



LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES ET LES APPRENTISSAGES INFO-DOCUMENTAIRES

**Enquête réalisée par la FADBEN
en 2013**

**Florian Reynaud
Gildas Dimier
Sandrine Vigato**

**Bureau national
de la FADBEN**

Introduction

La Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale (FADBEN) prolonge sa réflexion sur la construction d'un curriculum relatif à l'enseignement de l'information et des médias. Dans ce cadre, la FADBEN a souhaité prendre en considération les pratiques professionnelles des professeurs documentalistes.

Le questionnaire de l'enquête auprès des professeurs documentalistes a été rédigé conjointement par les membres du bureau de l'ADBEN Versailles et par les membres du bureau national de la FADBEN. Y répondre, nécessitait entre 10 et 15 minutes. Ce questionnaire s'attache essentiellement aux missions pédagogiques des professeurs documentalistes, dans le cadre d'apprentissages info-documentaires et dans le développement de la culture informationnelle des élèves. Il ne s'agit pas de remettre en question les missions relatives à la gestion documentaire, à la promotion de la lecture et à l'ouverture culturelle des élèves, mais plutôt de focaliser l'enquête sur un aspect spécifique du métier.

Plusieurs remarques ont été formulées par des collègues professeurs documentalistes, essentiellement sur la liste de diffusion e-doc, au sujet des questions et items proposés. Précisons, par rapport à certaines attentes exprimées, que des choix ont été faits, d'une part pour ne pas dévier du sujet principal de l'enquête, d'autre part pour ne pas augmenter le temps nécessaire à y répondre. Cette introduction, précisant la conception de l'enquête, est aussi l'occasion de répondre à ces remarques et de remercier leurs auteurs pour leurs apports, non seulement en prévision des enquêtes à venir, mais aussi pour l'analyse même de la présente enquête.

L'enquête est divisée en six grandes parties :

- La première, nommée « **Sectorisation de l'EPLE** », consiste en des questions générales sur l'établissement dans lequel exerce le répondant, avec quelques précisions demandées au sujet du CDI. Ces questions permettent de dégager des éléments indicatifs, si bien qu'il n'était pas question d'aller dans le détail, par exemple au sujet des postes, considérés entiers sans prendre en compte les mi-temps, tiers-temps et autres 80 %.

- La deuxième partie, « **Place du CDI et rôle du professeur documentaliste dans l'EPLE** », est également une partie introductive, avec des questions variées, en termes de gestion du lieu CDI, de gestion des ressources et de participation aux instances de l'EPLE. Il s'agissait là de qualifier le panel des répondants afin d'en évaluer la significativité, et de faire ressortir des croisements pertinents entre les questions de l'enquête.

Au sujet du choix de l'acquisition des ressources, certains ont pointé l'absence d'items satisfaisants pour eux. Ce fut par exemple le cas au sujet de la concertation entre le professeur

documentaliste et le chef d'établissement, ou entre le professeur documentaliste et l'équipe pédagogique ; dans notre esprit, l'item « Un comité de pilotage (géré par un référent) » pouvait répondre à cette situation, même sans comité « institué ».

Enfin, oubli de notre part, l'item « Aucune » n'était pas disponible au sujet de la participation aux instances de l'EPL, comme il nous l'a été signalé, si bien que nous aurons une attention particulière à ne pas surinterpréter les réponses de cette question précise.

- La troisième partie, très courte, aborde plus spécifiquement le sujet des « **Apprentissages info-documentaires** », en termes d'organisation pédagogique et de participation aux dispositifs pédagogiques existants.

Au sujet de l'investissement dans les dispositifs, nous avons gardé l'ECJS, compris parfois comme un dispositif, parfois comme une discipline, mais il n'était pas question d'entrer dans le détail d'autres disciplines ou d'options spécifiques.

- La quatrième partie pose la question des **savoirs intégrés dans les séances pédagogiques** du répondant, avec huit items, et la possibilité de donner plusieurs réponses.

- La cinquième partie envisage la question des **compétences et notions info-documentaires intégrées dans les séances pédagogiques** du répondant. 22 items étaient proposés, organisés selon quatre compétences (cerner le sujet, se documenter, sélectionner l'information, communiquer l'information).

Ces questions sont inspirées d'une enquête réalisée en 2012, en collège, par Nathalie Bleuven¹, avec une liste intéressante qui s'appuyait sur les travaux publiés dans le Mediadoc de mars 2007 sur « les savoirs scolaires en information-documentation »². Cela ouvre d'ailleurs la possibilité d'une comparaison avec cette enquête récente, même si cette comparaison s'avère limitée par le fait que Nathalie Bleuven demande quand les compétences et notions sont abordées « pour la première fois », tandis que la FADBEN demande quand elles sont abordées, avec plusieurs réponses possibles. De fait, l'analyse comparative n'est alors possible, essentiellement, que pour le niveau de Sixième ou pour l'absence d'intégration de la notion.

- La sixième partie, enfin, envisage des « **Questions d'avenir** » pour la profession, avec des items qui portent sur la prise en charge de missions précises par le professeur documentaliste. L'intitulé ne précisait pas s'il y avait une rémunération complémentaire, concernant cette ou ces nouvelles missions. Ce que nous avons omis de préciser, oubli qui permet toutefois de ne pas recevoir d'opposition de principe quant au contenu des missions. Est posée aussi la question de l'ouverture du CDI par d'autres personnels de l'établissement, en particulier les assistants d'éducation (AED). Cette question est en partie liée à l'actualité institutionnelle des 3C³, mais encore à la possibilité de lier ouverture du CDI et prise en charge extérieure de groupes classes.

1. Nathalie Bleuven, MEF master 2 de l'IUFM de Rennes intitulé « Culture de l'information : construction d'un savoir commun ».

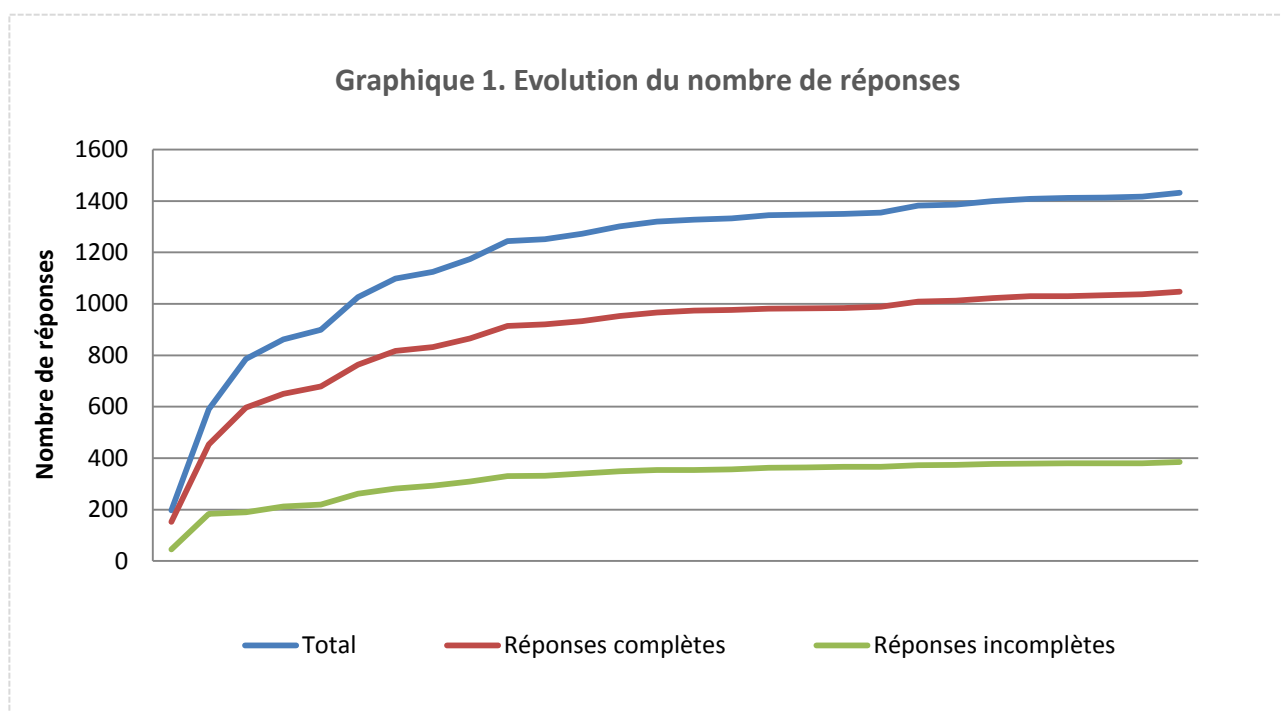
2. « Les savoirs scolaires en information-documentation. 7 notions organisatrices ». Mediadoc 2007. Paris : FADBEN, 2007. 36 p. Disponible sur : http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf

3. Les 3C sont les Centres de connaissances et de culture, mis en avant par l'Inspection nationale EVS en charge de la Documentation, en remplacement des CDI. Un dossier de textes officiels et de textes critiques, complet, est disponible sur le site Docs pour Docs, sur <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?breve654>.

Enfin, se pose la question de la mise en œuvre souhaitée de la mission pédagogique des professeurs documentalistes, avec le choix entre trois items : « Instituer un enseignement assuré par le professeur documentaliste (seul ou en collaboration), sous forme de modules, blocs horaires, heures classes », « Ne rien changer à la situation actuelle », « Ne se prononce pas ». Cette question suppose le maintien de la mission pédagogique des professeurs documentalistes, ce qui a été mal reçu par certains, qui ont vu là une orientation idéologique supposée dangereuse de la FADBEN. En effet, la FADBEN ne présente pas la disparition de la mission pédagogique comme une possibilité, considérant que le fait de vouloir « ne rien changer à la situation actuelle » peut s'inscrire dans le concept institutionnel des 3C, par exemple, sans enseignement formalisé et/ou obligatoire pour les élèves.

Période de passation, évolution des réponses et ajustements du panel

L'enquête était ouverte du 3 au 30 avril 2013. En tout, 1 432 réponses ont été enregistrées, selon la progression illustrée dans le *Graphique 1.*, avec 1 047 réponses complètes et 385 réponses incomplètes.



Parmi les réponses incomplètes, nous trouvons des lignes de répondants qui ont interrompu le questionnaire avant la fin de la cinquième partie (les lignes sont alors supprimées du panel final), et des lignes de répondants qui ont renseigné par la suite le questionnaire de manière complète (les réponses partielles sont alors supprimées par contrôle des adresses IP).

298 lignes incomplètes, sur 385, ont ainsi été supprimées du panel final (les autres étant exhaustives, et sans doublons, jusqu'à la fin de la 5^e partie, avec un souci technique à l'accès à la 6^e partie, souci qui s'est fait moins fréquent ensuite dans le déroulé dans la période). Par ailleurs, parmi les réponses complètes, 27 lignes ont été supprimées du panel final, s'agissant de réponses incohérentes au sujet des savoirs, notions et compétences (5 en lycée, 14 en collège) ou de

doublons d'adresses IP (8 cas seulement), sans que ces suppressions, il est important de le souligner, aient une influence sur les résultats liées aux « questions d'avenir ».

Significativité de l'enquête

Le panel retenu est ainsi de 1 107 répondants, parmi lesquels 1 020 réponses complètes. Ce panel, sur un temps relativement court, est particulièrement satisfaisant, concernant 7,8 à 8,5 % du nombre de professeurs documentalistes, sur une base de 13 000 au niveau national⁴.

