j'ai l'impression que plus on tâtonne, plus on se dégoûte, et moins on a envie de réfléchir sur sa profession. On fait son métier, mais peut-être*

**Communication documentaire**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 25, 1992*

*on y réfléchit moins. Il n'y a qu'à voir autour de soi combien d'instituteurs lisent des livres de pédagogie. Je crois que la difficulté d'enseigner y est pour beaucoup.»*

*Jean, Instituteur remplaçant.*

## 1 - Préambule

**E**n démarrant notre série d'entretiens avec des jeunes enseignants, pour mieux connaître leurs pratiques de lectures professionnelles, nous savions déjà que ce niveau était très bas. Notre enquête de 1990 (voir notre article précédent dans la revue) avait mis en valeur ce niveau alarmant d'informations éducatives.

Nous savions aussi à travers les recherches d'Huberman, Louvet, Baillauquès que le démarrage dans le métier était une période particulière de crise. Mais nous ne savions pas combien lectures éducatives et vie professionnelle sont liées. Jean, dans ce court extrait, nous l'exprime à sa façon. «Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard» comme s'il présentait déjà que les pratiques d'informations professionnelles et la perception du métier sont intimement liées. «Si ce n'est pas trop tard» nous dit-il pour bien souligner combien sont importantes pour le développement professionnel du futur enseignant ces années de démarrage. L'enseignant se sent démuni face à la tâche, «j'ai l'impression d'en être loin» nous dit-il aussi en parlant des écrits théoriques découverts en Ecole normale. Lectures éducatives professionnelles et lectures d'étudiants sont si différentes. On se sent soudain inondé de manuels que l'on voudrait bien délaissier et qui à la fois sont si utiles concrètement. Ainsi l'enseignant se laisse couler dans un fatalisme pédagogique, deux ans à peine après avoir débuté dans ce métier.

C'est tous ces éléments concrets que nous avons voulu explorer à travers les douze entretiens approfondis que nous avons eus auprès de jeunes instituteurs et institutrices. Leurs récits, analysés de manière statistique grâce au logiciel Alceste, nous ont permis de dresser les portraits assez précis des pratiques informatives et auto-formatrices de ces enseignants «novices».

## 2 - Données générales

### 2-1 Les débuts dans le métier

Pour la quasi totalité des sujets, cette thématique est abordée de façon négative. Débuter dans le métier, ce n'est surtout pas commencer une carrière à laquelle on aspirait et pour laquelle on était préparé :

*«Oh oui, j'ai bossé comme un malade, et j'étais très découragé à la fin parce que je m'étais beaucoup investie en essayant de rendre les élèves autonomes. Je cavais partout. J'étais crevée, crevée.» (Hélène)*

Le début dans le métier, c'est avant tout ce choc avec la réalité : les enfants, une classe, un programme, dure épreuve des débuts où il faut confronter ce que l'on imagine avec le réel. Opposition entre des envies, des projets, source de tension et parfois de désillusion. Débuter, c'est aussi rencontrer la solitude, commencer à travailler seul, et cette solitude est dure à porter :

*«La solitude de l'instituteur de fond, c'est affreux. On a beau préparer et connaître dans l'absolu un sujet, cela ne correspond à rien de ce qui se passe ici, dans la réalité de la classe. Ce qui va se passer ici, dans la classe, c'est fait de milliards de choses. Le caractère, la culture, l'envie d'apprendre de l'enfant peuvent tout changer, et toute connaissance théorique est inefficace à traiter la réalité. Face à cela, il n'y a que nous, et c'est épuisant.» (Aline)*

Cette solitude face à la classe et face au contenu est l'un des points qui revient le plus souvent dans les entretiens. Beaucoup ont l'impression de devoir à la fois vivre une réalité et prendre du recul. Cet apprentissage de la solitude ne se fait pas sans heurt. Soit l'enseignant dépasse cette situation et établit des liens avec les autres. Soit il s'épuise dans ce rapport direct et pressant avec la classe, sans la possibilité de prendre du recul :

*«Je trouve que c'est un métier très difficile parce que c'est très prenant en dehors et en dedans de l'école. Vous voyez, je ne suis pas sûre que je conseillerais à d'autres de faire ce métier. Aujourd'hui je ne sais pas... parce que je trouve que c'est épuisant, et aussi qu'il faut avoir envie d'être dans ce projet-là, car c'est un projet qui prend la tête et la vie, ça prend un temps fou.» (Aline)*

Les premières années de la carrière semblent fondamentales pour cet aspect. Au-delà de la confrontation avec le réel, c'est la prise en compte

des différentes facettes de ce qu'est le métier d'enseigner que le jeune instituteur va devoir découvrir et intégrer. Temps important de socialisation, mais aussi de confrontation où l'enseignant doit dire oui ou non à ce métier.

