

FAÇONS DE LIRE, FAÇONS DE FAIRE : MÉTIER ET MÉDIATION DOCUMENTAIRE

SÉRAPHIN ALAVA

Dès que l'on s'intéresse aux pratiques de lectures des enseignants et notamment des enseignants des écoles primaires, il faut bien constater que nous savons très peu de choses. Il n'est pas rare dans ce domaine que la recherche scientifique s'intéresse davantage aux publics récalcitrants qu'aux publics légitimés et traditionnellement forts lecteurs. Pourtant, approcher les pratiques d'informations et de lectures des instituteurs et professeurs des écoles est utile à plusieurs titres.

En premier lieu, nous savons que, depuis plus de 10 ans, les Français lisent moins, les pratiques de lectures sont en baisse dans des milieux de lectorats naturels. Les études des pratiques des étudiants et des milieux intellectuels montrent que ces pratiques de lectures sont en forte chute. Qu'en est-il des habitudes de lecture des professionnels chargés d'enseigner le goût de la lecture aux jeunes générations. En deuxième lieu, il est utile de mieux connaître les pratiques de lectures et d'informations professionnelles. Nous vivons depuis de nombreuses années une explosion éditoriale dans le domaine de la formation et de l'enseignement. Les éditeurs multiplient les

collections pédagogiques et les revues pour les parents ou les enseignants dans ce domaine sont de plus en plus nombreuses. Que peut-on dire aujourd'hui de la pratique professionnelle qui consiste à lire pour son métier ? Comment l'enseignant maîtrise les pratiques informationnelles qui l'aident à faire évoluer le stock des connaissances disciplinaires ou pédagogiques ? Enfin, nous avons tous entendu les enseignants nous rappeler de façon, parfois provocante, que le métier s'apprend sur le tas. Dans cette relation à l'expérience pratique, comment les informations écrites ou expérientielles sont utilisées par l'enseignant comme levier de formation ? Là encore, nous ne savons que peu de

choses. A l'intersection de la pratique professionnelle et des théories scientifiques, les écrits pédagogiques sont des outils essentiels de professionnalisation. Les enseignants utilisent-ils ces sources de formation ? Comment cette relation entre les manières de lire et les manières de faire se tisse-t-elle ? Au cœur de notre recherche, la question de la professionnalisation des enseignants est cruciale. Nous devons revaloriser les pratiques d'autoformation et de maîtrise des sources documentaires professionnelles, sources d'actualisation des connaissances disciplinaires. Nous devons mieux connaître ces pratiques personnelles de lectures qui mettent en relief les préoccupations professionnelles des enseignants. Confrontés aux difficultés récurrentes du terrain, pris dans le péril de l'expérience, les instituteurs et les professeurs des écoles tissent des relations professionnelles autour des écrits et se forment en s'informant. Aujourd'hui, le débat permanent sur l'évolution de nos dispositifs de formation doit prendre en compte cette formation "nocturne et intime" que nous avons mise en exergue à travers les interactions quotidiennes entre le professionnel et les informations éducatives et pédagogiques.

1. DES PROFESSIONNELS EN MUTATION

Les trente dernières années ont été marquées par une puissante évolution du monde enseignant. Ce corps social, assez bien identifié en raison de ses pratiques culturelles et professionnelles, a progressivement volé en éclats. Le moule qui fabriquait des bataillons de maîtres, le cœur convaincu d'avoir à remplir une mission culturelle dans notre société, s'est brisé. Cette déflagration sociologique est due, pour une grande partie, aux mutations sociales et économiques. Elles ont obligé le système scolaire à s'adapter à la demande et à diversifier ses filières. Mais, cette déflagration est due aussi au formidable transfert en terme de communication culturelle qui est le résultat de la révolution informationnelle de cette dernière période. La culture a fui l'école et celle-ci reste retranchée sur les dernières missions

qui ne lui sont pas contestées : "Former les élèves". Dérive technologique et disciplinaire dénoncée par les tenants de l'éducation permanente et les militants laïques, mais qui transforme radicalement ce métier. Toutes les enquêtes culturelles confirment cette mutation. Les professeurs se cultivent moins que dans le passé et pas plus que les autres groupes sociaux. Leurs pratiques culturelles se banalisent et sont centrées sur leur discipline. Ils délaissent les activités collectives et rejettent les loisirs à forte dominante enseignante.

