

Séraphin ALAVA

PRATIQUES DOCUMENTAIRES DES ENSEIGNANTS ET PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : LIRE POUR ENSEIGNER

Résumé : Cet article vise à décrire les pratiques informatives des enseignants. Ces pratiques d'utilisation des informations écrites sont corrélées avec les conceptions professionnelles des enseignants. Les pratiques informatives et les processus communicationnels mis en jeu sont des outils d'autoformation et de professionnalisation des enseignants. Progressivement par la mise en interaction des informations écrites et pratiques l'enseignant développe une vision stratégique de son activité professionnelle. Information professionnelle, dispositif de communication et stratégies autoformatrices favorisent la professionnalisation des enseignants.

Mots-clés : Information — professionnalisation — autoformation — stratégies professionnelles.

1. — INTRODUCTION

Comment se documentent les enseignants dans le domaine professionnel ? Comment accèdent-ils aux informations et aux résultats issus de la recherche ? Ce sont là des thèmes qui ont déjà été étudiés dans leurs aspects quantitatifs (Étévé 1992, Gambard 1987, Alava 1992). La plupart du temps les études dressent des constats alarmants sur les pratiques documentaires des enseignants. Les enseignants lisent très peu dans le cadre professionnel, et ces pratiques sont étroitement liées à l'immédiateté de l'action pédagogique. Manuels scolaires, livres du maître, parfois revues, sont les supports essentiels de diffusion des informations éducatives.

Quand on étudie de manière qualitative les processus de choix et d'utilisation des informations éducatives (Huberman 1988, Alava 1991a), on découvre que ces pratiques informatives ne sont pas un simple « supplément d'âme » constitutif de la culture enseignante, mais bien que pratiques documentaires et stratégies pédagogiques sont indissociables.

L'accès et l'utilisation des informations éducatives sont des éléments constitutifs des compétences et des processus professionnels des enseignants

comme des autres professionnels. Il était intéressant de développer ce point et d'essayer de clarifier la place jouée par les pratiques documentaires dans la constitution des savoirs professionnels des enseignants.

Le processus de formation des enseignants dépasse grandement les seules actions d'hétéroformation initiale ou continue. Il faut envisager les conduites documentaires des enseignants comme des processus d'autoformation. Que ce soit dans des procédures d'alternance ou au sortir du système de formation, l'enseignant est inclus dans un processus de développement professionnel. Les pratiques documentaires sont en interaction avec les pratiques d'autoformation et de coformation dans le sens d'un développement professionnel conduisant à la vision stratégique du métier et à l'expertise.

Nos enquêtes précédentes concernant les pratiques de lectures et d'informations des enseignants et des futurs enseignants (Alava, 1991 a et b, 1992, 1994) ont montré combien information professionnelle et autoformation sont des thèmes étroitement liés. S'informer c'est se former, mais d'une façon continue et contextualisée. Si l'on veut comprendre ces pratiques documentaires autoformatrices, il est nécessaire de les resituer dans les processus formatifs des enseignants.

Vouloir étudier les pratiques documentaires des enseignants ce n'est donc pas simplement vouloir repérer une pratique culturelle ou professionnelle de lecture, aujourd'hui tombé en désuétude, c'est se poser la question principale du renouvellement des connaissances professionnelles de l'enseignant. C'est vouloir replacer au sein du processus de transposition didactique, les pratiques documentaires de l'enseignant. Les savoirs utilisés par l'enseignant durant sa carrière dépassent largement ceux acquis en hétéroformation initiale. Se professionnaliser nécessite la mise en place d'un processus complexe d'information et de communication permettant à l'enseignant de suivre l'évolution des champs disciplinaires, de rechercher les informations éducatives qui lui sont utiles et de communiquer avec ses pairs afin d'évoluer au rythme des évolutions des savoirs. Car le savoir est en permanence en évolution et seule la maîtrise des processus de communication nous permet de rester en contact avec celui-ci. Dans cette perspective se documenter revient à entreprendre un processus de professionnalisation qui conduira l'enseignant au cœur du processus didactique.