## *2-2 Le rapport aux enfants*

Malgré ce que l'on pourrait penser, les problèmes de discipline, d'autorité, ne sont pas apparus en majorité dans cette facette de démarrage du métier. Les jeunes enseignants semblent, pour la plupart, ne pas avoir de problème d'intégration dans une classe. Si problème il y a, c'est plus sur la difficulté à gérer les relations avec une classe nombreuse qu'avec tel ou tel élève :

*«Je ne savais rien de la façon de gérer un groupe de 30 enfants. Dans les classes d'application, on a rarement des nombres aussi élevés... Parfois il me semblait que je devais dompter une classe, que je ne dominais rien.» (Serge)*

De l'enfant-référence que l'on cite durant les années de formation aux enfants pluriels et nombreux de la réalité, il y a un pas important à franchir. L'enfant est un être vivant et unique, ce qui nécessite donc de découvrir ces différences et de savoir les intégrer dans sa pédagogie. Ces deux thèmes reviennent presque toujours dans les entretiens. Différence des enfants et adaptation des attentes pédagogiques aux variations individuelles sont deux aspects récurrents chez l'ensemble des enseignants. Cette préoccupation peut sembler curieuse pour des enseignants sortant de l'École normale, mais elle met bien en évidence la différence fondamentale qui peut exister entre un savoir et un savoir contextualisé, opposition que l'on retrouvera plus loin à propos des contenus pédagogiques.

## *2-3 Le rapport au savoir*

Contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre à propos de jeunes enseignants sortant de deux années d'École normale, le problème des contenus apparaît de manière importante dans l'ensemble des entretiens. Cette difficulté d'adapter les contenus, de les définir, de trouver les outils pédagogiques adéquats, vient en tête de plusieurs entretiens.

Parfois, il semble même qu'à la sortie de l'École normale certains enseignants n'aient rien appris de concret sur les programmes et les

contenus : où doit-on aller avec les enfants ? Comment y aller ? Par quelles étapes passer ? Comment adapter le contenu à tel ou tel enfant en difficulté ? Voilà les questions centrales de cette préoccupation :

*« Les difficultés sont un peu de tout ordre : contact avec les élèves, problèmes de discipline, problème de mise en place d'objectifs ou d'envies issus de l'Ecole normale. Toutes ces difficultés vont de pair car quand on ne maîtrise pas la classe, on se plante dans le dosage des leçons et des exercices... C'est une difficulté réelle que de savoir ce que peuvent faire les enfants en CM 1... Ce n'est pas évident. » (Pierre)*

Connaître les différents niveaux d'acquisition, les programmes et les objectifs qui en découlent, cela semble relever de la formation initiale, et pourtant cela n'est pas acquis par les jeunes étudiants qui se trouvent alors confrontés à une double difficulté : définir ce qu'il faut apprendre, et définir comment l'apprendre. Ils se tournent donc, dans leur très forte majorité, vers le manuel scolaire qui traite les deux aspects du problème. Enfin, quand les contenus sont définis, il reste à construire ses pratiques, ses outils, à contextualiser son savoir. C'est l'autre thème abordé au sujet des contenus : se construire des outils adaptés.

Cette adaptation des contenus aux différences des élèves, mais aussi la construction d'une pratique d'enseignement relèvent un peu du bricolage. On se construit de bric et de broc une « boîte à outils pédagogiques ». Ces outils, confrontés à la réalité quotidienne et aux élèves, devraient être améliorés et réadaptés. La contextualisation des savoirs et la construction d'une pratique d'enseignement sont essentiellement des actes d'interaction et de bricolage pédagogique et de prise de distance par rapport à la réalité. Chaque contenu, après avoir été défini, donnera lieu à la création ou à l'adaptation de plusieurs outils qui devront tenir compte à la fois des choix de l'enseignant et des élèves. Pratique de préparation de classe qui nécessite une gestion particulière des informations éducatives et des supports didactiques.

