

# LA PETITE FABRIQUE DE THÈSE AU CDR

avec Jean Hassenforder,  
l'anti-mandarin

Christiane Étévé

## Le pourquoi et le comment

**R**ien de moins naturel que d'entreprendre une thèse, surtout en reprenant des études après 40 ans. En revanche rien de plus naturel, une fois la décision prise, que Jean Hassenforder la dirige.

Initialement, cet article avait été conçu pour faire partie des "Chemins de doctorants". J'avais accepté la proposition de l'ancien rédacteur en chef de *Perspectives documentaires en éducation*, Jean Hassenforder, en pensant aux camarades de DEA qui ont abandonné en cours de route ou à ceux aujourd'hui qui en ont l'intention. Travailler à temps plein et mener un projet de thèse suppose la gestion de trois domaines distincts : organisationnel, psychologique et intellectuel. Je pensais que mon expérience pouvait être utile. Au cours de cette tentative de reconstitution, j'ai renoncé à croire à une transposition possible de mes méthodes de travail à d'autres, tant l'aventure est singulière et liée à certaines positions professionnelles et certaines conditions existentielles.

Pourquoi donc revenir sur cette lente élaboration d'une problématique ? Sans doute pour continuer de mettre à jour des éléments de cette épistémologie que Gaston Pineau appelle diurne et qui n'est, ici, qu'un art très domestique d'accommoder les restes, ceux de la pensée.

**Hommage à Jean Hassenforder**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997

Pour expliquer le choix de Jean Hassenforder comme directeur de thèse, il faut rappeler une histoire déjà longue : celle de mes centres d'intérêt et des conditions sociales de leur émergence, celle des engagements personnels et des changements professionnels.

Je retracerai donc la genèse de ce projet de recherche sur les usages sociaux des lectures pédagogiques chez les enseignants, en décrivant ce parcours qui m'a menée de l'enseignement de la philosophie à l'expérience documentaire et éditoriale à l'INRP. Ensuite, je tenterai d'articuler l'intérêt pour la lecture des enseignants comme moyen d'autoformation, à mon propre itinéraire de lectrice. Enfin, j'énoncerai, pour les rassembler, les savoirs induits ou produits par la thèse ainsi que les conséquences de cette expérience sur les projets de recherche et de formation des étudiants.

## De l'enseignement de la philosophie à la formation des adultes : 1969-1978

Après des études de philosophie à Lille, j'ai commencé à enseigner dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais avec la licence et, pour seul bagage pédagogique, les années antérieures de surveillante d'externat et d'animatrice de colonie de vacances. Pour construire mon cours, je m'étais appuyée sur celui que j'avais reçu, en terminale A, à la cité scolaire d'Amiens, d'Yvon Bourdet, sociologue de l'austro-marxisme et, plus tard, des militants et des minorités culturelles. J'étais très fière de la forme hégélienne donnée au programme et, comme la plupart de mes collègues rencontrés dans l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, je n'étais pas loin de penser que les savoirs philosophiques dispensent de toute considération pédagogique. Je réservais celle-ci à l'animation de ciné-clubs et aux sorties théâtrales. Les élèves ne tardèrent pas à secouer mon confort intellectuel par leurs exigences. Nous étions au lendemain de 1968 et, à l'issue du premier trimestre, ils m'ont fait comprendre que mes cours étaient trop magistraux et qu'ils souhaitaient communiquer davantage. J'étais bien d'accord là-dessus, mais perplexe sur les moyens d'y parvenir. Quand Socrate dans *Le Ménon* fait surgir la vérité géométrique de la tête du jeune esclave, il n'a qu'un seul esprit à accoucher. Avec quarante élèves, la maïeutique est plus difficile.

C'est donc à partir de cette demande de construction commune des connaissances entre les élèves et le maître, d'organisation de la parole et du discours que je me suis tournée vers la formation. Dans les années 70, l'Éducation nationale ne prévoyait, pour tout perfectionnement, que la réunion annuelle à l'initiative de l'Inspection générale autour d'une notion du programme ou de la méthode de la dissertation. Seule exception, l'Institut de formation et d'études psychosociologiques et pédagogiques (IFEPP) proposait des stages de dynamique de groupe, agréés par l'institution.

Outre la découverte des phénomènes relationnels dans la conduite de réunions, cette formation a surtout permis la rencontre d'éducateurs qui incarnaient, pour moi, les valeurs de justice et de lutte contre les inégalités sociales et culturelles et qui avaient inventé des dispositifs pédagogiques très cohérents par rapport à ces objectifs (1). Ainsi débuta mon entrée à Peuple et Culture, d'abord comme stagiaire, puis comme observatrice dans un groupe, puis co-animatrice et animatrice selon un mode de compagnonnage propre à la formation d'adultes. L'histoire de ce mouvement d'éducation populaire, créé dans les maquis du Vercors, pendant la Résistance, par des personnalités telles que Joffre Dumazedier, Paul Lengrand et Begnino Cacérés, de ses rapports ensuite avec le développement des sciences sociales, est retracée par Jean-François Chosson dans un article de *Perspectives documentaires en éducation* (1990). De même, notre collectif "Pec-nord" (2) a fait l'objet d'un récit par un de ses fondateurs, Gérard Mlékuz (1991). Dans son chemin de formateur, il rappelle les activités principales de cette équipe : intervention dans la politique d'action culturelle, surtout sous la forme de clubs-lectures, de conférences-débats, d'animation de ciné-clubs, participation aussi à l'entreprise passionnante du Centre Université Économie d'Éducation Permanente (CUEEP) dont le directeur, André Lebrun, avait suivi l'expérience de l'Institut National de Formation d'Adultes (INFA) avec Bertrand Schwartz à Nancy. Les Universités d'Éducation Populaire rassemblaient tous les étés les formateurs autour d'ateliers divers avec, comme tronc commun, l'Entraînement mental, méthode de travail intellectuel et d'aide à la rationalisation de l'action et à la prise de décision qui tient compte de la démarche expérimentale pour éviter les pièges du conformisme et les illusions de la croyance.