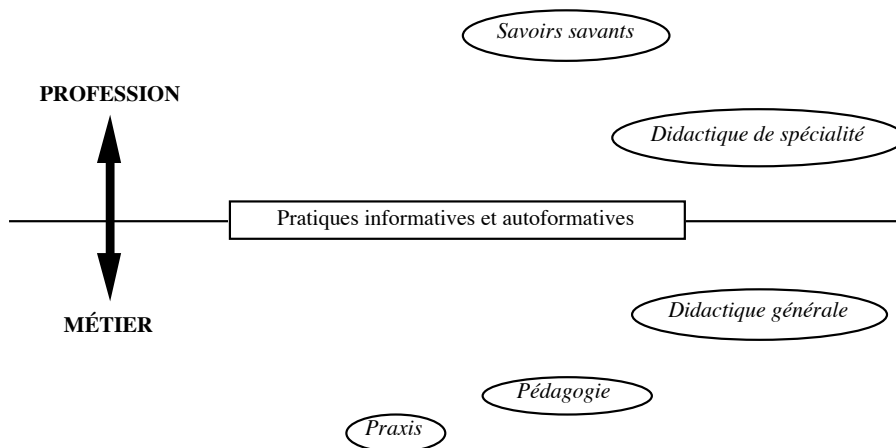
2. — L'APPROCHE DOCUMENTAIRE DANS LE CHAMP DIDACTIQUE

Nous avons montré, au cours de notre recherche sur les enseignants débutants (Alava, 1994), que pratiques informatives et stratégies profession-

nelles sont en corrélation. Durant la formation en IUFM l'étudiant doit à la fois se construire un savoir savant propre à sa discipline, et une pratique professionnelle. Constitution d'un savoir professionnel et apprentissage d'un métier sont deux éléments complémentaires dans la formation des enseignants

Si l'on définit la didactique comme l'étude du triple processus interactif comprenant : 1. Le passage d'un savoir savant à un savoir enseignable (« transposition didactique »), 2. La gestion par le maître du processus d'enseignement des savoirs enseignables à des élèves, 3. Le processus d'apprentissage par des élèves du savoir enseigné et des actions spécifiques propres à ce processus, on peut dire alors que la formation à la didactique est au centre de nos préoccupations et qu'il est nécessaire de se questionner sur la place jouée par les pratiques documentaires dans la constitution chez l'enseignant d'une maîtrise de ce triple processus.

Place des pratiques informatives et autoformatrices dans la construction des savoirs professionnels des enseignants (Alava 1994)



Si la formation professionnelle d'un enseignant ne se limite pas à la seule formation initiale, il est nécessaire aussi de se questionner sur le rôle des pratiques informelles ou autoformées dans la constitution d'un savoirs professionnelles dans le champ de la didactique. Notre propos vise à la fois à montrer que la didactique comme le précise Bailly (1987) est une discipline praxéologique et de préciser le rôle des pratiques informatives dans la constitution de cette professionnalité :

« La didactique est une discipline praxéologique incontestablement ancrée, certes, dans un corps de connaissances scientifiques ou méthodologiques de type

S. Alava

théorique (celui qui a trait à des disciplines savantes d'origine) mais elle est tout aussi étroitement bien reliée à l'action, celle qui caractérise le terrain pratique où se manifeste sa dimension « appliquée ».