C'est bien que la transformation du métier en rapport avec l'information culturelle conduit les enseignants à se redéfinir une identité. Cette mutation touche aussi ce qui est le cœur du modèle enseignant, les pratiques de lecture. Lire est l'activité principale de loisirs de la plupart des enseignants. Là aussi, le moule éclate de toutes parts. Les enseignants lisent moins qu'autrefois, et leurs goûts littéraires ne sont plus identifiables à des goûts cultivés et militants. Enfin, les médias ont progressivement conquis le monde enseignant. Les pratiques de loisirs de cette profession se diversifient et semblent être identiques à celles des groupes sociaux qui leur sont proches. Cette mutation, en termes de pratiques d'informations, est plus douce, mais au sein des enseignants, on peut constater de grandes différences en termes de lectures. La notion d'enseignant non-lecteur, qui ne pouvait être envisagée il y a quelques années, émerge progressivement. Si bien que l'on peut se questionner sur la réalité des pratiques lectorales des enseignants.

Dans son rapport "Information et compétitivité" R. Mayer, 1984, sépare l'information en trois zones distinctes.

- L'information professionnelle destinée à l'homme au travail.
- L'information pédagogique destinée à l'apprentissage.
- L'information dite générale.

Il constatait la formidable explosion de l'information professionnelle et le défi qu'elle lance à notre système économique. Pour le monde enseignant, ces définitions sont à réexaminer à la

lumière des transformations sociales et culturelles des missions d'enseignement. Qu'est-ce qu'aujourd'hui l'information professionnelle destinée aux enseignants ? Celle-ci se distingue-t-elle réellement de l'information qui est source d'apprentissage ? Existe-t-il chez l'enseignant un cloisonnement étroit entre information professionnelle et générale ?

L'information est au cœur de la relation d'apprentissage au sein de la classe. Les pratiques de lecture et d'écriture demeurent un des leviers fondamentaux de l'école. La relation aux informations et à l'écrit reste un outil indispensable pour une insertion professionnelle future. L'enseignant, professionnel de cette relation, développe des usages et des attitudes face aux informations professionnelles qui l'environnent. Ces usages sont fort utiles pour comprendre à la fois l'évolution du métier et le processus même de professionnalisation.

2. PLACE DES INFORMATIONS PROFESSIONNELLES DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT

Si l'on analyse à présent les pratiques d'information des enseignants, on peut décrire une typologie des informations utilisées ou reçues par eux :

- Les informations administratives de conduite de la politique éducative (textes officiels, circulaires, rapports...).
- Les informations relatives à la vie et au fonctionnement des établissements scolaires (notes de service).
- Les informations professionnelles concernant la carrière de l'enseignant (B.O., journaux syndicaux, affichage).
- Les informations pédagogiques concernant la conduite de la classe et le suivi des élèves.
- Les informations éducatives et sociales concernant l'environnement de l'action éducative.
- Les informations générales de tous ordres qui peuvent intéresser l'action professionnelle.
- Les informations militantes des associations, mouvements pédagogiques, etc.

On perçoit rapidement que l'examen de ces différentes

typologies d'information est difficilement exhaustif tant l'enseignement est un des domaines par excellence de l'information. Mais ce qu'il est essentiel de remarquer, c'est le contraste entre cette profusion des informations et la pénurie des pratiques informatives des enseignants.

Que lisent les enseignants ? Comment s'informent-ils ? Quels processus communicationnels sont valorisés par ces professionnels ? Le lieu de production et de reproduction par excellence des "héritiers" (P. Bourdieu, 1964), domaine réservé des intellectuels, a longtemps été considéré comme un monde à part pour l'information et pour la lecture. Il faut attendre 1986 pour trouver quelques travaux sur les processus de diffusion des informations (J. Hassenforder, 1983), puis sur les enseignants des collèges (C. Gambart, 1987), des instituteurs (R. Ouzoulias, 1985) (S. Alava, 1994) et des formateurs (C. Étévé, 1992).

La sociologie de la lecture est la discipline principale qui examine les pratiques informatives des enseignants. Cette observation qui constate le déficit lectoral d'une population naturellement lectrice, met en exergue la prépondérance des canaux de communication oraux et du rôle de certains enseignants comme relais et agents de la diffusion des informations. Cette mission de médiation est toujours conférée aux pairs qui ont la tâche de sélectionner et de conseiller les lectures des informations efficaces.

La pratique professionnelle des enseignants, en ce qui concerne l'accès aux informations professionnelles, a aussi été interrogée par le champ des Sciences de l'Éducation grâce aux études sur l'innovation. M. Huberman, 1973, analyse l'utilisation et la diffusion des informations éducatives comme un facteur d'innovation et de recherche. R.G. Havelock, 1971, établit le lien entre informations éducatives et innovations, et met en exergue les interactions entre informations valorisées et contraintes du métier d'enseignant.