Après avoir commencé avec le cinéma, mon domaine d'intervention devint assez vite la lecture et l'expression écrite. Je vivais alors ce

que Beillerot (1982) désignera par la "société pédagogique". Les réflexions sur l'éducation accompagnaient toutes les actions : on les trouvait à l'occasion des débats après la vision du "*Premier maître*", le film soviétique de Konchalovski, à la suite du club lecture des "*Enfants de Barbiana*", des ouvrages de Vallès ou de celui d'Illich, "*Une société sans école*". Elles étaient à l'œuvre dans les universités d'été à Valescure ou à Boulouris animées par Joffre Dumazedier (1985) et Hélène de Gisors sur l'autoformation et l'autodocumentation, puis dans le groupe de travail lillois réuni autour de Jacques et Martine Hédoux et de Bernard Delforce sur la lecture documentaire. Les stages proposés prenaient en compte les représentations concernant l'acte de lire et les effets de la domination culturelle qui impose les lectures légitimes. Ils proposaient aussi les outillages intellectuels favorables aux passages entre lecture compréhensive et lecture critique sans oublier les rites propres à la situation de lecture et d'écriture : la place du corps dans l'espace, la fréquentation des lieux de lecture, la prise de conscience des conditions qui inhibent ou libèrent la créativité.

Tout ce travail bénévole en formation continue a inspiré des changements dans mes méthodes d'enseignement. Le contexte favorisait des expériences comme celle du travail indépendant et cela fut l'occasion de rencontrer les problèmes d'évaluation d'une tâche collective et encore plus la difficulté à remettre en ordre, rapidement, pour le cours suivant, les chaises et les tables déplacées pour permettre le travail en petits groupes. L'expérience de Laurence Crayssac, de Georges Jean dans des stages qu'on n'appelait pas encore des ateliers d'écriture, apportait beaucoup d'éléments positifs transposables auprès des apprentis philosophes : la succession d'exercices de structuration et de libération, de travaux individuels et collectifs toujours tournés vers l'action et prenant appui sur des cas réels, était une alternative au sacro-saint plan en trois parties hérité d'une culture rhétorique qui était loin d'être celle de tous les lycéens.

L'observation des pratiques de lecture des membres de notre collectif alimentait la thèse de Joffre Dumazedier (1976) concernant les animateurs socioculturels : nos pratiques de lecture prenaient leur source dans notre statut de marginaux et dans la double déviance à l'égard de notre culture d'origine et de notre milieu professionnel. Cette analyse correspondait bien à nos rapports particuliers à la lecture et au livre : boulimie de lectures ou rapport quasi fétichiste à l'objet-livre, rédaction de notes de lecture et classement de fiches dans un souci

d'organisation et de méthode, et à nos trajectoires sociales : mobilité ascendante ou descendante, origine étrangère. Pour moi, il me semblait que l'importance accordée à la lecture était une manière de compenser l'absence de formation pédagogique. Mais les faits sont souvent plus têtus que les théories. Quand cette recherche sur les lectures pédagogiques des enseignants a démarré, les premiers entretiens ont contredit cette hypothèse. Certains enseignants se sont tournés vers les savoirs en éducation au moment où ils ont été confirmés dans leur statut par la réussite au concours.

C'est encore plus à ma nouvelle fonction, la documentation, que l'expérience acquise à Peuple et Culture a apporté des fruits.

## **De l'éducation populaire à la formation des documentalistes : 1972-1982**

J'étais entrée dans l'enseignement sans difficulté, mais par la petite porte, celle des maîtres auxiliaires, la grande étant celle des concours de recrutement, CAPES et Agrégation. La conséquence de ce mode d'insertion dans le système éducatif était, non seulement, l'absence de formation initiale mais aussi la mobilité géographique à laquelle j'étais exposée, sans compter les inconvénients habituels dus aux effets de différenciation statutaire, les classes dans lesquelles on rassemble tous les doublants et triplants. Après deux essais infructueux au CAPES, il était temps d'envisager une reconversion. Pas plus que je n'avais vraiment choisi l'enseignement - celui-ci était la suite "naturelle" des études de philosophie pour qui a besoin de travailler -, la documentation comme profession n'a fait partie de mes projets, mais s'est offerte à la suite de la formation à Peuple et Culture. Au cours de l'année 1971 il y a eu, de la part des instances académiques (Rectorat, CRDP), une ouverture vers des innovations pédagogiques. Peuple et Culture, l'Office Régional Laïque par l'Image et le Son (ORLEIS) et le département de filmologie de l'université ont mis à profit cette opportunité pour monter un dispositif de formation à l'audiovisuel "de la maternelle à l'université". Le directeur du Centre Régional de Documentation Pédagogique, M. Samier, a puisé dans le vivier de formateurs que nous étions devenus grâce au mouvement. Il cherchait quelqu'un pour assurer la formation des documentalistes de Centres de documentation et d'information (CDI), ce que je fis pendant dix ans.