Enseigner, c'est mettre en œuvre un ensemble de savoirs hétéroformés et de pratiques pédagogiques autoformées. En effet, si l'on observe à présent les processus formatifs, on ne peut que constater les corrélations existant entre les pratiques autoformatrices et l'existence, chez les enseignants, d'une attitude stratégique face aux événements scolaires (Alava, 1994). Le futur enseignant, au-delà des acquisitions propres à sa professionnalité, doit à la fois acquérir les stratégies et rhétoriques collectives de son futur métier (*professionnisme*) et se construire la représentation de son rôle et de ses missions (*professionnalisme*). Ces trois distinctions des constituants d'une profession dégagés par Bourdoncle (1991) permettent de comprendre l'articulation entre les aspects formatifs, informatifs et didactiques que nous avons esquissés :

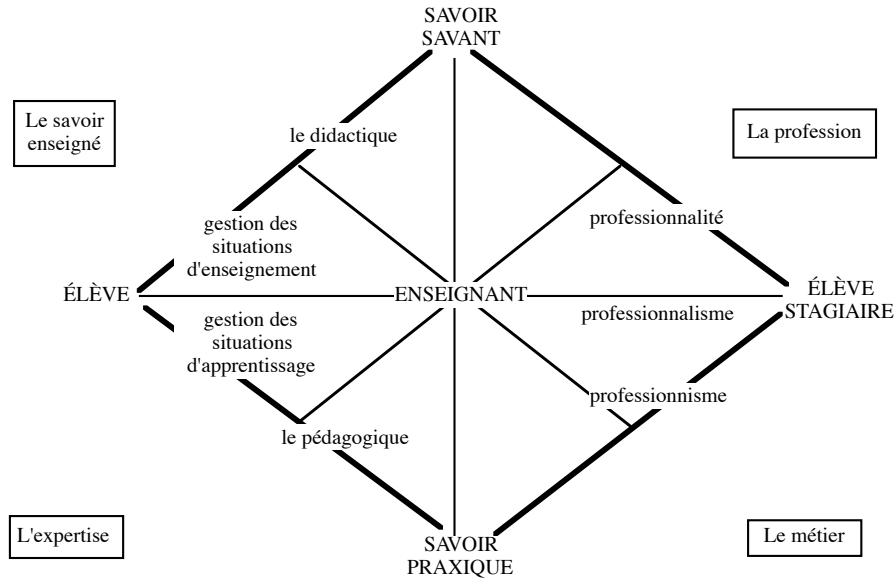
« Si la professionnalisation recouvre trois types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, professionnisme et professionnalisme les trois états résultant de ce processus. Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel.

Par professionnisme, on désignera ainsi l'ensemble des stratégies et des rhétoriques communes à une profession et qui constitue les éléments de référence. Enfin par professionnalisme, nous désignerons l'adhésion individuelle du futur professionnel aux rhétoriques et normes collectives. »

Ainsi définis, il est intéressant de mettre en relation les éléments issus de notre réflexion sur la place du didactique et du pédagogique développée plus haut, et les trois processus qui constituent la professionnalisation (cf. figure page suivante).

Le triangle didactique (haut, gauche) met en interaction le savoir, l'élève et l'enseignant. Le processus est la transposition didactique. A ce triangle vient s'ajouter en miroir le triangle pédagogique qui, s'appuyant sur la gestion des situations d'apprentissage et la pratique pédagogique, donne lieu à la construction de l'expertise.

Mais si nous ouvrons ces deux triangles aux processus mis en jeu par la construction et la formation professionnelle de l'enseignant, nous mettons en place deux autres triangles, celui de la profession, qui met en interaction l'étudiant, le savoir disciplinaire et le processus d'enseignement (c'est ici la professionnalité qui est mise en exergue), et en symétrie celui du métier, le professionnisme qui met en interaction l'étudiant et le métier. Former des étudiants à la pratique enseignante, c'est circuler au sein de ce système qui, pour être complet, devrait être replacé dans un contexte.



Champ de la professionnalisation enseignante

C'est la mise en relation de ces différents aspects que l'on peut appeler stratégie. C'est la polarisation sur un de ces éléments, sans vision globale, qui est le propre des novices ou des tacticiens. Les pratiques informatives, qu'elles portent sur les champs disciplinaires, pédagogiques ou éducatifs, sont l'un des moyens de prendre du recul, et donc de favoriser la formation professionnelle. Le savoir professionnel est ainsi plus fortement contextualisé et maillé.