Largement relayée sur Internet, cette enquête s'adressait à tous les professeurs documentalistes, de l'enseignement privé comme de l'enseignement public, adhérents ou non adhérents d'associations professionnelles, si bien que nous n'avons pas interrogé les enquêtés sur ces appartenances. Il n'existe ainsi aucun moyen de savoir quel pourcentage d'adhérents de telle association ou de tel syndicat a répondu à l'enquête, ce qui n'était pas le but.

L'enquête était proposée uniquement en ligne, et relayée essentiellement par le web. Le biais qui pourrait être lié à des enquêtes de ce type est toutefois très différent selon le public et selon la représentativité proportionnelle obtenue sur l'ensemble du public concerné. Ainsi, pour le public des professeurs documentalistes, on peut estimer que la significativité est plus grande pour ce type d'enquête, les professeurs documentalistes travaillant très régulièrement avec l'outil numérique. Par ailleurs, le fait que les pourcentages relatifs aux différentes propositions, sur les questions posées en fin de questionnaire, soient stables très rapidement, dès 200 ou 300 réponses, renforce l'idée d'une significativité. Sur la globalité du panel, ce point ne paraît pas problématique, mais il faudra en revanche faire attention à la pertinence de croisements et de focales sur des groupements internes qui ne doivent pas concerner des ensembles trop petits.

4. D'après les chiffres donnés par M. Claude Bisson-Vaivre, doyen de l'IG-EVS, en mai 2011, lors d'une audience à la FADBEN. Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/Audience-aupres-de-M-Bisson-Vaivre.html>

Partie 1.

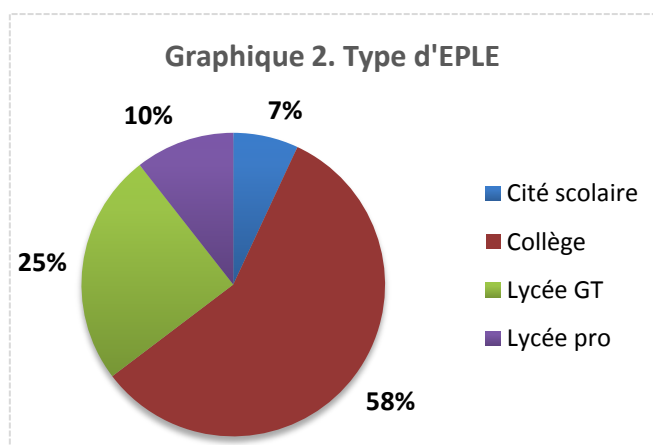
Des professeurs documentalistes engagés, dans une grande diversité de situations

Observons dans un premier temps le panel de répondants, en termes de structures, de matériels, en cernant le rôle gestionnaire et pédagogique dans l'EPL. Ce sont différentes entrées importantes qui conduisent à mieux comprendre la pratique actuelle du métier, avec des croisements présentés par la suite, selon la réalité du travail pédagogique des professeurs documentalistes, dans toute sa diversité.

1.1. Profil des établissements et des ressources

Parmi les 1 107 répondants, on distingue les **types d'EPL** (*Graphique 2.*).

77 exercent en cité scolaire (6,96 %), 639 en collège (57,72 %), 274 en lycée général et technologique (24,75 %), 117 en lycée professionnel (10,57 %). Nous sommes là relativement proches des proportions nationales, qui ne prennent pas en compte les cités scolaires (avec, en 2012, 62 % de collèges, 23,5 % de lycées GT, 14,5 % de lycées professionnels⁵).



Selon les académies, la répartition peut fluctuer (*Graphique 3.*). On observe ainsi une surreprésentation des collèges dans les académies de Nancy-Metz, Nice, Poitiers et Rouen, une surreprésentation des lycées généraux et technologiques (lycées GT) dans les académies de Dijon, Montpellier, Reims et Strasbourg, une surreprésentation des lycées professionnels dans l'académie de Bordeaux, avec enfin un nombre important de cités scolaires dans les autres collectivités territoriales, en dehors de la métropole.

En cité scolaire, le **nombre de postes** est très variable, avec un professeur documentaliste dans 35 % des cas, deux dans 44 % des cas, trois dans 21 % des cas. Pour les collèges, 93,5 % des répondants déclarent être seuls, 6 % à deux⁶, 0,5 % à trois (4 cas). En lycée GT, les répondants déclarent être seuls dans 41 % des cas, à deux dans 51 % des cas⁷, à trois dans 8 % des cas. Enfin,

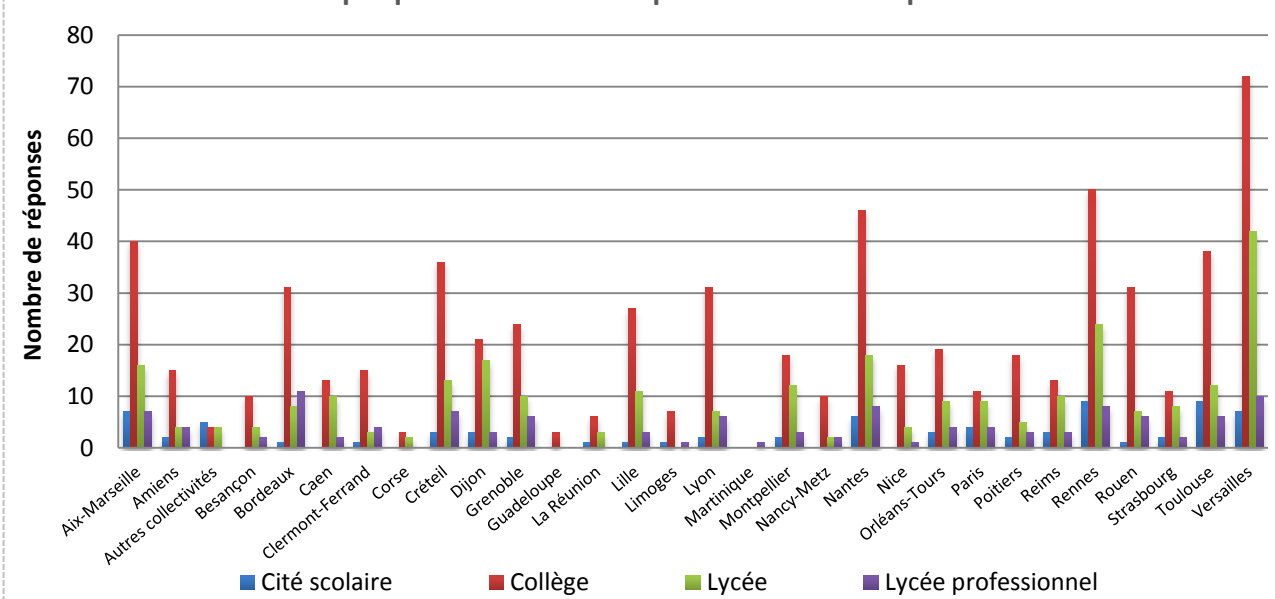
5. « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2012, p. 35. Document disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

6. En particulier dans les académies de Bordeaux, Créteil et Versailles (avec un lien possible avec une proportion plus importante de collèges dits sensibles).

7. Avec un écart très favorable dans les académies de Créteil, Dijon, Reims et Rouen.

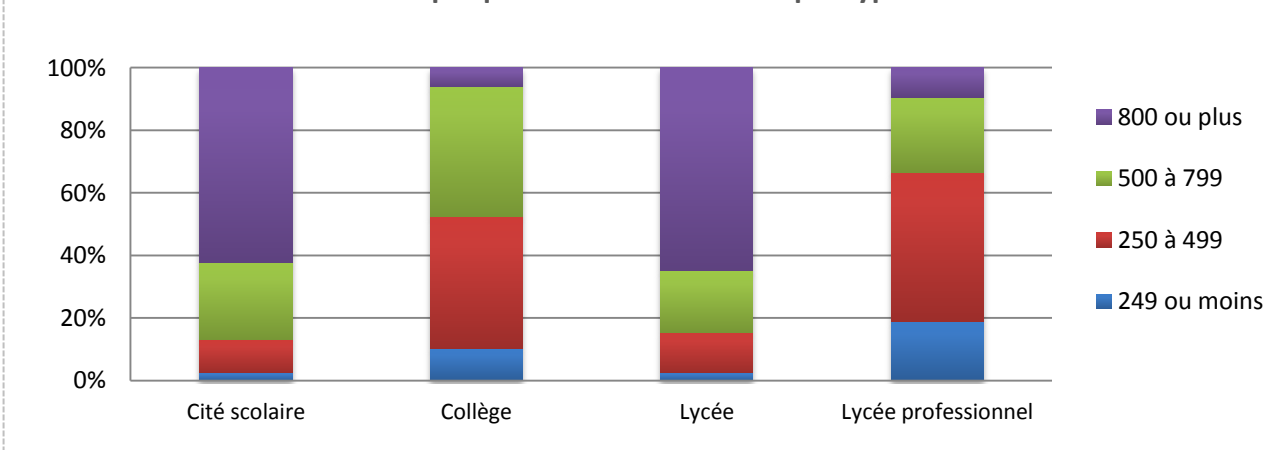
en lycée professionnel, les répondants sont seuls dans 83 % des cas, à deux dans 15,5 % des cas, à trois dans 1,5 % des cas (deux situations). Par ailleurs, il n'y a pas de personnel d'aide au CDI dans 80,5 % des cas (dans 85 % des cas au collège, où le professeur documentaliste est plus souvent seul). Pour le reste, ce personnel d'aide, quand il existe, intervient dans 6,5 % des cas uniquement en présence d'un professeur documentaliste, partout sauf en lycée professionnel (2,5 % des cas), et plutôt pour la gestion, associées souvent à l'accueil des élèves ; mais ce personnel n'est que très rarement présent pour se consacrer uniquement à l'accueil des élèves. Ce personnel travaille aussi en dehors de la présence d'un professeur documentaliste dans 13 % des cas, là aussi pour assurer la gestion et l'accueil en même temps, mais sans missions exclusives de gestion, et avec une forte proportion de personnels d'aide qui n'assurent que l'accueil des élèves (45 en tout, en nombre absolu, contre 9 dans le cas précédent).

Graphique 3. Académies représentées dans le panel



Pour le **nombre d'élèves**, nous avons retenu quatre fourchettes (*Graphique 4.*). Notons la différence entre cités scolaires et lycées GT d'un côté, collèges et lycées professionnels de l'autre. Cet indicateur pourra être utile à des croisements dans la suite de l'analyse.

Graphique 4. Nombre d'élèves par type d'EPLE



Le *Tableau 1.* permet de dégager une problématique essentielle pour les professeurs documentalistes, en particulier pour la prise en charge de leurs missions pédagogiques, avec l'absence de prise en compte d'un besoin d'augmentation de l'effectif dans les collèges, alors que ce besoin est mieux pris en compte, mais pas de manière systématique, en cité scolaire et en lycée GT. En considérant l'ensemble des professeurs documentalistes et personnels d'aide (*Tableau 2.*), ceux-ci pouvant permettre de dégager du temps pour la pédagogie ou l'accueil, on constate que l'apport est très inégal, sans amélioration de la situation pour les collèges ayant un effectif de 500 à 799 élèves par exemple.