Le rôle du CRDP était celui d'un guide et d'un conseiller pour le développement des ressources et pour l'organisation des formations initiale et continue. Au moment où je participais à cette fonction en 1972, le CDI n'était déjà plus dans une phase d'expérimentation mais de développement et de généralisation. D'abord créé par Mme Brunshvic dans les internats puis considéré, avec le travail indépendant, comme le moteur de la motivation des élèves et un appui à l'apprentissage des lycéens, il fut prévu dans les constructions d'établissements, au cœur même des bâtiments et donna naissance à des initiatives architecturales originales (Derouet-Besson, 1994). Comme beaucoup de documentalistes, je ne doutais pas de l'intérêt du CDI pour transformer les pratiques d'enseignement. J'étais nourrie par les seules lectures de Jean Hassenforder et de Marcel Sire, ainsi que par celle de la revue *Éducation et Développement* (3). J'avais la foi des néophytes et ce, d'autant plus qu'en faisant la promotion des CDI, je construisais mon identité professionnelle. Mon "messianisme pédagogique" a commencé à diminuer avec la fin des illusions concernant une réduction des échecs scolaires grâce à cet outil. On soupçonnait le CDI de ne profiter qu'à ceux qui savaient lire. Les premiers résultats de recherche sur les innovations, que ce soit la pédagogie du travail autonome (Isambert-Jamati ; Grospron, 1979) ou celle sur les technologies nouvelles (Langouët, 1986), montraient des effets contrastés selon les types d'élèves.

La recherche conduite par Régine et Pierre Gaillot (1987, rééditée et complétée en 1996), ainsi que celle de Bernadette Seibel sur l'identité des documentalistes (1993) décrivent bien l'hétérogénéité des courants qui inspirent l'existence des CDI : courant culturel avec le développement de la lecture publique et des bibliothèques, courant gestionnaire avec le souci d'efficacité par le regroupement de tous les matériels, courant innovateur avec l'espoir de transformer les pratiques pédagogiques et d'ouvrir l'école sur l'environnement. L'introduction aujourd'hui des nouvelles technologies apporte un regard neuf sur les apprentissages (Maury, 1996).

Outre l'avantage d'être placée au cœur des innovations et de la diversité des productions documentaires, ma fonction au CRDP m'a permis aussi de rencontrer ce type de personne que Jacques Decobert appelle les "médiateurs" (Colloque d'Hénin-Beaumont, 1981). Directeur-adjoint au CRDP, Jean Dornel (1989) était correspondant de la recherche avant que la séparation institutionnelle entre le CNDP et

l'INRP (1976) ne mette fin à cette fonction. Bien après la disparition de l'INRDP, c'est par lui que passaient la plupart des informations sur la recherche, grâce à ses contacts avec la rue d'Ulm. Il aidait les enseignants à constituer des projets de "recherche spontanée" auprès de l'inspection académique, diffusait les nouveaux courants pédagogiques en proposant des bibliographies commentées et représentait, pour moi, une sorte d'éthique de la formation à cause de sa disponibilité auprès des praticiens, sa capacité à susciter des équipes de travail autour des projets innovateurs (de la presse à l'école à la mission lecture), son engagement personnel auprès des autorités académiques pour assurer des moyens d'agir aux enseignants et augmenter ainsi leur pouvoir d'améliorer le système éducatif.

En rejoignant Jean Hassenforder quelques années plus tard, j'ai retrouvé auprès de lui cette qualité d'écoute pour les projets d'autrui, cette confiance totale pour le talent des autres et cette orientation discrète et efficace vers un livre ou un article qui va permettre de progresser dans la réflexion : "Tiens, toi qui fais écrire des romans à tes élèves, lis ça, ça va t'intéresser".

Dans les récits de formation sollicités auprès des enseignants-lecteurs, comme dans les questionnaires retournés, se retrouveront ces figures des leaders d'opinion qui jouent le rôle des "gate-keepers", des "passeurs" entre les savoirs en éducation et les praticiens.

## **Du CRDP à l'INRP ou de la diffusion des innovations à la production et la dissémination des recherches : 1982-1992**

Grâce au rapport De Peretti sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (1981), beaucoup d'enseignants ont pu participer à la formation de leurs collègues. Au moment où cette politique de la formation continue des enseignants devenait enfin une priorité, je changeai d'établissement et de région. Devenue Chargée d'études documentaires à la suite d'un concours, je choisis l'INRP. Je n'y étais pas en pays inconnu puisque j'avais participé à la conception du module de formation : "Conseils méthodologiques et utilisation d'un CDI", qu'André De Peretti avait demandé à Brigitte Chevalier de coordonner et qui devait servir, comme quelques autres modules, de "boîte à outils" pour les futurs formateurs académiques. Mais, c'est