Au-delà de la simple comptabilité des taux et des types de lectures des enseignants, il importe, à travers l'analyse des usages et stratégies informatives de ce public, de mieux percevoir les liens qui se tissent chez un individu, inclus dans un univers

social, entre information et autoformation, entre information et expérience du métier, entre communication et professionnalisation.

3. DU LIRE AU FAIRE : UNE PRATIQUE D'AUTOFORMATION

C'est principalement J. Dumazedier, 1980, qui a développé cette dimension dans l'analyse de l'autoformation. Le courant socio-pédagogique est issu de l'éducation populaire et permanente. C'est un courant principalement social de prise en charge collective et autogérée de l'éducation. La prise en charge de l'autoformation est réalisée par des minorités novatrices qui créent souvent leurs propres méthodes ou institutions. Elle est centrée sur le développement d'une capacité permanente d'adaptation du sujet aux changements sociaux. C'est le célèbre slogan "*apprendre à apprendre*" qui résume le mieux cette capacité permanente à évoluer et à s'éduquer soi-même. Dès la Révolution française, et plus tard dans la conception même de cette socio-pédagogie autoformatrice, l'information joue le rôle essentiel de moteur de l'apprentissage autogéré. Ce qui est visé, c'est le savoir "*constitué d'informations mises en relation, organisé par l'activité intellectuelle du sujet*" (J. Legroux, 1981).

Pour que ce processus de prise en charge de l'information et de l'intégration de celle-ci aux acquis cognitifs du sujet se réalise, il est nécessaire que ces informations soient questionnées et sélectionnées, ce qui suppose "*une attitude sélective et critique à l'égard des médias*" (J. Dumazedier, 1980), afin de les confronter aux pratiques quotidiennes et aux acquis antérieurs. Il s'instaure ainsi une dialectique de mise en question des mots à travers le jeu complémentaire de l'expérience et des savoirs antérieurs. Nous retrouvons les facteurs

que nous essayons de mettre en relation chez les enseignants : la pratique du métier, les informations et la connaissance théorique de celui-ci. L'auto-documentation, la lecture, l'utilisation des médias, sont donc des pratiques dominantes d'autoformation. Le processus d'information ne peut être analysé simplement comme la recherche d'un produit préexistant (les informations professionnelles). Il faut concevoir les informations professionnelles comme construites à travers une dialectique expérience/connaissance. C'est cette dialectique qui sous-tend le concept d'éducation permanente.

Se former, ce n'est pas simplement autogérer ses activités d'apprentissage. C'est être l'acteur de sa formation à travers la confrontation permanente du vécu et des informations que nous recueillons. Ces pratiques d'usage des informations sont à concevoir comme des "*pratiques sociales d'auto-éducation*" (J. Dumazedier, 1980).

L'enseignant dans sa relation directe au métier va vivre des situations, des expériences, qui lui permettront de sélectionner et de mettre en relation des informations issues du contexte professionnel, social et vivant de l'action éducative. Ces informations praxiques¹ sont de l'ordre du vu et du perçu. Elles ne peuvent être perçues et mises en jeu dans une pratique autoformatrice que s'il existe, chez le sujet, cette mise à distance du réel, ce pouvoir unificateur des diverses informations. L'enseignant a, de par ses pratiques personnelles ou professionnelles, accès à de nombreuses informations extérieures. L'écrit et la lecture sont les outils privilégiés de cette communication. Ces informations ne peuvent être des éléments d'autoformation que si le sujet est acteur de cette formation de "*soi-même*". Informations écrites, informations orales, informations praxiques ne peuvent, à elles seules, justifier un processus d'autoformation, tant il est vrai qu'elles sont toujours présentes dans le milieu environnant

1 Nous appelons informations praxiques les informations issues du terrain, de la pratique quotidienne à la classe. Ce type d'information qui est très souvent dévalorisé par les corps d'inspection et les formateurs est pourtant une des sources essentielles de la professionnalisation de l'enseignant. Celui-ci se formant aussi par un contact répété et réfléchi au réel de l'activité professionnelle.

du sujet. Ce qui détermine l'acte d'autoformation, c'est le changement dans le rapport "d'usage" à ces informations. C'est la prise en main par le sujet de son pouvoir d'auto-information.