Si la professionnalité et le savoir enseigné peuvent être hétéroformés, la stratégie professionnelle est le produit d'un processus autoformé et expérientiel. La formation professionnelle des enseignants doit aussi se concevoir comme la structuration progressive de pratiques documentaires autonomes favorisant l'autoformation. La pratique professionnelle experte se définit comme la gestion stratégique à la fois des éléments didactiques et pédagogiques. Elle passe par une par la constitution d'un processus documentaire autonome et par l'émergence de pratiques de lectures professionnelles mise en interaction avec la pratique quotidienne de l'acte d'enseignement.

Ces pratiques personnelles et contextualisées permettent de faire le lien entre le « savoir » et le « praxique » dont la dichotomie est fortement dénoncée par Tochaon (1991) :

« La théorie didactique a oublié le langage de la pratique. Son discours décontextualisé est caduc. De plus, la confusion de deux rôles institutionnels que sont

S. Alava

la formation et l'évaluation a développé un double langage chez l'enseignant. Le discours théorique, ésotérique, se définit comme le verbiage didactique officiel. Le langage de la pratique, devenu ésotérique, recouvre toutes les recettes qui « marchent » dans un contexte spécifique ; on n'ose l'articuler qu'entre pairs à l'occasion d'événements majeurs. La connaissance de la relation à la connaissance s'est perdue.

Dans cette perspective, l'utilisation très forte des manuels scolaires comme ouvrage principal d'information marque chez de nombreux enseignants à la fois une demande contextualisée d'outillage et un rejet brutal du discours professionnel et didactique. L'évolution des représentations de la situation d'enseignement se trouve corrélée alors avec une évolution des types de documents utilisés et des niveaux d'abstraction des informations utilisées.

3. — AUTOFORMATION ET PRATIQUES DOCUMENTAIRES

Nous avons exposé précédemment les interactions existant entre les pratiques documentaires et les processus de professionnalisation. Il est utile à présent d'examiner la spécificité des savoirs issus de ces pratiques documentaires. Les pratiques documentaires sont, avec la rencontre avec autrui et l'expérience, constitutives de ce que l'on peut appeler les formations « non formelles ». Souvent ignorées, ces pratiques jouent un rôle important dans la professionnalisation de l'enseignant. Pineau (1989) résume les trois aspects de la formation non formelle sous les vocables d'auto, éco- et co-formation. Face à l'hétéroformation, dont les lieux sont les instances de formation initiale, il faut examiner l'action des alternatives existantes qui sont liées soit :

- à la formation par relation à autrui (*co-formation*)
- à la formation par action autonome (*auto-formation*)
- à la formation par l'expérience réelle (*écoformation*)

L'échange avec des collègues, la prise de recul par rapport à l'expérience immédiate, l'utilisation contextualisée des informations éducatives, sont les éléments principaux qui différencient, chez les enseignants novices, les stratèges et les tacticiens.

Rejetant l'idée que la pratique enseignante est une simple mise en action d'objectifs et de conduites pré-établies, Perrenoud (1983) définit la pratique professionnelle des enseignants comme étant de l'ordre de l'improvisation ou du bricolage.

L'improvisation est la mise en marche de certaines opérations professionnelles en réponse immédiate à des variations ou des sollicitations du vécu, sans recul, ni projet, ni outils efficaces. C'est l'attitude de tactique dé-

crite par Michel de Certeau (1985) et reprise par Pineau pour décrire l'enseignant débutant. Quant à l'attitude de bricolage, elle est ainsi défini par Lévi-Strauss (1962) :

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais à la différence de l'ingénieur il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet. Son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant formé d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler, d'enrichir le stock ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures.

Enfin se situe la stratégie, capable de mettre en place des routines incluses dans un habitus professionnel. Cette mise en action est de l'ordre de la stratégie, mais parfois avec une difficulté à formuler les différentes composantes. Les enseignants experts réunissent et structurent les informations et les matériaux en fonction du projet didactique formulé ou non formulé. Ces scénarios implicites de l'action pédagogique sont des synthèses entre les stratégies et les routines disponibles.