surtout avec celui de Francine Best, le nom de Jean Hassenforder qui déclencha un "tropisme positif" vers l'INRP. En effet, la culture professionnelle des documentalistes de CDI était très proche de celle des documentalistes de CRDP où les écrits d'Hassenforder faisaient autorité (1972, 1977). La création de l'Association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires (ADACES), pour la promotion des Bibliothèques centres documentaires à l'école primaire confirmait l'idée selon laquelle l'introduction des documents à tous les niveaux du système éducatif avait pour effet "d'enseigner autrement". Je trouvai au Centre de documentation recherche de l'INRP, un principe et une organisation, ceux de la communication documentaire, c'est-à-dire cette relation d'aide pour accompagner l'utilisation individualisée du document. Mise en œuvre par Jean Hassenforder, elle s'appuie, après sa rencontre avec Joffre Dumazedier, sur une "sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre". Composé d'un fonds de références françaises et étrangères rassemblés depuis 30 ans sur la recherche en éducation pour les étudiants et chercheurs, le CDR dépasse le site parisien grâce à des publications destinées à valoriser cette information. La politique menée dans ce service par J. Hassenforder a développé conjointement des fonctions liées entre elles : l'accueil du public et la formation des utilisateurs (commencée à Paris VIII avec Geneviève Lefort et poursuivie à l'INRP pour les départements de sciences de l'éducation des universités parisiennes), la constitution de banques de données factuelles et bibliographiques spécialisées sur les équipes et les résultats de recherche, la publication de revues en fonction de publics ciblés et des études sur les comportements de lecteurs et les usages des savoirs en pédagogie. Quand on travaille au quartier latin, il est tentant d'aller entendre à Paris V des auteurs déjà connus à la suite de lectures ou des stages. J'entrai dans un cursus de sciences de l'éducation, sans doute pour comprendre la complexité de ce champ, matérialisé au CDR par les 22 000 ouvrages disponibles sur les rayons, mais sans autre motivation que celle qui pousse une provinciale, puisqu'elle est à Paris, d'aller voir tous les films en VO. Peut-être y avait-il aussi, dans cette démarche, le souci bien connu des autodidactes (Hébrard, 1985) de vérifier, auprès des sources, l'authenticité des significations accordées à leurs lectures.

L'idée de continuer, après la maîtrise, m'a été "soufflée" par un ami, devenu lui-même maître de conférences en sciences de l'éducation. Jacques Hédoux (1988) a tracé, un jour, sur un papier, mon itinéraire

pour cinq ans, au terme duquel j'aurai construit un domaine de spécialité. Pour décider d'engager tout ce temps dans un seul projet, il fallait, bien sûr, la suggestion amicale et l'incitation exo-topographique, mais plus encore un contexte favorable au niveau identitaire. J'ai découvert alors un nouveau rapport au temps et à l'espace, intérieur autant qu'extérieur et qu'une forme de réconciliation avec moi-même était commencée. C'est ainsi que j'ai demandé à Jean Hassenforder de diriger ma thèse que j'appelais encore : "*Les pratiques documentaires des enseignants*".

Les historiens ont raison de nous alerter sur "l'illusion rétrospective" et les sociologues sur "l'illusion biographique", car j'ai bien conscience de reconstruire, à partir du présent, une suite d'événements passés qui n'avaient rien d'un continuum.

Le fait d'être chargée au CDR du secrétariat de rédaction de la jeune revue *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* et d'avoir assisté à son accouchement, grâce aux compétences multiples de Philippe Champy, a été riche de découvertes. Après des années passées du côté de la diffusion des innovations, j'étais placée du côté de la production puisque, plus que pour son aînée, la *Revue française de pédagogie* qui reçoit des propositions d'articles en grand nombre, Jean Hassenforder, pour alimenter les rubriques de *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, faisait appel aux chercheurs et aux praticiens, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'INRP.

Qui n'est pas sorti du minuscule bureau de J. Hassenforder avec la promesse faite de livrer un article au retour des vacances, a du mal à comprendre les liens ténus mais organiques qui existent entre les ressources et la production de recherche. Tel qui manifeste son intérêt pour une question à travers l'emprunt massif d'ouvrages et de périodiques français et étrangers se voit proposer de traduire son interrogation pour ce sujet en spécialité. Jean Hassenforder est passé maître dans l'art de transformer les talents en expertise. La communauté scientifique a ainsi bénéficié de la curiosité de certains sur la nouvelle sociologie du curriculum en Grande-Bretagne (Forquin, 1983), la sociologie de l'éducation (Derouet, Henriot-Van Zanten, Derouet, 1987), l'éducation familiale (Pourtois, 1989) ou la sociologie des professions (Bourdoncle, 1992).

Cette position privilégiée au contact des chercheurs, par le biais des publications, a eu pour effet également de mesurer l'écart entre la production de recherche et les utilisateurs potentiels. Le nombre d'abon-

nés à une revue, même s'il ne permet pas de tirer de conclusions sur le rayonnement induit par les prêts ou le phénomène des photocopies, est un bon indicateur de sa diffusion. Or, en sciences de l'éducation, aucune revue scientifique ne dépasse 2 000 abonnements. Si l'on estime que le public potentiel, composé des chercheurs, enseignants, formateurs, cadres scolaires et décideurs est de l'ordre d'un million deux cent mille personnes, on ne peut qu'en déduire des difficultés dans l'ordre du transfert des résultats de la recherche aux différents publics.