Ce basculement du rapport d'usage est central dans la problématique de notre recherche. Ce que nous souhaitons démontrer est bien que le changement du rapport d'usage est à la fois le signe de la mise en place d'un processus d'autoformation, mais aussi le signe d'un changement des stratégies informatives avec l'appropriation par le sujet de son pouvoir d'autoformation. Par la restructuration personnelle de la mise en relation des informations écrites/orales, personnelles/extérieures, pratiques/théoriques, le sujet prend en charge l'usage de l'information, et par là il redéfinit l'objet même de la communication professionnelle pour la faire basculer dans une perspective de professionnalisation. *S'informer, s'autoformer, se professionnaliser, sont en synergie à travers une pratique professionnelle contextualisée.*

4. PRATIQUES D'INFORMATIONS DES ENSEIGNANTS

L'ensemble des données empiriques recueillies permet de décrire de façon assez précise les pratiques informatives des enseignants. Cette description confirme les travaux de C. Gambart, 1987, et de R. Ouzoulias, 1985, auprès des instituteurs et des professeurs de collège. Les enseignants ont peu de pratiques en matière d'utilisation des informations professionnelles. Si ces sujets ne sont pas de faibles lecteurs, ils ont pourtant un déficit important en matière informative. L'analyse des pratiques des enseignants en poste confirment ces constats. L'enseignant instituteur ou professeur des écoles est un professionnel qui lit peu ou moyennement. Ces pratiques documentaires ou informationnelles sont différenciées en fonction de la focalisation disciplinaire ou pédagogique. Elles sont la plupart du temps déclenchées par les conseils d'un pair et elles sont en relation avec des préoccupations professionnelles évidentes. Face aux périls du métier,

l'enseignant construit une relation duale aux informations professionnelles : soit celles-ci sont perçues comme théoriques et donc inefficaces et l'enseignant lit peu et valorise les informations pratiques et les circuits de communication oraux et directs, soit ces informations sont perçues comme utilisables pour la pratique directe et l'instituteur ou le professeur d'école travaille à transformer ces informations en outils d'analyse ou d'actions sur le terrain.

LES RÉFRACTAIRES EN RUPTURE : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE DISCIPLINAIRE

Les enseignants regroupés dans cette catégorie utilisent de manière préférentielle le manuel scolaire et le livre du maître. Pour eux, les informations essentielles sont celles qui sont proches de la pratique. Ils déclarent n'avoir lu, depuis six mois, aucun ouvrage en pédagogie, en éducation ni même concernant l'enseignement en général. Ils rejettent tous les supports d'information, à l'exception des manuels scolaires. Ces professionnels consacrent de 0 à 1 h par mois de leur temps de lecture aux informations pédagogiques et éducatives. Ils peuvent, par contre, consacrer plus de 20 heures à la lecture d'informations disciplinaires, mais cela seulement durant les mois sans vacances scolaires. Durant les autres périodes, leur niveau de lectures professionnelles est au plus bas.

Ils fréquentent peu les lieux documentaires (1 ou 2 fois par an). S'ils empruntent, conseillent ou prêtent rarement un livre à leurs collègues, ils sont hermétiques aux conseils de lecture, qu'ils viennent de pairs, de formateurs ou de la hiérarchie. Seuls des conseils très externes (médiats, libraires) peuvent avoir quelques effets. En fait, quand ils se décident à lire, c'est seulement à partir d'une recherche individuelle.

Ils déclarent avoir des difficultés de lecture, notamment dans la capacité à cerner l'essentiel dans un ouvrage. En fait, ils sont persuadés que les lectures conseillées sont trop difficiles et donc ils sélectionnent eux-mêmes leurs lectures. Ils choisissent alors des ouvrages disciplinaires et pratiques (fiches, manuels, méthodes) mais restent insatisfaits dans

ces lectures. Ils pensent d'ailleurs que les meilleurs conseils sont ceux du terrain. *Réfractaires à un type de lecture trop théorique, ils sont en rupture avec les livres, ils cherchent ailleurs avec difficultés des sources plus efficaces d'information.*

LES PÉDAGOGUES APPRIVOISÉS : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE ÉDUCATIVE

Les enseignants regroupés dans cette rubrique sont plus intéressés par des informations variées. Ils déclarent avoir lu, depuis six mois, des ouvrages traitant de thèmes pédagogiques ou éducatifs. Ils rejettent l'utilisation exclusive du manuel scolaire et valorisent d'autres supports (disques, vidéo, logiciels, fiches, notes de cours). Pour eux, les supports privilégiés sont les livres et les revues qu'ils utilisent très fréquemment pour accéder aux informations pédagogiques et éducatives. Ils fréquentent assidûment (plusieurs fois par mois) les bibliothèques et les centres de documentation. Cette fréquentation des lieux documentaires, n'exclut pas le recours régulier aux libraires. Les conseils ou les suggestions de lectures de pairs ou de formateurs sont souvent déterminants pour leurs prochaines lectures. Ils valorisent fortement les conseils oraux ou la médiation des leaders d'opinion naturels ou reconnus (notons que les conseils des Inspecteurs de l'Éducation Nationale ou des conseillers n'ont que peu d'effets). Pour ces professionnels, la répartition du temps consacré à la lecture est essentiellement centrée sur les informations pédagogiques et éducatives. *Pédagogues chevronnés ou débutants ils reviennent aux livres comme levier de questionnement. Ils se laissent alors apprivoiser par des écrits divers et offrant le recul nécessaire à leurs volontés de réfléchir.*