## **2-4 Le rapport aux écrits éducatifs**

L'analyse des différents thèmes abordés par les enseignants décrivant les pratiques de lectures d'informations éducatives est assez difficile. Si, dans l'ensemble, pour les autres thèmes (difficultés dans le métier, rapport aux savoirs, aux élèves) les avis sont souvent concordants, ici au contraire il est rare de repérer un seul thème commun. Au contraire il

semble, et cela se confirmera par la suite, que ce thème dépende beaucoup des individus :

- soit au cours de l'entretien l'enseignant aborde ce thème et se positionne fortement en positif ou en négatif par rapport à l'utilité des écrits éducatifs,

- soit le thème est à peine abordé dans l'entretien.

Il est possible, malgré tout, de dégager quelques éléments forts des différentes approches sachant par ailleurs que la polarisation que l'on fait sur ce thème est significative de la pratique de l'enseignant.

### **2-4-1 Ecrits d'Ecole normale / écrits du métier**

Cette dualité apparaît très fortement pour les enseignants qui utilisent peu les écrits et pour ceux qui ont de grosses difficultés dans leurs pratiques. D'un côté il y a les écrits d'Ecole normale, théoriques, loin du concret donc jugés inutiles, et de l'autre les livres de classe, véritables béquilles professionnelles qu'ils adoptent afin de mieux comprendre où ils doivent aller.

On retrouve ici la dialectique Ecole normale/pratique qui se projette sur les supports d'informations :

*«Il y a quelque chose que je dois dire : tout ce que j'ai appris à l'Ecole normale, toutes les notes que j'ai prises durant deux ans, c'est dans les classeurs. Depuis la sortie de l'Ecole normale, je ne les ai pas touchés. J'ai dû lire des livres, j'ai fait des notes de lecture, on a fait des exposés, mais alors cela ne m'a pas servi.» (Isabelle)*

Pour ces enseignants, le livre est définitivement du côté de la théorie. Le seul livre utilisé est le manuel, et souvent à profusion jusqu'à en être «inondé».

### **2-4-2 Le manuel, béquille pédagogique**

Pour d'autres, le manuel est une béquille que l'on utilise le temps de faire une convalescence et qu'on voudrait bien délaisser :

*«Cette année, j'ai essayé aussi de suivre le «Ermel» en même temps que «Objectif calcul», pour évoluer un peu. Je ne les avais pas utilisés jusqu'alors parce que cela me faisait un peu peur. Mais à présent que cela fait trois ans que j'utilise la même démarche, je me sens un peu plus expérimentée, donc un peu plus capable de partir sans béquille... sans livre particulier.» (Christiane)*

L'opposition théorie/pratique est alors moins marquée. On éprouve le besoin d'aller plus loin que le concret, de réfléchir, d'évoluer. Le livre et les informations écrites deviennent source de questionnement, d'adaptation, mais aussi source de formation.

### **2-4-3 Le livre outil de réflexion**

C'est alors plus le livre du maître que le manuel qui est utilisé. Dans ce livre on y trouve informations, débats, idées d'application et outils de formation. A partir de cette base, l'enseignant peut progresser et adapter chaque outil à une situation pédagogique concrète.

Les livres et mêmes les manuels scolaires sont une source de formation et de travail pédagogique. La pratique d'utilisation de ces écrits est très diverse et permet, me semble-t-il, d'opposer assez bien les pratiques des enseignants. L'analyse qui suit nous montre comment ces différentes stratégies de lectures et d'utilisation d'écrits éducatifs sont en relation avec la conception du métier :

*«Dès le début, j'ai essayé de ne pas suivre la manuel de lecture. J'ai essayé de me débrouiller avec les thèmes, avec les idées des enfants, et à partir de là je me suis débrouillée. En fait, le choix est facile à faire, et cela ne me pose pas de problème dans l'année. Au contraire, je suis débordée par les écrits des enfants, et les manuels ne m'ont pas encore manqué durant l'année.» (Anne)*

*«Je me souviens avoir eu la boulimie des livres concrets, des manuels, des fascicules d'activités. je cherchais du concret, mais souvent j'étais insatisfaite parce que dès qu'on met en pratique des idées, il y a des problèmes que l'on n'a pas prévus, et tout tombe à l'eau. Mes lectures les plus solides c'étaient les fiches des collègues où je puisais mon inspiration.» (Michelle)*

Utiliser ou non les écrits éducatifs, choisir le manuel scolaire ou le rejeter, improviser ou appliquer à la lettre une fiche, sont des exemples d'utilisation des informations éducatives, symptômes d'une pratique professionnelle en construction.