Tableau 1. Rapport entre le nombre de professeurs documentalistes (effectif) et le nombre d'élèves, selon le type d'EPL.

		106. Nombre d'élèves :				
Type d'EPL	Effectif	249 ou moins	250 à 499	500 à 799	800 ou plus	Total
Cité scolaire	1	2	4	10	11	27
	2	0	4	6	24	34
	3	0	0	3	13	16
Collège	1	64	255	247	31	597
	2	2	13	17	6	38
	3	0	1	1	2	4
Lycée	1	7	27	34	44	112
	2	0	8	18	114	140
	3	0	0	2	20	22
Lycée professionnel	1	20	53	21	3	97
	2	2	3	7	6	18
	3	0	0	0	2	2
Total		97	368	366	276	1107

Tableau 2. Rapport entre le nombre de professeurs documentalistes et de personnels d'aide (effectif), et le nombre d'élèves, selon le type d'EPL.

		Nombre d'élèves :				
Type d'EPL	Effectif	249 ou moins	250 à 499	500 à 799	800 ou plus	Total
Cité scolaire	1	2	3	3	2	10
	2		4	13	28	45
	3		1	2	15	18
	4			1	3	4
Collège	1	63	224	204	19	510
	2	3	41	57	18	119
	3		4	3	1	8
	4			1	1	2
Lycée	1	6	19	23	20	68
	2	1	14	26	119	160
	3		2	4	36	42
	4			1	3	4
Lycée professionnel	1	19	40	15	3	77
	2	3	16	13	6	38
	3				1	1
	4				1	1
Total		97	368	366	276	1107

Trois répondants déclarent qu'il n'y a pas d'**ordinateurs dans le CDI**, et 43 affirment en disposer de moins de quatre (3,9 %). Puis, 40,3 % en ont de 4 à 7, avec une disparité grande entre collège (51,3 %), lycée professionnel (37,6%), cité scolaire (22,1 %) et lycée GT (20,8 %). La distinction n'apparaît pas au niveau de la fourchette suivante de 8 à 12 ordinateurs (34,6 %), mais bien au niveau de la fourchette supérieur de 12 ordinateurs ou plus, pour 40,3 % des cités scolaires, 38,7 % des lycées GT, 19,7 % des lycées professionnels et 11,3 % des collèges.

Comme pour les effectifs de professeurs documentalistes, on observe que le nombre d'élèves, ici dans l'équipement, est bien davantage pris en compte en lycée qu'en collège, avec des sources financières différentes. Ainsi, quand 45,7 % des CDI de collèges de 500 à 799 élèves disposent de 4 à 7 ordinateurs, et 14,7 % de 12 ordinateurs ou plus, les chiffres sont respectivement de 24,1 % et 33,3 % pour les lycées GT. De même, quand 51,3 % des CDI de collèges de 800 élèves ou plus disposent de 4 à 7 ordinateurs, et 7,7 % de 12 ordinateurs ou plus, les chiffres sont respectivement de 13,5 % et 44,9 % en lycée GT, de 18,2 % et 54,6 % en lycée professionnel.

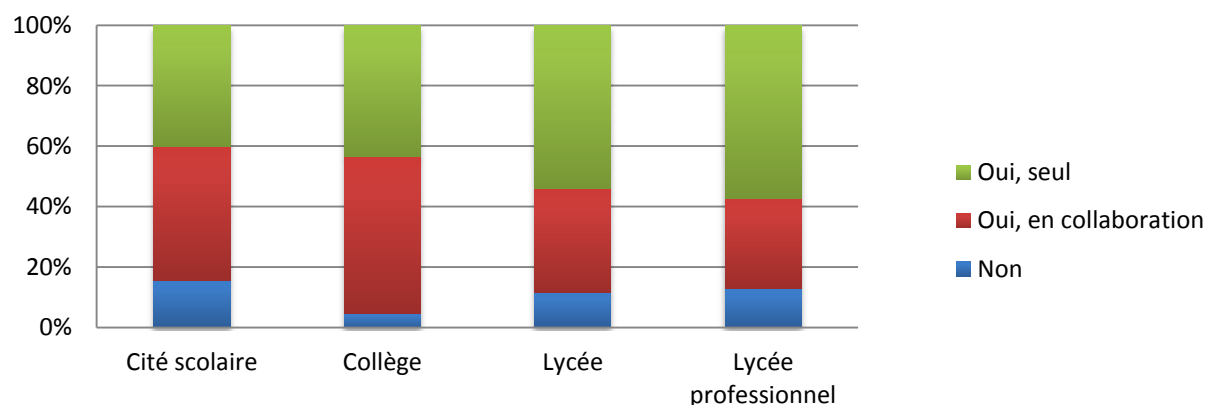
L'**accès libre aux ordinateurs** du CDI est rarement interdit, dans 5 % des cas seulement en collège, très peu dans les autres types d'EPLE. L'obligation de déclarer un motif est une condition très présente en collège, dans 85,1 % des cas, moins en cité scolaire (50,6 %), en lycée professionnel (33,3 %) et en lycée GT (29,9 %).

En dehors du CDI, l'accès libre à des ordinateurs est moins fréquent, globalement à 18,7 %. Il existe dans 9,7 % des cas en collège, 20,8 % en cité scolaire, 27,4 % en lycée professionnel et 35,4 % en lycée GT, sans influence de la taille de l'EPLE pour ces chiffres.

1.2. La place du CDI et le rôle du professeur documentaliste dans l'EPLE

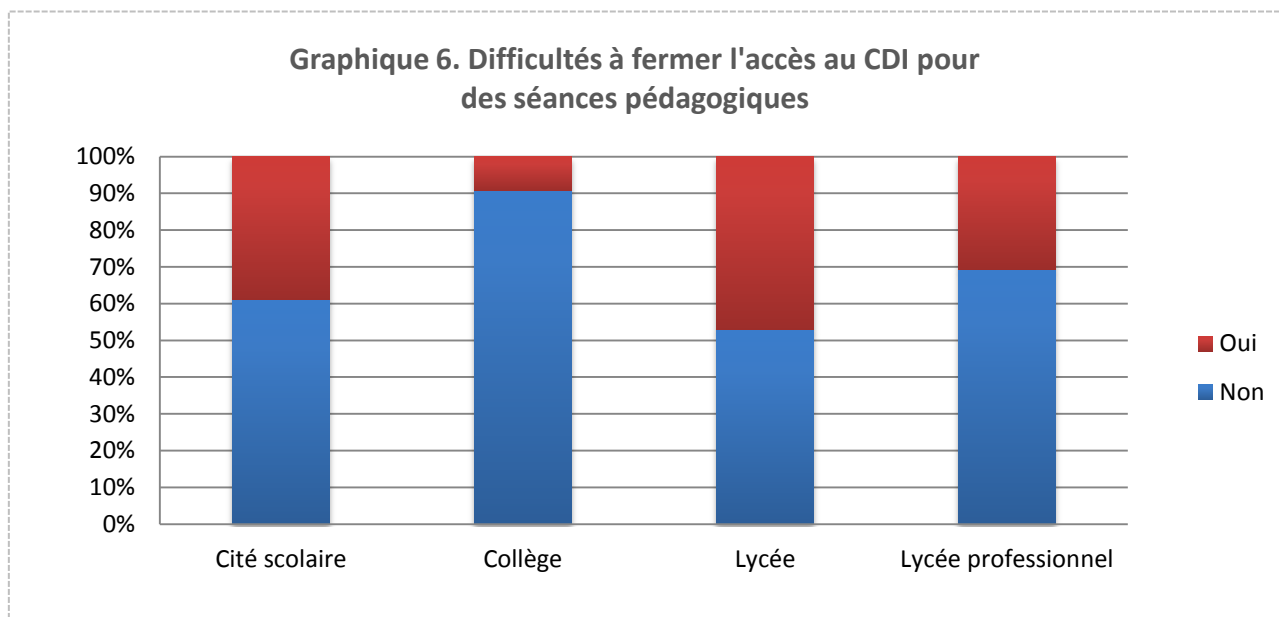
Les professeurs documentalistes sont seuls décisionnaires de **la gestion des flux au CDI** dans 47,3 % des cas (*Graphique 5.*), avec un écart important entre collège (43,5 %) et lycée GT (54 %) ou lycée professionnel (57,3 %). La gestion des flux se fait en collaboration dans 44,6 % des cas, et cette fois-ci plutôt en collège (51,8 %) qu'en lycée GT (34,3 %) ou lycée professionnel (29,9 %). Enfin dans 8 % des cas le professeur documentaliste n'est pas du tout décisionnaire en la matière, davantage en lycée GT (11,7 %) ou lycée professionnel (12,8 %), qu'en collège (4,7 %). Ces derniers

Graphique 5. Êtes-vous décisionnaire sur la gestion des flux des élèves au CDI ?



chiffres sont problématiques, comme il est souhaitable que la collaboration de cette gestion, au moins, soit de mise, d'autant que les EPLE concernés ne disposent pas particulièrement d'un personnel permettant de justifier ce fonctionnement.

En continuité, nous observons que 22,9 % des répondants expriment connaître des **difficultés à fermer l'accès au CDI** aux autres élèves quand ils organisent des séances pédagogiques (*Graphique 6.*), là encore avec des soucis moindres en collège (9,2 %) qu'en lycée professionnel (30,8 %), cité scolaire (39 %) ou lycée GT (47,1 %). Les deux questions se rejoignent donc, et interrogent sur les pressions exercées sur les professeurs documentalistes, en particulier en lycée.



En collège comme en lycée, on nous dit qu'il n'y a pas d'**autre lieu que le CDI pour les élèves, pendant les temps de permanence**, dans un peu plus de 10 % des cas. Pour le reste, on compte une ou plusieurs salles de permanence au collège (72,1 % des cas), la différence s'opérant surtout quant à la présence ou non de salles de foyer disponibles sans activités organisées. On en trouve ainsi dans 13,5 % des collèges, 32,5 % des cités scolaires, mais dans 54,7 % des lycées GT et 57,3 % des lycées professionnels. Pour ces heures de permanence, les foyers avec activités organisées sont peu fréquents, dans moins de 4 % des EPLE.

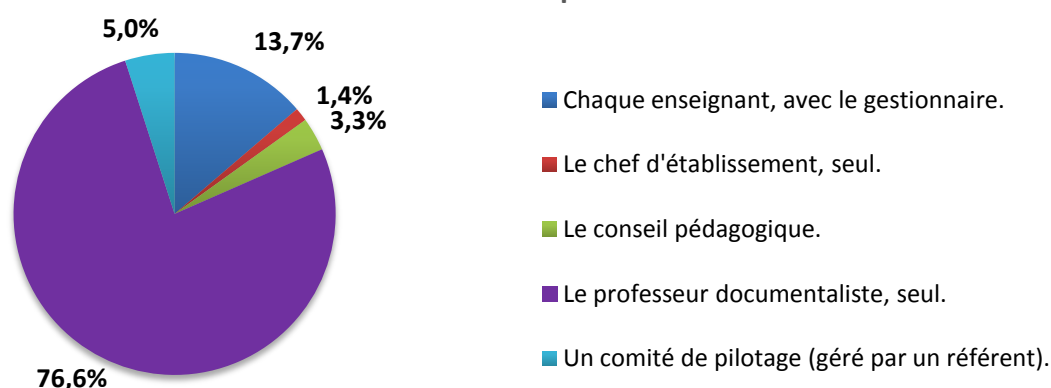
L'absence de salles de permanence entre assez logiquement en corrélation avec la difficulté d'une fermeture du CDI aux autres élèves lorsque le professeur documentaliste y organise des séances pédagogiques, mais ce n'est pas la seule explication. En effet, localement, certains chefs d'établissement s'opposent par exemple à cette limitation d'accès au CDI, avec le soutien des professeurs de discipline dans certains cas.