LES PRAGMATIQUES ALTERNATIFS : ENSEIGNANTS À CENTRATION INFORMATIVE PRAXIQUE

Ces enseignants rejettent les informations écrites valorisées (manuel, livre, revues pédagogiques). Ils considèrent que celles-ci n'ont pas d'utilité dans la

pratique. Ces écrits sont théoriques ou inapplicables. Lorsqu'ils lisent des ouvrages pédagogiques ou de théories, ils ont toujours l'impression que les chercheurs se contredisent en permanence et qu'ils ne connaissent pas la réalité des difficultés du terrain.

Ces professionnels délaissent les lectures professionnelles parce qu'ils préfèrent un autre mode de formation, et surtout parce que la lecture n'est pas leur activité favorite. Ils apprennent mieux en discutant et aiment vivre les situations pour les comprendre. Ils se forment sur le tas, c'est-à-dire à partir d'un réseau d'informations qu'ils tissent par rencontre ou occasion. Les meilleurs livres sont ceux qui font le récit d'une pratique ou qui donnent des "recettes" utiles rapidement. Ils ne fréquentent pas ou peu les centres de documentation et ont souvent l'impression de s'ennuyer dans les conférences. Ils ont des difficultés à lire des textes théoriques qui sont pour eux écrits en "langue de bois". Parfois, ils adhèrent à des écrits mais ont du mal à passer de l'écrit à l'action. Ce sont des écoformés qui ont besoin de l'expérience directe des choses pour apprendre. *Centrés sur une relation pragmatique à l'activité professionnelle, ils développent des façons alternatives de s'informer, ils tissent des réseaux buissonniers où l'écrit à peu de place.*

De ces trois types de comportement, nous devons garder l'idée générale d'une perte progressive chez les enseignants de la pratique de lectures comme d'un vecteur d'affiliation sociale et professionnelle. Le professeur des écoles ou l'instituteur ne se reconnaît plus dans les pratiques de lectures légitimées (poésie, roman classique, théâtre) comme il ne se reconnaît plus dans une image médiatiquement idéalisée du métier (l'institut Novac !). Il existe de plus en plus un divorce entre l'image professionnelle que nos institutions de formation véhiculent et la réalité des pratiques et des perceptions. Qu'il soit un technicien disciplinaire ou un animateur pédagogue, l'enseignant vit autrement le quotidien professionnel. Ses pratiques de lectures sont à l'image de ses pratiques de faire. L'écart entre l'hyper-production informative dans le domaine de l'éducation et de l'activité professionnelle des

enseignants et la carence importante des informations utilisées par les enseignants doit interroger le chercheur. Ce système de productions informationnelles produit une sur-information par des canaux institutionnels variés (administration, ouvrages, presse). Cette sur-information, si on analyse à présent les résultats quantitatifs issus de nos recherches, aboutit à la sous-information des acteurs. Ce décalage ou ce dysfonctionnement est un symptôme qu'il faut analyser afin de mieux percevoir le jeu des acteurs dans leurs pratiques informatives. On peut parler aujourd'hui de résistance active aux informations et cette résistance est en lien important avec les conceptions du métier et les savoir-faire du terrain. Mutation sociale et appropriation des informations sont corrélées. L'acte professionnel est aussi acte de sélection, de valorisation d'information. Cet acte de sélection est acte constitutif d'information. L'appropriation de l'information est à la fois valorisation et rejet. *"Connaître, c'est trier pour éliminer. Il serait contradictoire de tout percevoir. Il n'y a pas d'information sans sélection ni clôture."* (D. Bougnoux, 1991). Analyser les pratiques de lectures professionnelles, c'est alors prendre en compte la clôture sémantique et informationnelle qui détermine les actes professionnels.

Il est donc nécessaire de replacer nos travaux dans cette dialectique informative et professionnelle.

5. TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES ET MÉDIATION DES DOCUMENTS

Parler de déficit d'informations ou parfois "d'illettrisme pédagogique" des enseignants, c'est figer la diversité des pratiques de lectures dans une image moyenne souvent trompeuse. Il est plus juste de dire qu'aujourd'hui, sous le décor général de cette mutation informationnelle, nous pouvons percevoir une forte variété de conduites qu'il faut référer aux trajectoires professionnelles et à la conduite de professionnalisation des enseignants.