## 3 - Enseignants stratégès - enseignants tacticiens

Au-delà de l'analyse globale des divers entretiens, il est important d'analyser les oppositions existantes dans les discours des différents enseignants. Le traitement Alceste oppose fortement deux classes, de par le type de mots prononcés et la fréquence d'apparition.

### *3-1 Classe 1 - Approche pédagogique et informative*

Si on analyse l'ensemble des mots regroupés sous cette classe, on peut voir apparaître trois thématiques assez fortement marquées : la valorisation des outils informatifs, l'approche pédagogique des débuts dans le métier et la vision stratégique du métier.

#### *3-1-1 Valorisation des outils informatifs*

A l'évidence, les enseignants regroupés dans cette classe ont une polarisation assez forte sur les supports d'information. Cette polarisation ne veut pas dire obligatoirement forte utilisation des écrits éducatifs ou fort niveau de satisfaction sur la qualité des ouvrages qu'ils utilisent en classe. L'ensemble des enseignants de cette classe, quand ils parlent de leurs pratiques et des débuts dans le métier, abordent volontairement le thème des écrits éducatifs. Le livre est pour eux un élément essentiel de la pratique de la classe. Les enseignants de cette classe, quand ils parlent des livres, ont en tête surtout des livres didactiques, des livres pédagogiques, des livres pratiques. Les livres théoriques sont surtout classés soit dans les ouvrages loin de la réalité, ou utilisés durant la formation à l'Ecole normale.

Dans ces livres ou ces ouvrages, ils y trouvent des idées, des indications de pratiques qu'ils essaient sur le terrain et qui les satisfont parfois. Toutefois ces enseignants sont des lecteurs assidus : l'apparition du mot «lire» dans l'analyse montre bien que c'est une activité qu'ils pratiquent couramment. Ils lisent, prennent des notes, regrettent de n'avoir pas assez de temps, et indiquent que leurs lectures sont centrées sur des aspects pratiques, proches du terrain.

En prolongement de ce constat, on peut dire que les enseignants de cette classe sont en quête d'informations diverses. Ils en éprouvent le manque, et ils essaient de le combler à travers la lecture ou l'échange avec les collègues.

### ***3-1-2 Approche pédagogique***

Une autre facette des pratiques ou des préoccupations de cette classe est l'approche pédagogique. Dans cette approche de leur métier et des difficultés du début, ces enseignants mettent en avant les idées. C'est avant tout à partir de leurs propres réflexions qu'ils veulent agir. Ce sont les idées qu'ils ont ou qu'ils vont chercher dans les livres qui vont les guider dans leurs pratiques. La mise en acte de ces idées par feed-back va leur permettre de juger de la pertinence de celles-ci. La pratique est formatrice et permet de relativiser, valoriser ou dialectiser les idées que l'on a pu avoir. Le mot «pratique» est utilisé dans ce contexte. C'est à cette pratique, fondement d'une pédagogie réussie, que les enseignants se réfèrent en permanence. C'est à cet étalon que les idées, les ouvrages, les outils seront comparés. Ce qui manque surtout, et qu'il faut mettre en place de façon urgente, ce sont les activités et les outils de cette pratique. L'enseignant de cette classe parle de sa pratique de classe comme d'une double action de fabrication :

- des activités qu'il faut construire, essayer d'adapter,
- des outils qu'il est indispensable de s'approprier, de se modeler afin qu'ils soient efficaces à la fabrication de l'activité scolaire.

C'est un véritable travail d'artisan où l'on retrouve l'idée de construction progressive de la «boîte à outils pédagogiques» développée par Tochon.

Cette approche pédagogique centrée sur la création d'outils, la contextualisation des savoirs, l'adaptation d'activités, est en étroite relation avec la pratique informative que nous avons décrite plus haut. Ces deux polarités de la pratique enseignante sont sous-tendues aussi par une conception du métier que l'on peut voir apparaître en analysant les autres mots les plus fortement utilisés.

### ***3-1-3 Des enseignants stratèges***

Envie de faire, envie de réfléchir, envie d'innover, envie de changer, envie de discuter, ces enseignants, conscients des manques qu'ils ont, sont surtout des enseignants qui ont envie d'agir et de réfléchir à leur métier, à leurs pratiques. Attitudes de motivation et de prise de distance par rapport à la pratique vont permettre l'évolution de l'activité professionnelle vers une vision stratégique du métier.