En ce qui concerne le choix dans **l'acquisition des ressources**, on observe des différences importantes selon qu'il s'agit de ressources imprimées (*Graphique 7.*) ou de ressources numériques (*Graphique 8.*), sans grands écarts, en revanche, selon le type d'EPLE.

Ainsi, le professeur documentaliste décide seul du choix dans l'acquisition des ressources imprimées dans 76,6 % des cas ; puis ce peut être chaque enseignant, avec le gestionnaire, sans

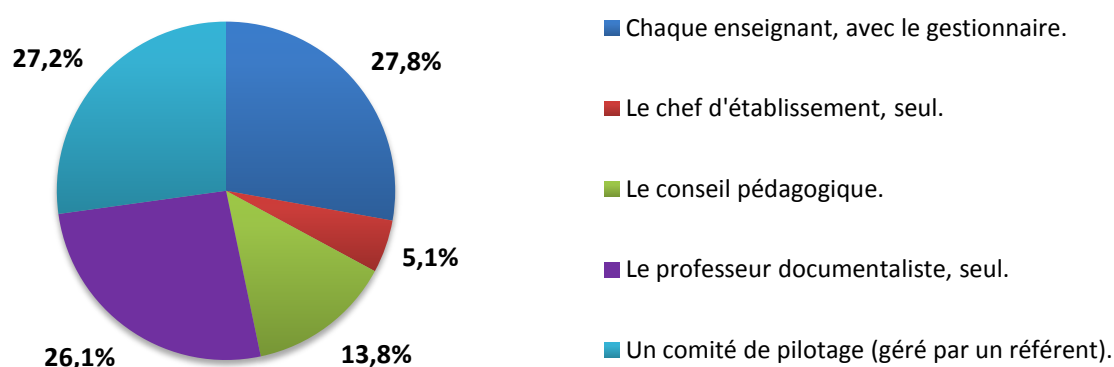
nécessaire concertation donc (13,7 %), puis un comité de pilotage, plus fréquent en lycée GT (8,8 %) ou lycée professionnel (8,6 %) qu'en collège (2,7 %), ou le conseil pédagogique, cette fois plutôt en collège (4,4 %) qu'en lycée professionnel (1,7 %) ou lycée GT (1,5 %). La collaboration concerne, globalement, 7 à 10,3 % des EPLE. Notons que dans 15 EPLE (1,4%), c'est le chef d'établissement, seul, qui décide du choix.

Graphique 7. Qui décide du choix dans l'acquisition des ressources imprimées ?



Au sujet des ressources numériques (*Graphique 8.*), le panel est beaucoup plus éclaté. Trois pôles se détachent, chaque enseignant avec le gestionnaire (27,8 %), un comité de pilotage géré par un référent (27,2 %) ou le professeur documentaliste seul (26,1 %), avec ensuite le conseil pédagogique (13,8 %) et tout de même le chef d'établissement seul dans 5,1 % des cas. Ici, globalement, la collaboration est de mise dans 37 à 44 % des EPLE.

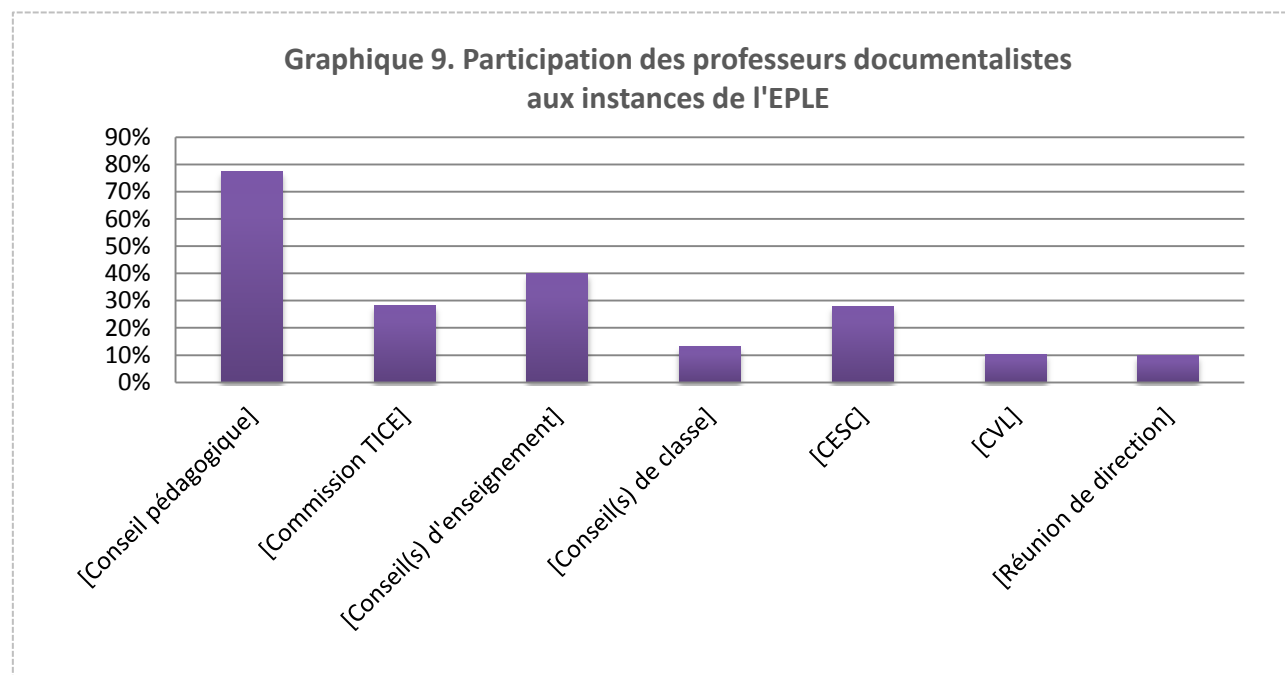
Graphique 8. Qui décide du choix dans l'acquisition des ressources numériques ?



Dans le croisement des deux questions, nous observons que, quand un comité de pilotage existe pour les ressources imprimées, il y a de fortes chances qu'il soit également présent pour les ressources numériques (peut-être le même). Par ailleurs, le choix des ressources numériques revient souvent à l'arbitrage de chaque enseignant, séparément, en relation avec le gestionnaire, ou aux décisions d'un comité de pilotage, sachant que le professeur documentaliste est toutefois

également concerné dans ces deux options. Le comité de pilotage est préféré au conseil pédagogique, en faveur d'une expertise, ou d'un volontariat qui peut s'avérer problématique, en défaveur d'un choix véritablement collégial ; tout dépend de la situation de chaque EPLE.

En ce qui concerne les **instances de l'EPL**, la participation des professeurs documentalistes est très différenciée, avec la mise en avant d'une grande disparité des pratiques (*Graphique 9.*).



Ainsi, 77,5 % des répondants participent au **conseil pédagogique**, davantage en collège (80,8 %) qu'en lycée GT (75,6 %) ou lycée professionnel (71 %). Rappelons que la réponse « Aucune » n'était pas disponible pour cette question, oubli de notre part, si bien qu'il peut y avoir un effet d'aubaine pour la première réponse possible, ainsi au sujet de la participation au Conseil pédagogique, sans qu'il soit évident de préciser dans quelle mesure. Le taux est donc ici à considérer avec prudence.

La participation au Conseil pédagogique n'apparaît pas comme une condition pour participer à la **commission TICE**, quand il y en a une, avec alors en tout 28,2 % des répondants, là aussi davantage en collège (31,1 %) qu'en lycée GT (25,6 %) ou lycée professionnel (22,2 %). Sans davantage de condition, 40 % des répondants disent participer à un ou plusieurs **conseil(s) d'enseignement**. Enfin, les **conseils de classe** voient la présence de 13,1 % des répondants, davantage en collège (16,6 %) qu'en cité scolaire (13 %), en lycée professionnel (12 %) ou en lycée GT (5,6 %).

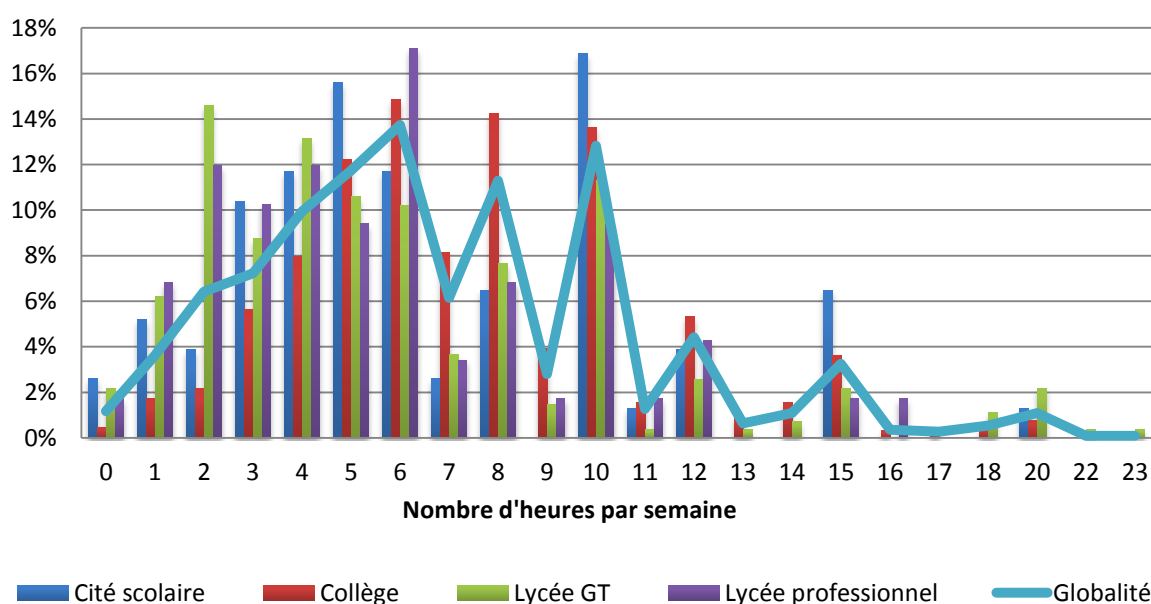
Pour le **CESC**, cela concerne 29,7 % des professeurs documentalistes, cette fois davantage pour des collègues qui participent déjà au Conseil pédagogique (30,4 % contre 19,3%) ; cet engagement est par ailleurs plus important en lycée professionnel (35 %) et en collège (33,3 %), qu'en lycée GT (16,4 %) ou en cité scolaire (13 %). Le **CVL** est investi dans 31,6 % des cas en lycée professionnel, 22,3 % en lycée GT, 19,5 % en cité scolaire.

La participation aux **réunions de direction** est importante, à 9,9 %, moindre en collège (7,7 %) qu'en lycée GT (12,8 %) ou en lycée professionnel (13,7 %).