En effet, le plus intéressant à noter dans nos travaux, c'est bien la mise en relation étroite des évolutions des modes de communication et des difficultés ou des réussites professionnelles.

Pris par le péril de la pratique, l'enseignant fait évoluer ces ou ses modes de communication tout en questionnant sa pratique. Ce dialogue métacognitif est au cœur des entretiens que nous avons menés avec des jeunes enseignants débutants.

Pour la quasi-totalité des sujets, débiter dans le métier n'est surtout pas commencer une carrière à laquelle on aspirait et pour laquelle on était préparé. Le début dans le métier, 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. Débiter, c'est aussi rencontrer la solitude, commencer à travailler seul, et cette solitude est dure à porter.

Rompre cet isolement, rencontrer les collègues est possible, mais c'est souvent secondaire face au problème essentiel qu'est la gestion quotidienne de la classe. Maîtrise des contenus, maîtrise de la gestion de la classe, on voit apparaître sur ce sujet des divergences, des polarisations qui structurent assez rapidement les focalisations disciplinaires, pédagogiques ou praxiques que nous avons décrites.

Mais débiter, c'est découvrir aussi un lieu professionnel avec des collègues et une institution, des élèves et des contenus de savoir. C'est vivre une situation charnière qui, soit conforte ses conceptions de l'éducation, soit les fait voler en éclats. Les positions vont donc être extrêmes et opposées. Pris dans un nouvel univers social avec ses règles et ses contraintes, le sujet doit réorganiser ses attitudes et ses conduites professionnelles. Cette perturbation influe sur ses choix informatifs et sur sa façon de concevoir l'acte d'enseigner. Ses rapports avec l'ensemble du système vont donc être perturbés, la difficulté du réel fait émerger des conceptions différentes que nous allons à présent examiner dans trois domaines : le rapport aux élèves, le rapport aux savoirs, le rapport aux informations professionnelles.

LE RAPPORT AUX ÉLÈVES

De l'enfant-référence, que l'on cite durant les années de formation, aux enfants pluriels de la réalité, il y a un pas important à franchir. Tout d'un coup, on se trouve en face d'individus réels qui ne réagissent pas en chœur, et qui ont chacun des difficultés, des attentes particulières. Ce choc entre une image rêvée et une réalité est tel qu'il peut conduire à une désillusion importante chez les jeunes enseignants. Ces différences entre le réel et les propos parfois angéliques des ouvrages pédagogiques sont d'ailleurs ressenties fortement par les enseignants. Il y a là pour eux comme une blessure, une trahison dont ils accusent les écrits trompeurs et trop théoriques.

Face à la difficulté du réel, le jeune enseignant peut alors baisser les bras. Il se réfugie dans des conceptions fermées sur le niveau des élèves. Enseigner ne consiste pour ces sujets qu'à alimenter un désir d'apprendre, à nourrir les élèves en appétit de connaissances. Le problème et les difficultés commencent quand l'élève n'a pas faim ! Cette transformation ou cette confirmation d'une conception transmissive de l'acte d'enseignement conduit donc logiquement à une réorganisation des attitudes informatives. L'essentiel est le contenu disciplinaire, et donc en premier lieu le manuel scolaire. Le reste, c'est du verbiage théorique, donc à délaissier. Les informations reçues et valorisées sont celles qui confirment cette conception, celles qui renforcent l'opinion dominante.

Face à la difficulté du terrain, le jeune enseignant peut au contraire vouloir changer les choses. Il doit donc revoir sa relation pédagogique. Il rejette les ouvrages de formation inutiles et théoriques. Pris dans une urgence de l'efficacité au jour le jour, il va rechercher des recettes, des manières de faire et non des manières de penser l'acte professionnel. Les revues pédagogiques sont alors des sources d'informations très utiles, les propos des collègues ou les outils pratiques construits par des pairs sont efficaces. Le manuel ne peut pas être d'une grande aide car il est incapable de motiver les enfants. L'enseignement est alors fortement perçu comme une activité de management, de mise en situation

qu'il faut apprendre à maîtriser. C'est l'enfant qui construit son savoir. Susciter cette construction demande tactiques et recettes que l'on recherche dans des informations pédagogiques ou praxiques.

LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Contrairement à ce que l'on pourrait attendre à propos de jeunes enseignants sortant de deux années d'IUFM, 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'IUFM 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. 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 grande 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, de bricolage pédagogique et de prise de distance par rapport à la réalité. Soit l'enseignant prend un manuel et l'applique à la lettre, sans jamais prendre de dis-

tance, ou sans bricoler un ou deux contenus, et l'on peut dire que sa pratique lui est extérieure. Soit souvent, à partir d'un ou deux manuels, dans l'interaction avec les enfants, il se "bricole" des outils qu'il analysera a posteriori, qu'il affinera ou délaissera. Ce travail de créateur/bricoleur, fondamental dans la construction d'une pratique, n'est pourtant pas évident à mettre en place.