Quand ils parlent des manques, il se réfèrent surtout à des manques personnels, manques profonds qu'ils ressentent et qu'ils ont envie de combler.

Pour cela, les enseignants éprouvent le besoin de réfléchir aux pratiques et de prévoir leurs effets. Ils veulent quitter l'aspect tactique du métier et ne plus agir à l'aveuglette. Pour cela l'enseignant est en recherche. Dans les livres, les ouvrages, mais aussi auprès des collègues, ils éprouvent le besoin de lire, d'écouter, de chercher pour prévoir et adapter leurs pratiques à la réalité. Tout ceci est sous-tendu par des habitudes d'utilisation des écrits et des informations éducatives, mais aussi par une envie importante d'agir et de changer.

Les enseignants de la classe 1 sont, dans leur majorité, ce qu'on pourrait appeler des enseignants informatifs et stratèges mettant en relation, au service d'une volonté d'apprendre, les trois éléments suivants :

- des pratiques informatives des enseignants,
- des pratiques auto-formatrices de ceux-ci,
- une attitude stratégique face aux activités professionnelles.

### ***3-2 Classe 2 - Approche temporelle et existentielle***

Si on analyse l'ensemble des mots regroupés dans cette nouvelle classe ainsi que le contexte d'énonciation, on peut mettre en évidence trois thématiques assez nettes :

- l'approche temporelle et institutionnelle du démarrage dans le métier,
- une préoccupation fortement existentielle,
- la mise en avant de sentiments négatifs face au début dans le métier.

#### ***3-2-1 Approche temporelle et institutionnelle***

Les enseignantes regroupées dans cette classe ont mis en avant, dans leurs discours relatifs à leurs pratiques et leurs difficultés dans le métier, l'approche temporelle de ces situations. Elles sont en prise avec la réalité quotidienne, et leurs discours sont chronologiques, sans recul par rapport au vécu de la classe.

Quand elles parlent de leurs cursus, c'est cette temporalité qui émerge. Temporalité qui met en exergue l'aspect prégnant et passif d'une situa-

tion. Ces enseignantes semblent totalement prises dans un discours concret, chronologique, de leur vécu (nous verrons plus tard que ceci est lié au vécu de ce métier).

Si les enseignants de la classe 1 mettent en avant les aspects pédagogiques de la relation professionnelle, on pourrait dire qu'ici ce sont les aspects non pédagogiques mais institutionnels qui sont cités. C'est le cursus et sa chronologie qui exprime et résume les situations.

### ***3-2-2 Préoccupation existentielle***

Cette préoccupation existentielle du début dans le métier est mise en avant par l'analyse de l'utilisation, dans les discours de ces enseignants, des mots soulignant l'aspect précaire des activités professionnelles. L'enseignant est au début du métier souvent en remplacement ou à mi-temps. L'objectif, pour lui, est au mieux de vivre au jour le jour des situations difficiles et non stables. Ces remplacements, qui sont le lot des nouveaux instituteurs, sont vécus par beaucoup comme autant de démarrages, de débuts dans le métier. Remplacements difficiles, qui obligent à faire ses preuves à chaque fois, et qui ne sont pas évidents à vivre.

### ***3-2-3 Sentiment négatif au début dans le métier***

Si les enseignants de la classe 1 ressentent des manques dans leurs pratiques et avaient envie de réfléchir et d'adapter leurs activités afin de mieux prévoir les effets de celles-ci, au contraire, on voit clairement que les jeunes institutrices de la classe 2 sont dans l'impossibilité de prendre du recul. C'est dur, disent-elles, et elles ont l'impression, la plupart du temps, d'être mal préparées et de mal faire. Peur et panique les poussent à vivre les situations au jour le jour, s'adaptant au mieux à chaque difficulté, mais dans l'impossibilité d'en tirer des leçons. Attitude de tactique décrite par M. de Certeau et qui oblige ces enseignantes à naviguer à vue, à voir, faire et attendre.

Les enseignantes de la classe 2, peu insérées dans le milieu professionnel et ayant des difficultés de démarrage, n'utilisent pas ou peu les structures documentaires. Petites lectrices d'ouvrages éducatifs ou pédagogiques, elles éprouvent des difficultés à lire et à utiliser de tels écrits. La lecture n'est pas leur activité favorite, et quand elles l'utilisent, c'est pour un besoin urgent et concret. Dans ces situations, le manuel scolaire et le livre pour enfants sont les deux supports essentiels de lecture.