Ces différents niveaux sont donc sous-tendus par une gestion différenciée des informations et des matériaux didactiques disponibles. D'une gestion limitée, nécessairement hyper contextualisée et d'efficacité immédiate, de l'information propre aux tacticiens, jusqu'à l'analyse filtrée d'informations didactiques propre aux stratèges, l'enseignant utilise ses lectures comme un outil de formation professionnelle. La mise en place structurée de pratiques documentaires dans le champ professionnel est en corrélation avec la mise en place d'un processus diversifié d'autoformation ou de coformation.

4. – S'INFORMER ET COMMUNIQUER POUR SE PROFESSIONNALISER

Le processus d'information et de communication au sein de la formation professionnelle des enseignants émerge de l'analyse des usages des acteurs. Ces usages, loin d'être des pratiques extérieures au sujet, sont contextualisés et personnels. La professionnalisation, comme l'autoformation, est un acte du sujet. L'interaction conceptuelle entre formation, autoformation et professionnalisation explique les synergies personnelles et l'interaction des pratiques documentaires au sein du développement de l'expertise.

L'hyper-production informative dans le domaine de l'éducation et de l'activité professionnelle des enseignants et la carence importante des infor-

mations lues par les enseignants (voir les constats de Gambard, 1987), ont de quoi nous questionner. Cette sur-information aboutit à la sous-information des acteurs.

La notion de résistance active aux informations est à rapprocher des éléments empiriques que nous avons mis en évidence dans la formation des enseignants en IUFM (Alava, 1994) et ceux mis en exergue par les travaux de C. Étévé (1992) dans les pratiques des enseignants en poste.

Le rejet des ouvrages pédagogiques ou la focalisation sur les informations disciplinaires qui caractérisent les professeurs certifiés est corrélé avec une conception disciplinaire de l'activité professionnelle. Cette résistance est le signe d'un acte social de sélection dans le flux d'informations croissant. L'acte professionnel est aussi acte de sélection, de valorisation d'information. Cet acte de sélection est acte constitutif d'information. Face à l'ensemble des informations présentes dans le lieu de formation, les futurs certifiés agissent de façon sélective et privilégient les supports les plus adaptés à la valorisation disciplinaire (notes de cours, manuels scolaires).

Les jeunes professeurs d'école ont eux aussi une attitude sélective face au flux informationnel. Moyens lecteurs, ils privilégient la revue ou le magazine comme mode d'accès aux informations pédagogiques. Ces résistances ou ces usages conduisent ces enseignants à lier de façon préférentielle un type d'information et un support de communication.

Nous sommes devant la mise en place d'un espace social de communication centré sur le renforcement des conceptions dominantes des enseignants. Ce renforcement s'effectue à travers le jeu complémentaire des types d'informations valorisées et du dispositif de communication privilégié. Le processus de communication joue toujours sur les effets de connivence et donc de renforcement des idées du récepteur. Ce qui introduit une mise à distance de ce processus de renforcement, c'est l'irruption, à travers l'expérience, du contextuel. L'expérience fait émerger des informations qui coupent ce jeu fermé du processus informatif polarisé. Le réel introduit une contradiction, donc une information, là où il n'y avait que connivence et non-information. Dans ce processus l'émergence de l'information c'est l'émergence d'un conflit facteur d'apprentissage.

Cet espace de contradiction en termes de communication et d'information est aussi souligné par les psycho-socio-cognitivistes sous le terme de dissonance cognitive et chez les théoriciens de l'autoformation comme mise à distance et stratégie autoformatrice. Il est le lieu focal de construction de l'information, lieu de déconstruction du savoir mis en forme.

L'information et le développement professionnel des enseignants est ainsi à inscrire dans cette dialectique d'information et de communication.

C'est par ce dépassement des oppositions que l'information fait sens, que l'apprentissage est possible, que l'autoformation trouve son lieu propre. L'information professionnelle est un processus, et la place de celle-ci dans le développement professionnel est centrale.