Cette perception de la distance entre les produits et les utilisateurs est à l'origine du projet concernant les minorités d'enseignants lecteurs et utilisateurs des savoirs en éducation. Qui sont-ils ? Comment ont-ils eu accès dans leur cheminement professionnel à ces connaissances ? Avec quels effets sur leurs pratiques pédagogiques ?

Si les différentes positions institutionnelles permettent de retrouver les traces de la constitution progressive de l'objet de recherche, elles ne suffisent pas à l'expliquer. Il aura fallu attendre que le travail soit déjà bien engagé pour que d'autres facteurs, à la fois individuels et sociaux, resurgissent.

## Le livre, le clair et l'obscur

Gilles Ferry, dans son accompagnement des doctorants, met en évidence que tout parcours de formation est lié à un règlement de compte, avec sa scolarité ou avec tout autre événement qu'il s'agit d'identifier. Quel ennemi à combattre se cachait derrière ce projet de thèse ? Un détour sociobiographique est nécessaire pour voir le lien entre cette problématique de recherche sur l'accès des enseignants aux savoirs en éducation et la question de G. Ferry. Fille de petit paysan, je suis passée à travers les mailles de la reproduction ; voilà de quoi susciter une curiosité sociologique. Je fais doublement partie du fait sociologique dévoilé par Bourdieu (1965) : statistiquement, j'appartiens aux 9 % de fils et filles d'agriculteurs qui parviennent aux études supérieures et, historiquement, j'étais étudiante de Bourdieu à Lille quand il préparait *Les Héritiers*. Plus encore que le petit commerce de ma mère, qui ouvrait déjà une alternative dans le jeu des destins sociaux, c'est surtout le contexte socio-éducatif qui détermina ma trajectoire scolaire. Un historien a remarquablement montré (Prost, 1986) comment l'enseignement s'était démocratisé jusque dans les années 60. Mes parents ont répondu à cette offre d'éducation, d'autant plus

que les métiers qu'ils exerçaient leur paraissaient sans avenir. L'avenir leur donna rapidement raison. Tout mon parcours scolaire est jalonné d'étapes où se retrouvent des livres et ce qu'ils représentent pour moi ou pour les autres. Je ne parle pas seulement de l'usage scolaire mais surtout des usages et fonctions sociales, pour autant que les formes de la socialisation ne s'éprouvent jamais plus que dans les oppositions, conflits, révoltes, besoins de reconnaissance, identifications et fuites. Objet de convoitise et de rivalité avec mon aîné autant que d'échanges et d'anticipation de l'avenir scolaire (mon aîné de trois ans, ce frère a joué le rôle d'intercesseur dans la famille pour que je puisse tout lire et pour me procurer les nourritures essentielles), objet de provocation ou de transgression quand la discipline de l'internat devient insupportable, dérivatif à l'ennui des salles d'études, outil d'un autre métier à faire reconnaître dans la famille et surtout résumés de mondes à vivre par procuration, des valeurs à faire partager, des styles à imiter, le livre a toujours été présent. Kundera fait du personnage de roman un mode d'apprentissage pour l'ego. L'importance du livre dans la construction de la personnalité a été souvent étudiée (Robine, 1994 ; Chaudron et de Singly, 1994), mais on manque d'une sociologie des émotions (Montandon, 1992) et des expériences de socialisation à laquelle le livre, mais aussi d'autres objets culturels comme le film ou le disque, contribuent.

En classe de philosophie, la lecture de *"Tristes tropiques"* de Levi-Strauss a été très importante pour une réinterprétation de tous mes univers sociaux et culturels. Intégrer peu à peu les modèles transmis par l'école, c'est aussi souvent rompre avec les habitudes de son milieu au risque de s'y perdre. C'est toujours dans les livres que des réponses sont venues dépasser les contradictions existentielles. Ainsi, la connaissance que Levi-Strauss apporte de ces groupes humains si éloignés de nos sociétés industrielles que sont les Nambikwara ou les Tupi-Kawahib et, en même temps où l'organisation sociale est si complexe, m'a apporté une forme de relativisme culturel (4) et peut-être protégée de la schizophrénie, sinon de cette névrose de classe dont parle de Gaulejac (1987).

Entre la culture scolaire et la mentalité rurale qui était celle de ce village de la Somme et de ce point d'observation qu'était le Café-tabac-épicerie de ma mère, il y avait autant de différence qu'entre les sociétés chaudes (à forte entropie, comme les machines à vapeur) et les sociétés froides (comme les horloges) présentées par l'anthropologue. Je dois à Levi-Strauss, et à bien d'autres ensuite, d'avoir trouvé la bonne distance pour regarder les choses et réévaluer les valeurs.

Plutôt que d'insister sur les souffrances de l'acculturation, il est plus intéressant d'observer à quel métissage culturel (Serres, 1991) conduisent ces transformations sociales et culturelles. Il est difficile de parler aujourd'hui des Lumières tant cette idéologie du progrès apporté par l'esprit et la technique a été mêlée à des entreprises peu glorieuses, mais il ne fait pas de doute que le chemin de cette recherche, dans l'importance qu'elle accorde aux lectures comme source de libre examen et de conscience intérieure, a son origine dans une lutte contre toutes les formes de pressions sociales et d'imposition culturelle jugées étouffantes. Que sur ma route, et dans des livres, j'aie trouvé les armes de la critique et la liberté des formes ne prouve pas que tous les livres soient des instruments d'analyse ou de libération et que tous, agrandissent le monde ; encore moins que ce soit le seul moyen, mais ils ont constitué pour moi des repères et une sorte de famille intellectuelle synonyme d'émancipation.