Nous pouvons donc considérer cette classe d'enseignantes comme des petites lectrices non insérées, rejetant l'autoformation et valorisant une approche du métier institutionnelle, existentielle et tacticienne.

## 4 - Conclusion

Notre recherche, qui prolongeait celle réalisée en 1990 sur les pratiques d'utilisation des informations éducatives chez les instituteurs de la Haute-Garonne, a permis de dégager les facteurs essentiels qui interagissent dans la mise en place des outils informatifs, auto-formatifs et professionnels.

Nous avons montré clairement que ces différents aspects sont en étroite liaison et qu'au sortir de l'École normale, l'essentiel reste à construire. Il s'agit à la fois de s'insérer dans un système nouveau et complexe, d'entrer en relation, souvent de manière conflictuelle, avec des individus, de faire le deuil de nombreux rêves ou idées, de trouver sa place et de se construire des outils professionnels et contextualisés.

La bonne utilisation des informations et, au premier plan, des écrits éducatifs, est un des facteurs fondamentaux d'une bonne insertion professionnelle. Bien démarrer dans la carrière c'est souvent, avant tout, bien utiliser l'ensemble des ressources informatives au service des enseignants. A travers ces pratiques informatives, l'instituteur va s'armer à la fois pour répondre aux difficultés du moment et pour mettre en place un processus auto-formatif et d'évolution professionnelle. Lire, c'est s'autoformer, c'est se construire les outils didactiques nécessaires à la gestion quotidienne de la classe.

La professionnalisation de l'enseignant passe par l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. La lecture des écrits éducatifs, la capacité à les utiliser sont les éléments essentiels d'une bonne professionnalisation. On peut dire que démarrer dans le métier, c'est essentiellement rencontrer, agir, s'informer et s'autoformer. Ces quatre éléments interagissent pour favoriser la construction d'une identité professionnelle et pour permettre la bonne insertion du jeune enseignant dans son métier. Si rencontrer et agir sont des éléments mis en avant par les recherches effectuées auprès des enseignants novices, notre recherche a mis en exergue les deux autres éléments : s'informer et s'autoformer.

Il est important de poursuivre les recherches dans ce domaine afin de préciser les diverses trajectoires personnelles. Les pratiques informatives

et autoformatrices agissent comme des leviers importants de la professionnalisation des enseignants. La formation initiale et la formation continue devrait à juste titre se préoccuper de ces pratiques. L'essentiel de la carrière des enseignants se déroule dans la solitude avec peu de possibilité de stages de formation. Développer les lieux et les moyens pour l'autoformation et pour l'accès aux informations éducatives nous semble être un des moyens principaux pour agir afin de mieux professionnaliser notre système éducatif.

**Séraphin ALAVA**

*Professeur de documentation  
I.U.F.M. de Toulouse*

### BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs, *Perspectives Documentaires en Education*, I.N.R.P., n° 22, 1991.
- ALAVA, S. A propos d'une recherche : lutter contre l'illettrisme pédagogique, *Cahiers pédagogiques*, n° 296, septembre 1991.
- CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien : 1- Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1985-1990, Folio/essais.
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*, Thèse pour le doctorat nouveau régime de l'Université de Paris XIII : Sciences de l'Éducation, Paris, Université de Paris XIII, 1987.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation*, Paris, UNESCO, 1973.
- HUBERMAN, M. L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi, *Education et Recherche*, n° 2, 1982.
- HUBERMAN, M. Répertoires, recettes et vie de la classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Education et recherche*, n° 2, 1983.
- LOUVET, A. ; BAILLAUQUES, S. *Note de synthèse sur la recherche : Prise de fonction des instituteurs*, Paris, I.N.R.P., 1988. (document interne).
- LOUVET, A. La prise de fonction des instituteurs, *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.
- PINEAU, G. ; MARIE, M. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig - Montréal, Albert Saint-Martin, 1983.
- PINEAU, G. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation, *Education permanente*, n° 100-101, 1989.
- TOCHON, F. Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, 1989.

- TOCHON, F. A quoi pensent les enseignants quand ils planifient un cours ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, janvier/février/mars 1989.
- VONK, J.H.C. L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue, *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.