1.3. Les apprentissages info-documentaires

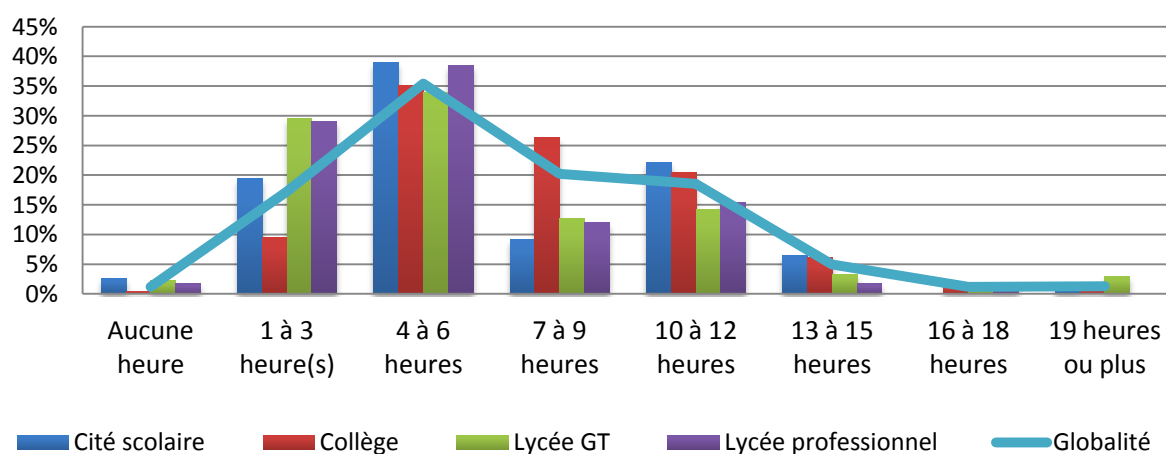
Les questions portant sur la mise en place d'apprentissages info-documentaires, révèlent également une certaine diversité des pratiques. On l'observe d'abord au sujet du **nombre d'heures consacrées à des séances pédagogiques devant des groupes-classes**, avec un tableau brut qui dénote cette variété (*Graphique 10.*).

Graphique 10. Combien d'heures consacrez-vous, en moyenne, par semaine, à des séances pédagogiques avec des groupes classe (avec ou sans collaboration) ?



Pour y voir plus clair, un regroupement est effectué par échelle de trois, en isolant la valeur nulle, puis en considérant la valeur 18 comme limite, relevant donc 8 plages (*Graphique 11.*).

Graphique 11. Nombre de séances par semaine (par plages)

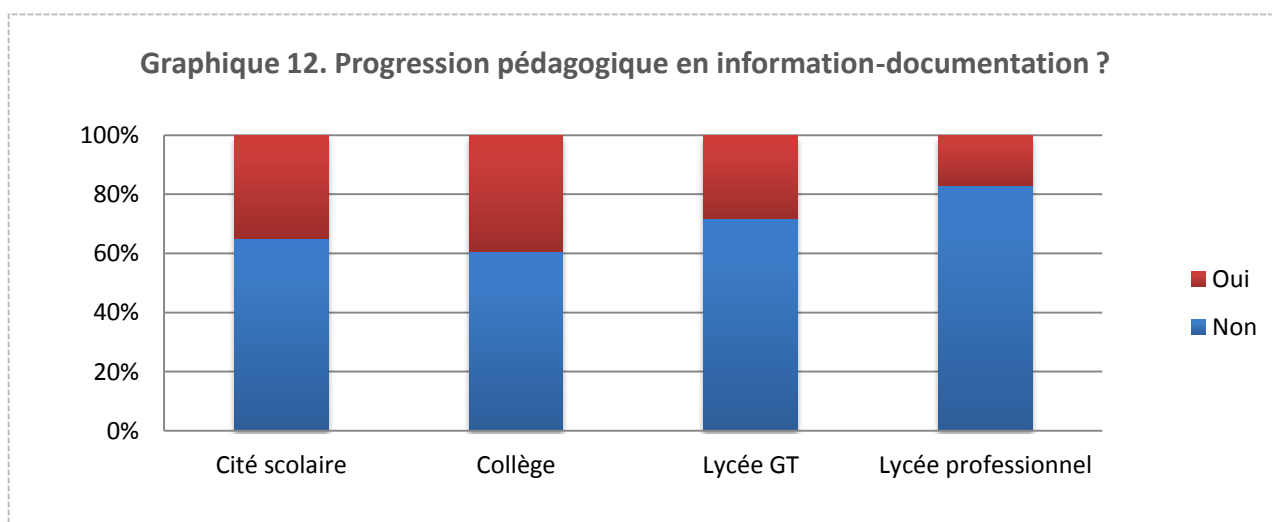


Ce deuxième graphique permet de mieux lire les tendances. Notons ainsi que 81,9 % des répondants de collège effectuent de 4 à 12 heures de séances, en moyenne, par semaine, contre 70,1 % en cité scolaire, 65,8 % en lycée professionnel, 61 % en lycée GT, la différence s'exerçant toujours vers un nombre d'heures plus petit. Par ailleurs, le fort taux horaire est marginal, à 2,4 % au-delà de 15 heures, tout comme l'absence d'heures, tandis que le faible taux, de une à trois heures, est important, en particulier en lycée GT (29,6 %) et en lycée professionnel (29,1 %), relativement bas en collège (9,6 %). Ces chiffres n'induisent pas l'absence de travail pédagogique avec les élèves, mais de manière alors plus informelle, et non systématisée.

De manière assez étonnante, on observe que la présence d'un personnel d'aide, qui pourrait dégager du temps, ne favorise pas l'exercice d'un plus grand nombre de séances pédagogiques devant des groupes-classes. On note, au contraire, un plus grand nombre d'heures effectuées quand le professeur documentaliste est seul.

Par ailleurs, le nombre d'élèves n'a pas d'influence significative globale sur la moyenne hebdomadaire de séances, même si on peut considérer que ce peut être un critère local jouant sur l'organisation pédagogique du professeur documentaliste. On observera en revanche, sans grande surprise, que le professeur documentaliste qui n'est pas décisionnaire au sujet de la gestion des flux des élèves au CDI, donne moins de séances pédagogiques (61,8 % de 4 à 12 heures, contre 75,2 % quand il est décisionnaire). Il en va de même quand le répondant a des difficultés à fermer le CDI pour organiser ses séances, mais cette fois de manière un peu moins significative (67,7 % de 4 à 12 heures s'il rencontre ces difficultés, contre 76,1 %). Il est important également de souligner que le professeur documentaliste participe d'autant plus aux instances pédagogiques de l'EPL qu'il donne un nombre relativement important de séances en groupes-classes, si ce n'est pour le CVL et la réunion de direction.

33,9 % des répondants ont mis en place une **progression pédagogique en information-documentation** (Graphique 12.), davantage en collège (39,3 %) qu'en cité scolaire (35,1 %), lycée GT (28,1 %) ou lycée professionnel (17,1 %). Ce qui relève, avec le cas du lycée professionnel, au-delà des capacités de mise en œuvre, d'autres priorités pour le professeur documentaliste⁸.



8. Notons un écart important avec l'enquête effectuée en 2012 par Nathalie Bleuven (MEF master 2 de l'IUFM de Rennes intitulé "Culture de l'information : construction d'un savoir commun"), avec alors trois quarts de collègues déclarant une progression (361 réponses).

On note à ce sujet quelques disparités académiques, positivement significatives, en collège, pour les académies de Créteil (52,8 %), Dijon (57,1 %), Montpellier (55,6 %), Nice (62,5 %), Rouen (64,5 %), et au contraire négatives pour l'académie de Poitiers (16,7 %). Le nombre de professeurs documentalistes n'a pas d'influence, pas plus que la taille de l'établissement ou la difficulté à fermer le CDI pour y organiser des séances. Comme c'est aussi le cas pour la question du nombre d'heures, on observe que le professeur documentaliste participe d'autant plus aux instances pédagogiques de l'EPL qu'il propose une progression pédagogique.

51,8 % des répondants parviennent à conduire **au moins une séance d'apprentissage par classe** dans l'EPL, sans différence significative selon le type d'EPL. Pour l'autre moitié, malgré l'intitulé de la question, il peut y avoir bien entendu volonté de ne pas le faire. Il ne ressort pas de grande difficulté à travailler seul, dans ce cadre, avec des groupes-classes, même si le travail en collaboration seulement, qui peut être aussi volontaire, concerne 7,4 % de l'ensemble des répondants en collège, jusqu'à 12 % et 15,3 % en lycée professionnel et en lycée GT.

Au sujet de l'investissement du professeur documentaliste dans les **dispositifs pédagogiques existants**, le questionnaire en propose 14, avec la possibilité de répondre « aucun ». 2,7 % des répondants disent n'être investis dans aucun des dispositifs ; regardons ce qu'il en est des 97,3 % restant. On évite ici d'opérer des croisements, qui, tout de même observés, sont peu significatifs, dans l'ensemble.

Le **PDMF** (parcours de découverte des métiers et des formations) est investi par 49,3 % des collègues en collège, et 23,4 % en cité scolaire, 19,7 % en lycée professionnel et 12 % en lycée GT. Là encore, malgré une demande institutionnelle forte, on constate que la moitié seulement des collègues de collège, intègre des séances associées au PDMF dans leur travail pédagogique. Il faut ici rappeler que ce parcours reste relativement éloigné des enjeux de l'information et de la documentation ou des médias, avec un apport pédagogique faible, mais un engagement qui peut être égal à celui d'autres professeurs des EPL, localement.

28,8 % des collègues de collège, chiffre significatif, participent à l'**option DP3** (Découverte professionnelle 3 heures), pour des élèves de Troisième. 38,5 % des collègues de lycée professionnel participent au **module DP6** (Découverte professionnelle 6 heures).

L'**évaluation du Socle commun** a un succès faible, au regard du fort degré de prescription, concernant 47,7 % des collègues en collège, 15,6 % en cité scolaire. De même le **B2i**, à 48,7 % en collège, en lycée professionnel pour 25,6 % des répondants, en lycée GT pour 10,6 %. Le cumul du Socle commun et du B2i, indication intéressante même si le premier englobe le second, concerne 68,5 % des collègues en collège (et/ou). En lycée professionnel, 61,5 % des répondants sont investis dans le **CCF** (Contrôle en cours de formation).

Pour l'**Histoire des Arts**, 64,8 % des collègues de collège participent, là où le dispositif est le plus formalisé, avec 36,4 % des répondants également concernés en cité scolaire, 35 % en lycée professionnel, et 14,2 % en lycée GT. En collège, les **IDD** (Itinéraires de découverte) concernent encore 18,5 % des répondants, 7,8 % en cité scolaire. **IDD et Histoire des Arts peuvent être associés, à 70,9 % quand on cumule les deux (et/ou), en collège.** En lycée GT, les **TPE** (Travaux pratiques encadrés) sont largement suivis, investis par 88 % des répondants, 76,6 % en cité scolaire. De même en lycée GT, 73,7 % des collègues sont impliqués dans l'**ECJS** (Éducation civique, juridique et sociale), 52 % en cité scolaire. **On parvient à 91,2 % des collègues de lycée quand on cumule la**

possibilité des TPE et/ou de l'ECJS. Par ailleurs, certains collègues participent à une ou plusieurs **classes à projet** (à PAC ou non), pour 24,8 % des collègues en lycée professionnel, 21,6 % en collège, 16,1 % en lycée GT, 15,6 % en cité scolaire. On voit là de vrais espaces de travail pour les collègues, selon le type d'EPLE, avec la ponctualité de classes à projet. Une problématique perdure cependant, avec le caractère non systématique des apprentissages info-documentaires.