Ce travail sur mon propre rapport à l'écrit, je devais le faire avant ma rencontre avec les enseignants, pour éviter de projeter sur leurs comportements de lecteurs mes propres représentations. Objectiver les conditions de l'objectivation est un devoir pour tout chercheur comme l'enseigne Bourdieu, mais cette autoanalyse pourrait utilement faire partie de toute formation professionnelle.

La séparation géographique, de Lille à Paris, avait déjà provoqué une rupture épistémologique, mais la distance par rapport à l'objet s'est construite au sein du CDR, véritable laboratoire de recherche-développement où la question de l'écart entre théorie et pratique, qui avait amené à la création de *Perspectives documentaires en éducation*, jouait autrement, dans le domaine de la recherche en éducation, ce que j'avais rencontré dans le partage des savoirs à Peuple et Culture et qui tentait de la même façon de dépasser la division sociale du travail entre praticiens et chercheurs.

## Lire pour changer, changer pour lire

Un travail de recherche est l'articulation d'un objet, d'un cadre de référence théorique et méthodologique pour le recueil et l'interprétation des données. Il suppose aussi l'exercice difficile de la preuve. La programmation de ces différents éléments, très liés entre eux, a été facilitée par l'inscription de ce projet dans les recherches de l'INRP et avec cette chance de travailler avec une équipe d'enseignants associés,

très impliqués dans l'aventure de *Perspectives documentaires en éducation*, tournée vers cette problématique de la diffusion des savoirs en éducation, influencée alors par les travaux d'Huberman (1983) (5). La décision d'utiliser la sociologie quantitative et qualitative n'a pas été le résultat d'un choix éclectique mais l'adaptation à des "situations-problèmes" distinctes : identifier les enseignants-lecteurs, leurs lectures pédagogiques déclarées à partir de questionnaires a permis de les repérer parmi quatre groupes d'enseignants (formateurs, associés à l'INRP, engagés dans un cursus de sciences de l'éducation et militants des *Cahiers pédagogiques*) et de dégager derrière les dix auteurs les plus lus (Berbaum, Charmeux, De Peretti, GFEN, Hameline, La Garanderie, Legrand, Meirieu, Piaget et Prost) cette culture pédagogique reposant sur la psycho-cognition, la didactique, la pédagogie par objectifs et les méthodes de travail intellectuels mais très peu sur la culture sociologique et historique. Ces résultats statistiques ont mis aussi en évidence la priorité de la communication orale dans l'accès à l'écrit. Analyser et interpréter le sens de ces lectures dans des parcours personnels et professionnels supposait une approche plus clinique. Les histoires de vie recueillies dans des entretiens semi-directifs approfondissaient l'intérêt pour la structure narrative et la problématique du sujet, visibles dans les rubriques de *Perspectives documentaires en éducation*. Ce matériau ne pouvait s'interpréter sans une théorie des actes de discours et du sujet social. L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique (Garfinkel, 1984 ; Goffman, 1973) permettaient de décrire l'expérience des enseignants et ont fourni les éléments de construction d'une typologie des pratiques de lectures et d'évolution professionnelle des enseignants. Mais ces connaissances sur "l'accès des enseignants aux savoirs en éducation par l'information écrite" n'épuise pas la question centrale des rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Elles confirment cependant que le problème de la dissémination des résultats de recherche à différents publics est moins à chercher du côté du "bon" canal d'information et des machines à communiquer que du côté de l'intégration de ces savoirs nouveaux dans une interrogation déjà à l'œuvre, une réflexivité, suscitée par le métier ou des processus d'autoformation : "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" (Dornel, 1991).

## La petite fabrique de thèse : endurance de la pensée, points de suture et usage du temps

Être une collègue de Jean Hassenforder et travailler au CDR me semblent avoir été un privilège important, car la question du transfert des connaissances est un souci constant de la politique de ressources du département qu'il a dirigé. Jamais la documentation n'y a été conçue uniquement comme une technique ou une simple gestion des collections. En approfondissant la question des lectures des enseignants, je continuais à participer à l'aventure du rapprochement des deux planètes, celle de la recherche et celle de la pratique. La réunion des "Chemins de praticiens" et des "Itinéraires de chercheurs" pour *Perspectives documentaires en éducation* s'organisait tandis que C. Gambart poursuivait sa recherche, commencée dans la Somme sur les enseignants et les médias et que P. Champy concevait les banques de données de recherche pour une communication à distance des résultats.

Ce relatif confort du travail en équipe ne peut toutefois occulter la solitude de l'écriture. Bachelard constate avec beaucoup d'intuition que tout apprentissage est une angoisse surmontée. J'ai connu la phase hypocondriaque dont parle Hegel et qu'il rencontre dans tout travail d'écriture. La plupart des récits de post-thèse évoquent le blues de la fin, cette forme de décompression après la soutenance. Pour moi, il est survenu avant celle-ci, quand j'ai pris conscience qu'avec les matériaux recueillis je n'irais pas plus loin. Tant que le travail n'est pas achevé, il est perfectible. Arrive un moment où l'écrit se partage et où l'on s'exhibe. L'inquiétude surgit. Il y a là une maladie de l'idéalité, le souci de la perfection dont parle Chasseguet-Smirgel (1964). La psychanalyse nous indique que toute la vie psychique est la reviviscence, dans le présent, d'affects déjà éprouvés. Si, dans le travail de thèse des sentiments d'abandon surviennent, le fait de savoir qu'ils ont déjà été vécus et qu'on y a survécu, devrait rassurer. Le temps est alors à prendre comme une ressource.