LE RAPPORT AUX INFORMATIONS PROFESSIONNELLES

L'analyse des différents thèmes abordés par les jeunes enseignants décrivant les pratiques de lecture des informations professionnelles est assez difficile. Si, dans l'ensemble des autres thèmes, les avis étaient assez proches, ici au contraire, il est rare de repérer de grandes concordances. On peut toutefois analyser certaines thématiques contradictoires qui sont intéressantes à repérer.

Écrits théoriques / écrits pratiques

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 ouvrages théoriques, souvent référés à l'organisme de formation et jugés inutiles, et de l'autre, les livres de terrain, véritables béquilles professionnelles qu'ils adaptent sans retenue. Le manuel scolaire apparaît alors comme l'outil didactique par excellence. C'est au demeurant le seul support informatif qui soit utilisé pour la préparation de la classe, sans prise de recul et sans aspect critique. Le manuel scolaire est l'ouvrage idéal, synthèse du contenu et de la didactique.

Pour d'autres, le manuel est une béquille que l'on utilise le temps de faire une convalescence, et qu'on voudrait délaissier. On accepte alors d'utiliser d'autres informations, d'autres supports. Ou bien on délaissie les informations écrites pour redonner de l'importance aux informations du terrain ou des collègues.

Informations écrites, orales, pratiques

Les jeunes enseignants, durant l'exercice de leur métier, ont accès à trois types d'informations pro-

fessionnelles : les informations écrites que nous avons examinées, les informations orales essentiellement dues aux conseils des pairs, et les informations pratiques qui résultent de l'analyse de l'activité réelle dans la classe. Ces informations du vécu sont alors l'élément déterminant de la décision de l'acte professionnel. La prise en compte des informations du vécu agit donc sur le développement des capacités professionnelles du jeune enseignant (écoformation) autant que les informations écrites que l'on peut retenir. Enfin, les échanges avec les collègues, les dialogues, les expériences des autres, sont la troisième source d'informations qu'il est nécessaire de considérer.

Cet échange avec des pairs, au-delà de la sécurisation et du sentiment de faire partie d'une équipe, permet aussi d'accéder à des informations de l'expérience, riches d'enseignement. Ces informations de l'expérience ne peuvent être reçues que si elles sont d'abord acceptées par le sujet. Même âge, mêmes difficultés, la relation s'établit avec des pairs et non avec tous les collègues. Quand cela est possible, ces informations sont très utiles.

Dans les débuts du métier comme par la suite durant toutes les activités professionnelles, les pratiques d'informations sont au centre du métier et évoluent parallèlement à la perception que l'enseignant se construit de son activité et de son rôle. Face aux informations venues de l'extérieur et diffusées essentiellement à travers l'écrit ou les supports des nouvelles technologies de l'information, nous pouvons constater que la réalité du métier d'enseignant met en avant une grande variété d'informations contextuelles, pratiques ou orales. Le processus de communication lui-même est aussi grandement transformé grâce à l'échange et au vécu. Ce changement de processus favorise l'insertion du sujet dans son contexte, l'immersion dans le réel. Notons que c'est seulement quand le sujet saura prendre une distance face à ces informations nouvelles qu'il pourra à la fois s'autoformer et mettre en interaction les informations issues du terrain et celles recueillies à l'extérieur.

CONCLUSION

Nous sommes tellement habitués à notre système de production des connaissances et à nos médias que la question de l'utilité des informations ne se pose plus pour nous. Les connaissances "mises en forme" sont automatiquement diffusées et transmises aux néophytes, ceux-ci s'empressant de les lire et de se les approprier. C'est cette première évidence que nous avons à questionner. Les documents et informations professionnels qui sont produits aujourd'hui, sont-ils lus ? Par qui ? Et dans quelles conditions ? Simple intention descriptive mais qui permet assez rapidement de cerner un paysage lectoral assez catastrophique. En fait, les enseignants lisent peu, et leurs lectures sont bien plus conformes et orientées que le mythe de leur culture humaniste voudrait nous le faire croire.