Sous forme d'**aide aux devoirs**, l'accompagnement éducatif concerne 15,3 % des collègues en collège, 10,3 % et 9,1 % en lycée professionnel et cité scolaire. Mais sous forme de **club(s)**, ce dispositif est investi par 42,9 % des répondants de collège, 26 % de cité scolaire, 13,7 % en lycée professionnel et 10,6 % en lycée GT. Enfin l'**accompagnement personnalisé** concerne 25 % des collègues de collège, et 70 à 75 % des collègues de cité scolaire, lycée GT et lycée professionnel.

Conclusion

Malgré la diversité des situations, on constate que les professeurs documentalistes sont en majorité très engagés dans leurs missions, en particulier celles relevant de leur rôle pédagogique, quelle que soit la forme qu'elles prennent. Notons toutefois deux obstacles de taille : d'une part, dans la disparité des recrutements, d'autre part, dans l'insuffisance du nombre de professeurs documentalistes, en particulier lorsque les EPLE comptent plus de 500 élèves, la solitude du collègue limitant fortement sa capacité à mettre en place une progression pédagogique, en dépit de toute volonté. Dans le second cas, cet obstacle est d'autant plus tangible que la complexification dans la gestion des flux, en particulier au lycée, a des répercussions sur la mise en place de séquences pédagogiques, parfois confisquées d'autorité.

On observe par ailleurs que les professeurs documentalistes ne sont pas réfractaires, au contraire, à l'installation et à la mise à disposition pour les élèves d'ordinateurs, dans le CDI. Contrairement à ce que pourraient laisser entendre les propos et écrits de l'Inspection générale, sur un éventuel retard en la matière, la limite vient davantage des financements des collectivités territoriales, que de l'engagement des professeurs documentalistes dans ce domaine, avéré depuis la fin des années 1990. Ce constat est d'autant plus important qu'il semble devoir entrer en contradiction avec les orientations émancipatrices actuelles, davantage fondées sur une autonomie prégnante dans les apprentissages des élèves.

Les professeurs documentalistes sont directement concernés par le choix dans l'acquisition des ressources imprimées. Leur rôle gestionnaire semble bien reconnu, ou volontiers dévolu, sans beaucoup de concertations instituées, mais avec une prise en considération des besoins exprimés. Par contre, ce rôle est moins évident, concernant la gestion des ressources numériques, davantage soumises à des décisions isolées. Les noyaux de prise de décision se situent au niveau de chaque enseignant, ou en équipe disciplinaire, avec une part de concertation relativement importante, sans que le professeur documentaliste apparaisse comme responsable au même titre que pour les ressources imprimées. Une réflexion semble par ailleurs devoir être menée, en considération de la spécificité des ressources numériques, selon qu'elles sont acquises pour les besoins des enseignants, pour leur usage pédagogique en classe, plutôt qu'à leur utilisation par les élèves. Cela relèverait alors davantage d'une gestion proche de celle des manuels scolaires qu'à celle des ressources mises à disposition des élèves dans les CDI.

Les outils mis à disposition pour prendre en charge une nouvelle forme d'évaluation, en particulier par compétence, sont investis en partie par les professeurs documentalistes, mais non de manière massive (jusqu'à sept sur dix en cumulant avec le Socle commun et le B2i, mais pour un sur deux seulement sur le Socle commun). Il leur reste possible d'investir d'autres dispositifs pertinents pour mettre en avant leur mission pédagogique auprès des autres professeurs. Il faut noter que l'absence d'investissement dans ces formes d'évaluations peut être liée à l'impossibilité d'intégrer le dispositif technique de l'évaluation, sans pouvoir obtenir de compte, par exemple, afin de valider les compétences, quand il y a un défaut de reconnaissance du statut de professeur des professeurs documentalistes par certains acteurs de l'EPLE, aggravé par le fait que ceux-ci ne figurent pas dans la base des enseignants générée par les rectorats.

Les dispositifs existants comme l'Histoire des Arts et les IDD en collège, ou les TPE et l'ECJS, sont particulièrement investis par les collègues, même si cela ne correspond pas toujours à un nombre d'heures hebdomadaires conséquent, par exemple si l'on se limite à un ou deux niveaux. En complément, beaucoup de professeurs documentalistes, sur un temps parfois supplémentaire et non rémunéré, participent aux instances pédagogiques de l'EPLE. L'« implication contrastée des documentalistes (*sic*) dans les réformes »⁹, déplorée dans le rapport Bisson-Vaivre de novembre 2012, semble donc s'infléchir, ce dont tout le monde se félicitera.

9. Ce rapport, retiré du site Eduscol quelques mois après sa publication, est disponible sur le site de la FADBEN, avec l'article « Rapport Bisson-Vaivre, recommandation ou prescription ? », 17/04/2013. <http://www.fadben.asso.fr/%E2%80%AFObservations-sur-les.html>. Le passage cité est consultable en pages 17 à 20 du rapport.

Partie 2.

Les savoirs, notions et concepts transmis par les professeurs documentalistes

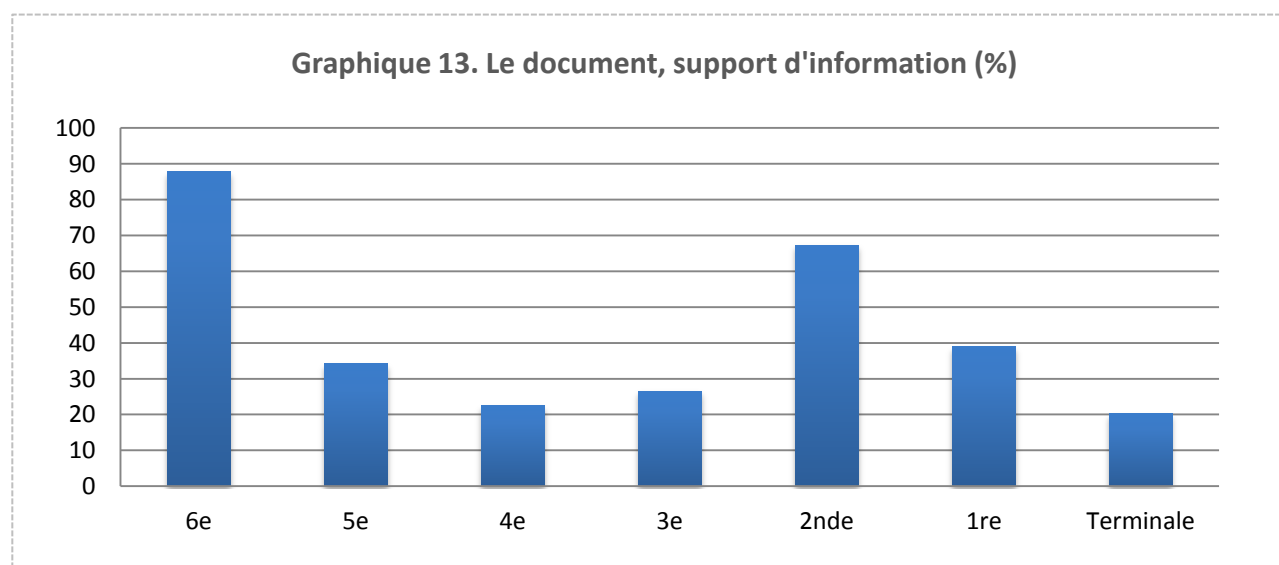
Il convient maintenant d'aller dans le détail au sujet des savoirs, concepts et notions intégrés dans les séances pédagogiques des professeurs documentalistes, selon les niveaux. Les indicateurs relevés dans la première partie de l'étude sont utilisés ici au moyen de croisements, en retenant essentiellement les analyses pertinentes et significatives, afin de mieux comprendre les pratiques pédagogiques des professeurs documentalistes, dans des contextes variés.

2.1. Les notions corrélées aux apprentissages info-documentaires

Commençons par un ensemble de connaissances, autour du document, de l'information et des médias. Nous n'avons pas cherché à observer le détail de dispositifs particuliers, comme le travail en SEGPA, en ULIS, dans certaines options précises, qui demandent une adaptation didactique du travail pédagogique. Cela demanderait une étude à part entière. Mais la prise en considération de ces dispositifs existent, ils entrent dans la colonne « Autre », en relevant globalement 4 à 6,5 % par entrée, avec des valeurs plus élevées pour la presse imprimée (8,6 %).

a. Le document, support d'information

12,4 % de l'ensemble des répondants n'abordent pas cette notion (25,2 % en lycée GT, 17,9 % en lycée professionnel, 13 % en cité scolaire), mais seulement 5,8 % en collège, où l'on observe que « le document, support d'information » est abordé au moins en classe de Sixième dans 93,1 % des cas, ou 87,8 % en incluant les cités scolaires (*Graphique 13.*).

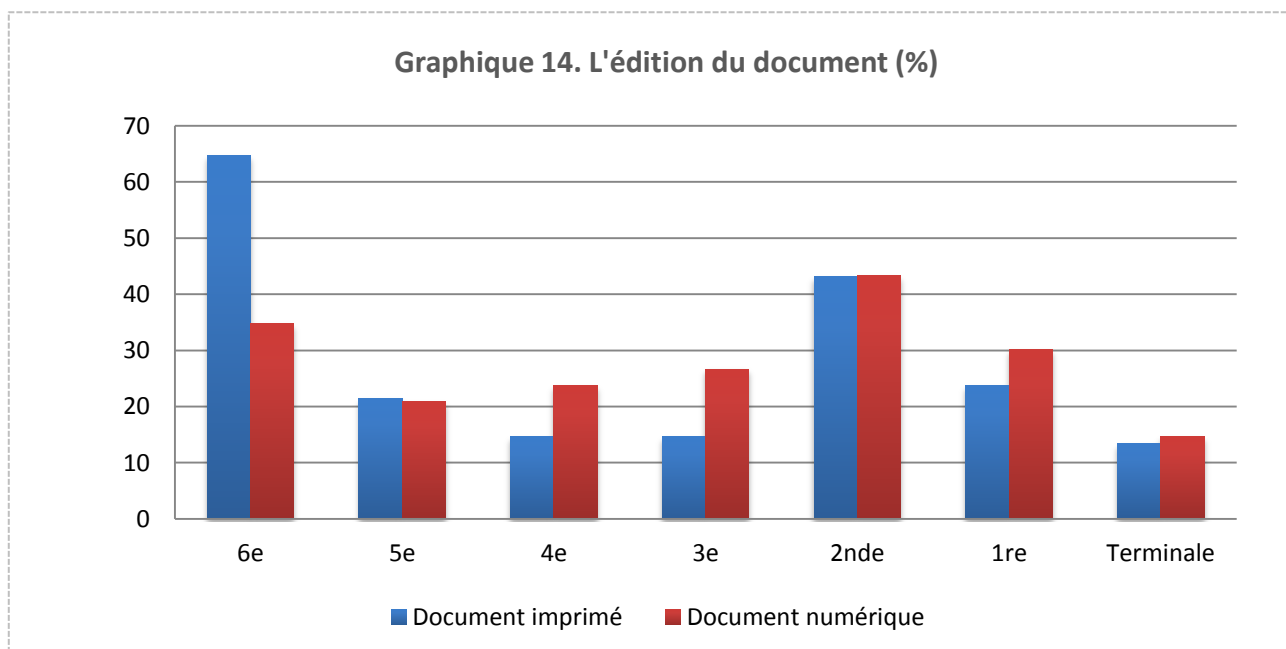


Dans le détail, y compris les cités scolaires, les collègues abordent ce domaine uniquement en Sixième dans 47,2 % des cas, en Sixième et Cinquième dans 11,6 % des cas, pour les quatre niveaux dans 17,9 % des cas. Si les classes de Sixième sont privilégiées, c'est à hauteur de 55 à 65 points, sans écarts aussi importants entre les trois autres niveaux de collège.