Cette question de l'écriture scientifique a donné l'idée d'ajouter au séminaire interuniversitaire sur les "Méthodes de travail et l'utilisation des ressources dans le domaine de la recherche en éducation", pour les doctorants de sciences de l'éducation, un module nouveau,

un atelier d'écriture, animé par Christine Barré de Miniac. L'écriture de la science ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ses propres pratiques d'écriture professionnelles et personnelles. Cette analyse, fréquente en formation d'adultes, montre les rapports interactifs entre lecture et écriture. Dans l'élaboration de synthèses, J.-C. Forquin distingue deux types de synthèses : la synthèse à fonction de capitalisation documentaire dont la finalité est l'information et la synthèse à fonction heuristique qui vise à produire un savoir nouveau et original par la confrontation systématique ou l'intégration méthodique des résultats issus d'une multiplicité de travaux antérieurs. Dans les deux cas, la lecture est intense mais le jeu des références amène, après un certain temps, une saturation du champ. Même si des difficultés s'éprouvent dans l'activité de lecture (elle s'arrête où commence l'incertitude), celles de l'écriture sont d'un ordre encore plus intime, comme l'exprime Yves Reuter avec justesse : "Écrire c'est sans doute créer un univers en limitant les possibles, et lire est sans doute le recevoir en élargissant son monde. Écrire c'est aussi s'offrir et rendre public le privé ; lire serait plutôt s'appropriier, privatiser le public" (1994). L'accompagnement de l'écriture de thèse devrait inspirer des travaux plus nombreux.

## De la preuve à l'épreuve

J'espérais continuer et développer ce rôle du CDR comme atelier de recherche, mais la politique en a décidé autrement. J'ai éprouvé à cette occasion ma deuxième expérience importante du mal. Celle dont parle Kundera, "la réduction politique de l'expérience humaine", "la haine de l'exception" (1996). Exception, le CDR le fut à bien des égards. Au moment où il se banalise, l'urgence n'est pas d'en faire l'histoire, travail d'antiquaire, mais de défendre les intérêts des usagers et surtout de construire, à partir de l'invention de Jean Hassenforder, un modèle de centre de documentation et de bibliothèque où ressources et recherches s'alimentent réciproquement et où se côtoient lecteurs et chercheurs comme en rêve Bruner pour les États-Unis (6). Choisir de travailler dans une institution, c'est sans doute croire à la transmission des "œuvres et des gestes", malgré les ruptures. Aux modèles précédents de la conservation et de la diffusion qui ont dominé dans les politiques des bibliothèques publiques, il est temps de substituer un modèle de la médiation documentaire et de formaliser ce qui est au

cœur de la relation dialogique entre les documents et les usagers. C'est ce projet qui anime les collègues du Brésil dans une recherche sur un nouveau concept de bibliothèque "interactive", et qui tient compte de la culture éminemment orale dans un contexte multi-culturel. Cette participation à la réflexion commune a eu pour effet, non seulement de construire un objet de recherche plus largement anthropologique autour de la documentation, mais d'accueillir avec encore plus d'attention les changements et les émotions des adolescents qui construisent leur cheminement autonome, leurs savoirs et leurs valeurs, dans et hors de l'école, grâce aux CDI et aux bibliothèques. Concevoir les rapports entre la documentation et les apprentissages tout au long de la vie suppose d'imaginer des dispositifs de formation pour que, à une avancée technologique illustrée par cette société de l'information annoncée, corresponde aussi une avancée culturelle, éducative et scientifique.

**Christiane ÉTÉVÉ**

*Maître de conférences en sciences de l'éducation*

INRP

(octobre 1997)

Je dédie aussi cet article à tous les collègues du CDR grâce auxquels ce centre de documentation a su être un atelier de recherche.

### Notes

- (1) La fiche de lecture est le plus connu de ces dispositifs. Un article de la revue *Pratiques* étudie les effets de sa transposition dans le système scolaire (Privat, Vinson, 1996).
- (2) Frédéric Thébaud a été président de "PEC-nord" jusqu'en 1975. Son itinéraire est retracé dans le *Dictionnaire biographique des militants d'éducation populaire* publié grâce à Geneviève Pujol chez L'Harmattan en 1996.
- (3) Cette revue vient d'être rééditée sous la direction de L. Raillon et J. Hassenforder, L'Harmattan, 1998.
- (4) Relativisme culturel, non pas au sens où toutes les valeurs se valent, mais comme un exercice anthropologique, un élargissement de l'universalisme auquel nous invite J.-J. Rousseau : "Quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi, mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter la vue au loin. Il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés". (*Essai sur l'origine des langues*, 1793).
- (5) Huberman construit un modèle de développement professionnel des enseignants auquel nous adhérons : "Fondamentalement, les problèmes

d'innovation, de résolution de problèmes au sein de l'école, de formation continue et d'utilisation des connaissances scientifiques constituent un seul problème, un seul champ conceptuel et peuvent être travaillés comme tels." (*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1986, n° 8, p. 7-23).