Au-delà de ces constats alarmistes, nos analyses des pratiques de lecture des enseignants nous conduisent à replacer la médiation du document au cœur d'une démarche de professionnalisation. Lire, c'est alors contribuer par ses choix, ses modalités de lecture et ses relations informationnelles ainsi tissées à se former. Car, en effet, même s'il est utile de connaître les pratiques quantitatives de lecture des enseignants, il est plus intéressant encore de trouver une réponse à la question suivante : pour ceux qui lisent des informations éducatives, à quoi servent-elles ? Le savoir inclus dans les revues et ouvrages publiés en grand nombre dans le domaine de l'éducation se transmet-il tout naturellement ? Dans cet effort de transposition et de diffusion des connaissances, les livres et les revues jouent un rôle essentiel.

Nous avons montré qu'au-delà de ces supports légitimés, il existe des réseaux de diffusion plus personnels et oraux qui agissent fortement dans une appropriation des innovations. L'ensemble des travaux sur la vulgarisation des savoirs ne pose pas le problème de la résistance des lecteurs à ce transfert de connaissances. Ce qui nous importe, c'est de mettre en exergue les processus qui contribuent à l'appropriation par les enseignants des

connaissances mises en information. Cette appropriation passe par un double processus informatif et professionnel qui va conduire le sujet à confronter ses lectures à sa conception concrète du métier. S'informer est partie intégrante de l'acte professionnel et de l'acte d'enseignement et joue un rôle important à la fois dans la transposition didactique et la transformation pédagogique (F. Tochon). Cette pratique informatrice et autoformatrice est donc à resituer au sein d'un système plus large qui est celui de l'enseignement. Les informations professionnelles jouent un rôle dans cette double formation enseignante. Qu'elles soient constitutives de la base de connaissances (G. Leinhardt et J. Greeno, 1986) ou de la réserve de savoirs pédagogiques (K. Cummings et A. Mc. Anninck, 1988), ces informations subiront une déformation qui va, à travers des mécanismes à étudier, permettre à l'enseignant à la fois de se former et de développer "son expertise".

Tous les efforts en amont pour diffuser les savoirs en éducation ou pour valoriser les transferts des innovations pédagogiques se heurteront à cette résistance des enseignants face aux écrits qu'ils situent à tort du côté de la théorie. Travailler les liens entre documentation et recherche ou entre information et formation, c'est donc se situer au centre d'un processus de formation qui trouve sa source dans le contact réel et réfléchi à la pratique professionnelle.

En ces temps où les technologies de l'information, les banques de données et autres tuyaux semblent progressivement faire office de miroir aux alouettes dans la diffusion de l'information scientifique et technique, il est essentiel de rappeler que la meilleure manière de lutter contre un illettrisme enseignant grandissant est de repenser la médiation documentaire comme un levier de formation. Au-delà des centres de documentation des instituts de formation, des centres de documentation pédagogique, il est urgent de reconstruire un maillon manquant dans la démarche de professionnalisation. Il est indispensable de permettre concrètement aux enseignants, en les formant à la maîtrise de textes complexes, de réappropriiser les documents. Enfin,

il est temps de reconnaître qu'au cœur même du péril de la pratique, l'enseignant se professionnalise. Malgré l'institution, contre les livres théoriques, contre la dure réalité de la pratique, l'enseignant prend appui sur ses pairs pour prendre en main son pouvoir à s'informer et à s'autoformer.

Séraphin ALAVA
Maître de conférences
à l'université
de Toulouse - Le Mirail

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAVA, S. *Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*. Thèse nouveau régime en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II, 1994.
- ALAVA, S. (a). Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, 1991, p. 95-101.
- ALAVA, S. (b). A propos d'une recherche : lutter contre l'illettrisme pédagogique. *Cahiers pédagogiques*, n° 296, septembre 1991, p. 61-62.
- ALAVA, S. Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25, 1992, p. 87-100.
- BOUGNOUX, D. *La communication par la bande : introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Éditions de la découverte, 1991.
- BOURDIEU, P. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit, 1964.
- CUMMINGS, K. et ANNINCK, Mc.A. *From knowledge base to knowledge store : a move in the right direction ?* Article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en Éducation (A.E.R.A.), San-Francisco : L.A., 1989, 21 p.
- DUMAZEDIER, J. Vers une sociopédagogie de l'autoformation. *Les amis de Sèvres*, n° 1, janvier 1980, p. 5-24.
- ÉTÉVÉ, C. et GAMBART, C. *Que lisent les enseignants ? Lecture et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992.
- HASSENFORDER, J. La diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, 1983, p. 9-18.
- HAVELOCK, R.G. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan : University of Michigan, Crusck, 1971.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation*. Paris : UNESCO, 1973.
- LEINHARDT, G. et GREENO, J. The cognitive skill of teaching. *Journal of Education Psychology*, 78 (2), 1986.
- OUZOULIAS, R. *Les instituteurs et l'information pédagogique*. Paris : Centre de formation des I.D.E.N., 1985.