De même l'écart est important en lycée, la notion étant abordée au moins pour la Seconde dans 67,3 % des cas, puis en Première à 38,9 % et en Terminale à 20,3 %. Dans le détail, les savoirs liés au document, support d'information, sont abordés uniquement en Seconde dans 30,8 % des cas, en Seconde et en Première dans 16,5 % des cas, et pour les trois niveaux dans 19,7 % des cas. L'écart est important, sur une amplitude de 20 à 25 points, en faveur du lycée GT, en Seconde et en Première.

b. L'édition du document imprimé et l'édition du document numérique

34,7 % des répondants n'abordent pas l'édition du document imprimé (28 % en cité scolaire et collège), et 44,7 % n'intègrent pas l'édition du document numérique dans leurs séances pédagogiques, sans écart significatif selon le type d'EPL. Si l'on retrouve le même schéma que précédemment pour le document imprimé, c'est différent pour le document numérique (*Graphique 14.*).



Pour l'édition du document imprimé, dans le détail, ce sont les classes de Sixième seulement dans 42 % des cas, Sixième et Cinquième dans 7,3 % des cas, et les quatre niveaux dans 9,9 % des cas. Les classes de Sixième sont privilégiées, à hauteur de 45 à 50 points, sans grands écarts entre les trois autres niveaux de collège. Si la Sixième est également privilégiée au sujet de l'édition du document numérique, c'est toutefois beaucoup moins flagrant (10 à 15 points) ; ce sont les classes de Sixième seules dans 14,4 % des cas, les quatre niveaux dans 10,9 % des cas, avec davantage de

niveaux isolés pour le document numérique, dans l'intégration de cette notion, qui peut être mise en avant en fin de collège, sur le principe de savoirs plus complexes. On observe par ailleurs, à partir de la Quatrième, une inversion de tendance, le document numérique étant davantage abordé que le document imprimé.

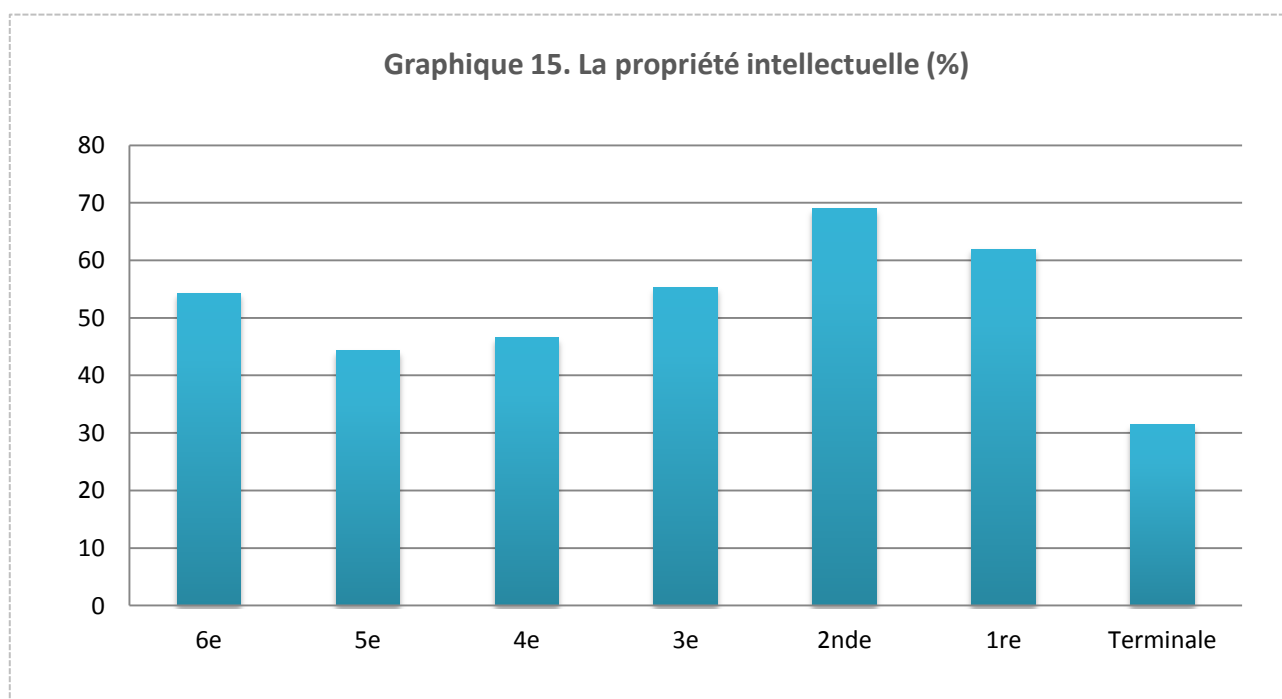
Au lycée, éditions du document imprimé et du document numérique sont également abordées en Seconde, et l'on retrouve ensuite la présence du document numérique, toutefois en proportion moins importante qu'au collège. L'édition du document imprimé est abordée en Seconde seule dans 22,2 % des cas, en Seconde et Première dans 9 % des cas, sur les trois niveaux dans 12 % des cas, avec des valeurs relativement proches de celles de l'édition du document numérique (à respectivement 19, 12 et 12,2 %).

c. La propriété intellectuelle (droit d'auteur, droit à l'image, plagiat...)

Seuls 12,4 % des répondants n'abordent pas les savoirs associés à la propriété intellectuelle en séance pédagogique (sans écart significatif selon le type d'EPL).

L'approche est très égale en collège, selon le niveau (*Graphique 15.*) : tous les niveaux sont concernés dans 27,5 % des cas, la Sixième seule dans 11,7 % des cas, mais avec une prise en charge des seuls élèves de Troisième et/ou de Quatrième dans 16,5 % des cas pour cette notion, ce qui est d'autant plus compréhensible que nous sommes plus proches de sujets de droit inscrits aux programmes de Français ou d'Éducation civique.

L'approche est plus fréquente en lycée, essentiellement en Seconde et en Première. Tous les niveaux sont concernés dans 28,2 % des cas, la Seconde seule ou la Première seule dans 19,4 et 10,7 % des cas, la Seconde et la Première dans 21,2 % des cas.



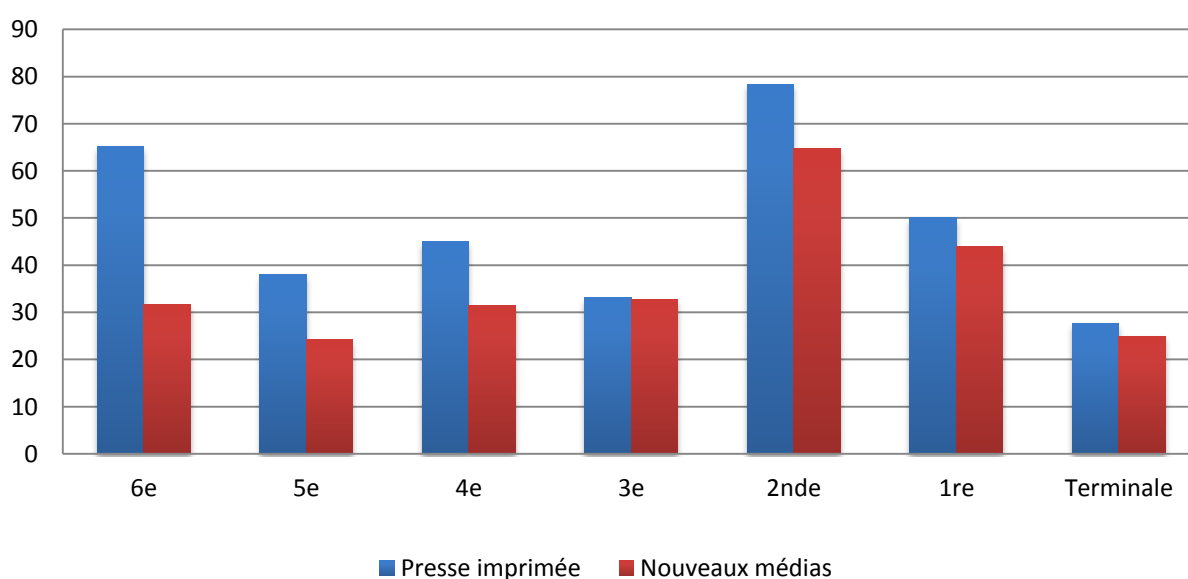
d. La presse imprimée et les nouveaux médias (information en ligne, réseaux sociaux)

Même si les savoirs associés aux « nouveaux médias » sont plus vastes que ceux associés à la presse imprimée, il peut être intéressant de mettre les deux items en regard (*Graphique 16.*). Notons que seuls 10 % des répondants ne s'occupent pas de presse imprimée, tandis que 29 % (35 % en collège) n'intègrent pas les nouveaux médias dans leurs séances pédagogiques.

Cette comparaison est d'autant plus intéressante que l'on ne retrouve pas la prévalence du numérique, mais un certain équilibre, si ce n'est au début du collège, avec un véritable choix de travailler sur la presse imprimée.

Tous les niveaux de collège sont concernés dans 18,9 % des cas, avec une intégration, pour le reste, très différenciée selon les collèges (tout de même à 19,1 % en Sixième seulement). Moins significative, l'intégration des nouveaux médias est également variée, concernant tous les niveaux dans 10,5 % des cas, la Sixième seulement dans 11,3 % des cas. L'intégration des savoirs est à peu près égale pour les nouveaux médias, selon les niveaux, au collège, mais sans dépasser jamais le tiers d'une cohorte, globalement. Ces savoirs sont davantage intégrés dans les séances en Seconde et Première, respectivement au-dessus de 60 % et 40 % de répondants. La presse imprimée est abordée uniquement en Seconde dans 32,5 %, en Seconde et Première dans 20,3 % des cas, sur les trois niveaux dans 25,3 % des cas. Pour les nouveaux médias, c'est 28,2 % en Seconde seulement, 14,7 % en Seconde et Première (surtout en lycée GT), 21,4 % sur les trois niveaux.