- (6) BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la pédagogie culturelle*. Paris : Retz, 1996, p. 51-52.

### Bibliographie

- BEILLEROT, J. *La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social*. Paris : Casterman, 1979.
- BOURDONCLE, B. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines.  
1. La fascination des professions. 2. Les limites du mythe. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars 1991, n° 94, p. 73-92 et oct.-nov.-déc. 1993, n° 105, p. 83-119.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 1964.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, J. *Recherches psychanalytiques nouvelles sur la sexualité féminine*. Paris : Payot, 1964.
- CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de. *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre G. Pompidou-BPI, 1993. (Études et recherche).
- CHOSSON, J.-F. Le savant et le militant. Essai sur les relations entre les associations d'Éducation populaire et les sciences sociales, 1945-1975. *Perspectives documentaires en éducation*, 1990, n° 20, p. 15-42.
- DEROUET-BESSON, M.-C. *Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion recherche, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture*. Thèse de doctorat : Université de Paris V, 1994.
- DORNEL, J. Lectures d'un animateur ; leurs usages. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, n° 17, p. 59-66.
- DUMAZEDIER, J. *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1988. (Sociétés).
- DUMAZEDIER, J. et SAMUEL, N. *Le Loisir et la ville. 2. Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Seuil, 1976.
- DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. de. L'autoformation. *Éducation permanente*, juin 1985, n° 78-79, p. 9-24 et p. 187-197.
- ÉTÉVÉ, C. *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite. Le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges*. Thèse de doctorat : Université de Paris X-Nanterre, 1993.
- ÉTÉVÉ, C. Repères. In INRP 1976-1996. *20 ans de recherche en éducation*. Paris : INRP, 1996, p. 57-74.

- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992.
- ÉTÉVÉ, C., HASSENFORDER, J et VEYSSET, I. Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de documentation recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, 1994, n° 33, p. 95-110.
- FERRY, G. *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod, 1987. (Science de l'éducation).
- FORQUIN, J.-C. La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1983, n° 63, p. 61-79.
- FORQUIN, J.-C. L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, 1996, n° 37, p. 71-79.
- GAILLOT, P. et GAILLOT, R. *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation... ?* Tours : CDDP ; INRP, 1996. (1e ed. 1987).
- GAMBART, C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*. Thèse de doctorat. Université de Paris XIII, 1987.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity press, 1984. 1e ed. 1967.
- GAULEJAC, V. de. *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Hommes et groupes, 1987.
- HASSENFORDER, J. Note pour une sociologie de la communication documentaire. *Éducation et bibliothèques*, 1964, n° 6, p. 37-44.
- HASSENFORDER, J. La bibliothèque, institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*, 1972.
- HASSENFORDER, J. et LEFORT, G. *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation*. Paris : Cahiers de l'Enfance, 1977.
- HÉBRARD, J. Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In Chartier, R. *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, 1985, p. 24-60.
- HÉDOUX, J. Les enseignants du second degré. Études typologiques. *Recherche et formation*, 1988, n° 4, p. 37-50.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1991, n° 95, p. 115-142.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO ; Genève : BIE, 1983.
- HUBERMAN, M. Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1986, n° 75, p. 5-15.

- HUBERMAN, M. et GATHER THURLER, M. *De la recherche à la pratique : éléments de base*. Berne : Peter Lang, 1991.
- ISAMBERT-JAMATI, V. et GROSPIRON, M.-F. *Types de pédagogie et écarts de réussite selon l'origine sociale au 2ème cycle long*. Colloque de l'IREDU, Dijon, 1979.
- KUNDERA, M. *Les testaments trahis*. Paris : Gallimard, 1993. (Blanche).
- LANGOUËT, G. *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*. Paris : PUF, 1985.
- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes tropiques*. Paris : Plon, 1955.
- MAURY, Y. *Recherche documentaire informatisée : utilisations en classe de 6ème dans le cadre du CDI, du dictionnaire encyclopédique Axis*. DEA "Nouvelles technologies". Paris VII, 1996.
- MLÉKUZ, G. *Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée*. *Perspectives documentaires en éducation*, 1990, n° 21, p. 53-86.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. *L'éducation familiale*. *Revue française de pédagogie*, janv.-fév.-mars, 1989, n° 86, p. 69-101.
- MONTANDON, C. et OSIEK, E. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- PROST, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF, 1986. (Sociologies).
- PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. *La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle*. *Pratiques*, juin 1996, n° 90, p. 83-94.
- REUTER, Y. ed. *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile Lille III*. Berne : Peter Lang, 1994.
- ROBINE, N. *Lecture, lectures et projet de vie ou comment lit le lecteur populaire*. In Denis St Jacques. dir. *L'acte de lecture*. Montréal : Nuit Blanche éditeur, 1994, p. 133-144.
- SERRES, M. *Le tiers-instruit*. Paris : F. Bourin, 1991.
- SIROTA, R., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. et DEROUET, J.-L. *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école, la communauté, l'établissement scolaire, la classe : note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre 1987, n° 80, p. 69-97.