Au-delà de l'hétéroformation reçue de l'extérieur par le sujet, l'autoformation prend tout son sens quand on examine les processus documentaires des enseignants. Ce processus vital qui conduit le sujet, grâce aux informations professionnelles, à prendre une distance face au réel est le moteur de la professionnalisation. Se professionnaliser consiste donc à la fois, au travers des usages, à construire un sujet acteur de son propre développement et un sujet communicant. Les mécanismes documentaires sont constitutifs des savoirs professionnels.

L'information est au centre d'un double processus de distanciation :

- soit l'information issue d'un ouvrage vient éclairer une difficulté pratique et permettre à l'enseignant de prendre une distance face à son expérience.

- soit l'information issue de la pratique vient relativiser ou contredire les propos d'un document et permet à l'enseignant de prendre du recul face au discours hétéroformé.

Dans les deux cas, la pratique documentaire est source de confrontation entre le réel de l'expérience et l'information reçue de l'extérieur. On ne peut aborder le mécanisme de constitution et de renouvellement des savoirs professionnels sans construire les ponts entre une approche formative et une approche informative. Cette double perspective est un enjeu au coeur du rôle de documentaliste d'établissement scolaire. Dans, avec et par le centre de documentation et d'information, il propose la constitution d'une ressource permanente de professionnalisation ; il propose à chaque enseignant de s'autoformer en lisant, de se professionnaliser à travers la mise en communication et en réseau des diverses sources d'informations.

Séraphin ALAVA

Université Toulouse Le Mirail

Centre de Recherche en Éducation, Formation et Insertion —
(CREFI)

Abstract : This article aims to describe teachers' information practices. These practices in the use of written information are correlated with teachers' professional ideas. The information practices and communicative processes that are brought into

S. Alava

play are teachers' self-training and professional tools. Progressively, by bringing into interaction written and practical information, the teacher develops a strategic view of his professional activity. Professional information, communication mechanisms and self-developing strategies encourage teachers' professionalisation.

Key words : information, professionalisation, self-training, professional strategies.

BIBLIOGRAPHIE

- Alava S. « Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. » *Perspectives Documentaires en Éducation*, 1991a, n° 22.
- Alava S. « A propos d'une recherche : Lutter contre l'illettrisme pédagogique. » *Cahiers Pédagogique*, 1991b, n° 296.
- Alava S. « Je lirai plus tard, si ce n'est pas trop tard. » *Perspectives Documentaires en Éducation*, 1992, n° 25.
- Alava S. *Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*. Thèse en sciences de l'information et de la communication. Université de Toulouse II. 1994.
- Bailly D. « A propos de la didactique. » *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 1987, n° 1-2, p. 38.
- Bru M. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud, 1991.
- Bourdoncle R. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. » *Revue Française de Pédagogie*, 1991, n° 94.
- Certeau, Michel de. *L'invention du quotidien : 1-Arts de faire*. Paris : Gallimard, Folio, 1985.
- Chevallard Y. *La transposition didactique*. Grenoble : la Pensée Sauvage, 1985.
- Étévé C. *Que lisent les enseignants ? Lecture et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP, 1992.
- Gambard C. *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges*. Thèse l'Université de Paris XIII, Sciences de l'Éducation, 1987.
- Huberman M. *et alii. La vie des enseignants*. Paris-Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1988.
- Perrenoud Ph. « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage : essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. » *Éducation et Recherche*. 1983, n° 2.

- Lévi-Strauss C. *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 1962.
- Pineau G. « Pour une théorie tripolaire des formations vitales par soi, les autres et les choses : pratiques du récit de vie et théories de la formation. » Genève : *Cahiers de l'Université de Genève*, 1986, n° 44.
- Pineau G. « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. » *Éducation Permanente*, 1989 n°100-101.
- Tochon F. « A quoi pensent les enseignants quand ils planifient un cours ? » *Revue Française de Pédagogie*, 1989, n° 86.
- Tochon F. *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud, 1991.