Graphique 16. Presse imprimée et nouveaux médias (%)



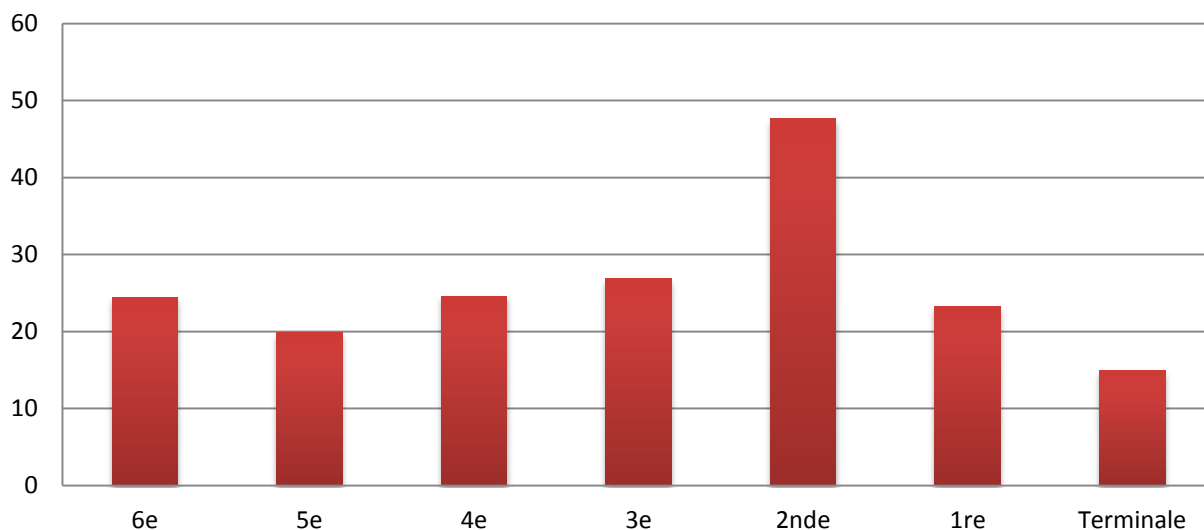
e. L'identité numérique

43 % des répondants n'intègrent pas les savoirs associés à l'identité numérique dans leurs séances pédagogiques, sans différence selon le type d'EPL.

Aux différents niveaux de collège, l'approche est très égale (*Graphique 17.*), ce qui peut surprendre en regard des autres savoirs, mais avec une tendance très proche de ce qui concerne les nouveaux médias (information en ligne et réseaux sociaux). L'intégration par niveau est très variée, sans valeurs particulièrement démarquées (9,8 % en Sixième seulement, 7,5 % sur les quatre niveaux, 7,5 % en Troisième seulement). La Troisième seule se détache pour la première fois, sur des savoirs qui peuvent être associés à des formes de débat, justifiant peut-être d'attendre ce niveau, mais avec le sentiment pour certains collègues que l'approche argumentative, sur un tel sujet, peut être mis en avant plus tôt, dès la Sixième¹⁰. Selon le développement psychologique, cognitif et épistémique des élèves, l'approche ne peut pas être la même, avec un rapport différent, ici en particulier, à la connaissance et à la relativité des savoirs, mais sur un terrain toutefois propice à l'expérimentation, si tant est qu'elle donne lieu à des comptes rendus utiles pour tous.

Au lycée, la tendance est solide, avec des savoirs relatifs à cette notion surtout intégrés en Seconde, puis en Première, avec une faiblesse pour l'année de Terminale. Pour l'identité numérique, ce sont les classes de Seconde dans 27,1 % des cas, la Seconde et la Première dans 7,3 % des cas, les trois niveaux dans 12,8 % des cas.

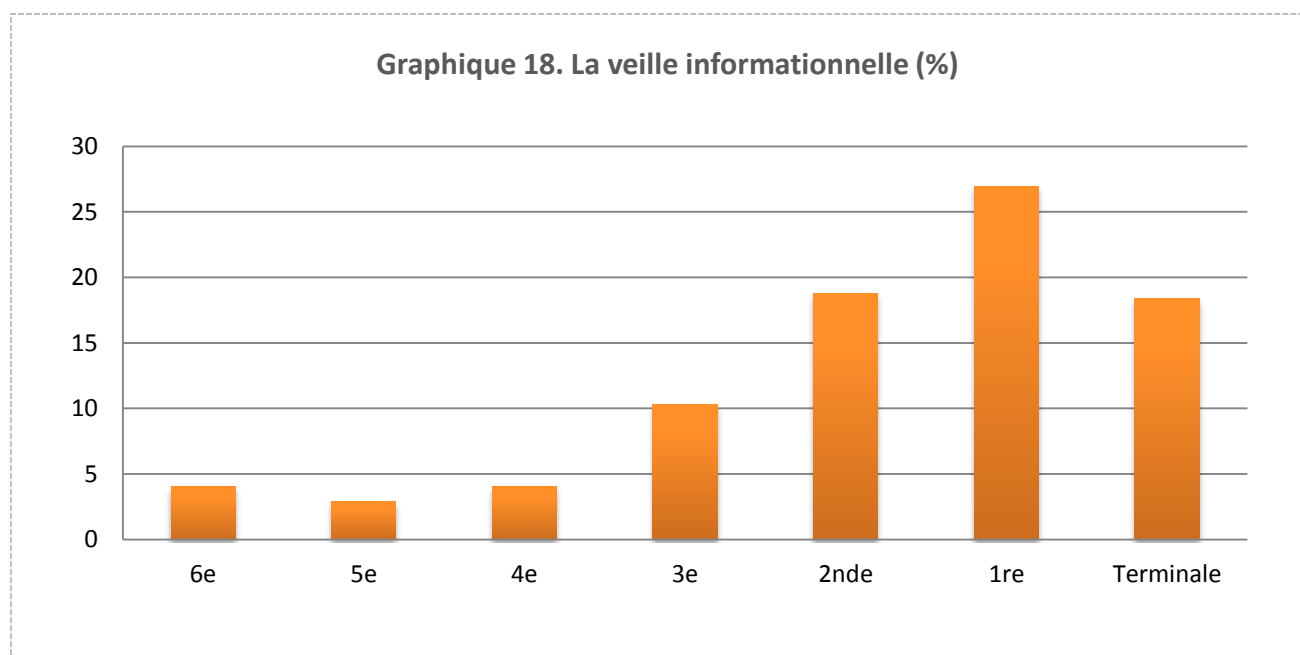
Graphique 17. Identité numérique (%)



10. Citons à ce sujet : Carbillet, Marion. L'étude de controverses pour expérimenter la culture numérique. Docs pour docs [en ligne], 19/04/2013. Disponible sur : <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article477>

f. La veille informationnelle

Enfin, la veille informationnelle est une notion plutôt vue au lycée, développée parfois en Troisième (*Graphique 18.*). 85 % des collègues de collège n'en parlent pas, contre 54 % des collègues de lycée GT ou lycée professionnel. Ce champ est surtout abordé en lycée GT (46 % à comparer aux 26,5 % en lycée professionnel), avec une préférence pour la Première, dans une intégration très variable selon les niveaux pour chaque collègue.



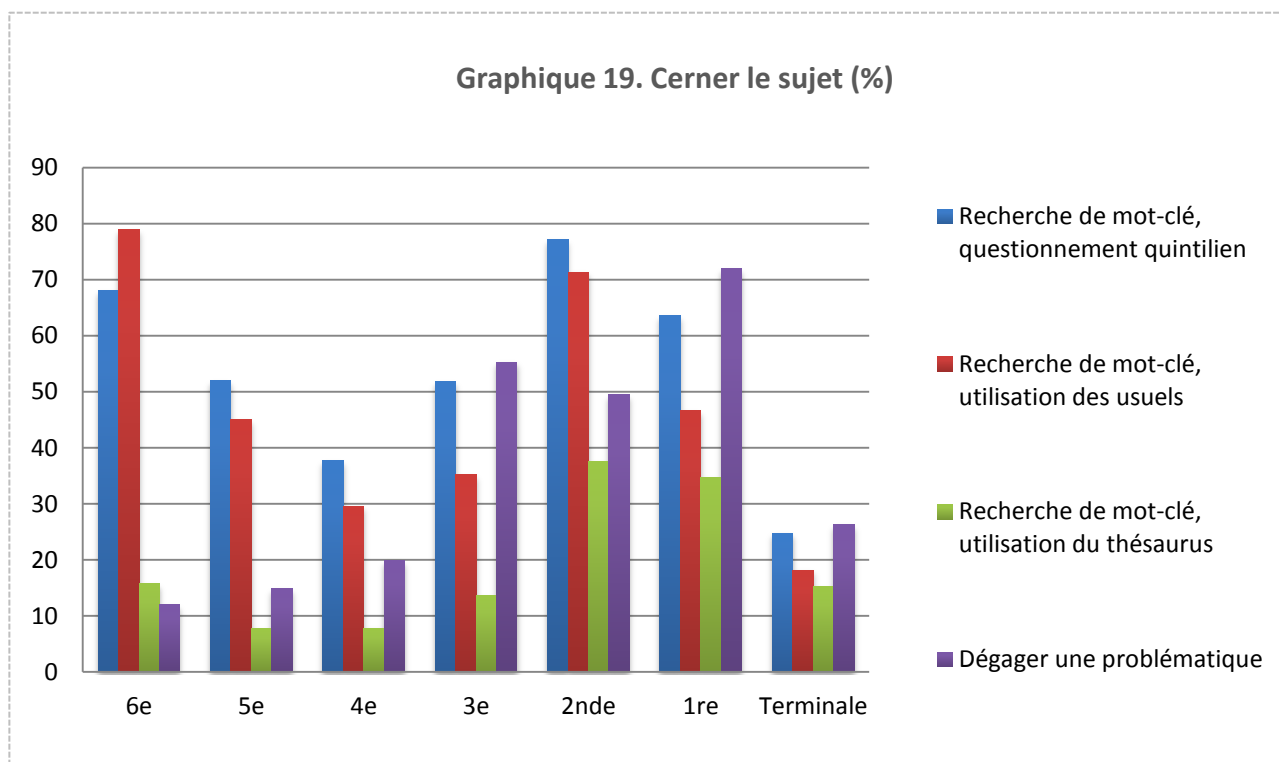
2.2. Les notions de la recherche info-documentaire

Pour l'analyse relative à ces notions et concepts, nous gardons le principe d'un regroupement par compétence :

- « cerner le sujet », de la recherche de mots-clés jusqu'au développement d'une problématique ;
- « se documenter », en comprenant la diversification des sources, la notation de références, l'espace informationnel du catalogue, la connaissance des opérateurs booléens, des moteurs de recherche et des outils de navigation en ligne, la connaissance de l'annuaire ;
- « sélectionner l'information », comprenant le décryptage d'une adresse URL, la localisation de l'information dans un document avec certains outils (index, sommaire, chapitrage), l'évaluation de l'information, de sa pertinence, la distinction des faits de l'opinion, en termes d'objectivation, enfin le travail de prise de notes et l'utilisation pédagogique du « document de collecte » ;
- « communiquer l'information », en termes de reformulation, de réutilisation (droits associés), de citation des sources, d'enregistrement des documents sous forme d'indexation, enfin de publication sur des supports variés.

a. Cerner le sujet

Pour ce qui concerne la première étape d'une recherche documentaire, les quatre items retenus sont diversement appréciés (*Graphique 19.*).



Relevant de la recherche de mot-clé, mais également du développement simple de questionnements permettant de cerner le sujet, le questionnaire quintilien reste une notion très intégrée dans les séquences pédagogiques des professeurs documentalistes, au collège comme au lycée, si ce n'est en Terminale, mais pour des raisons associées à la difficulté d'organiser des séances pour ce niveau spécifique¹¹. Notons tout de même que 8,2 % des répondants n'abordent pas cette notion, sans différence notable selon le type d'EPL.

En collège et cité scolaire, tous les niveaux, de la Sixième à la Troisième, sont concernés par le questionnaire quintilien dans 25,4 % des cas, la Sixième seule dans 15,2 % des cas, avec la Cinquième dans 10,8 % des cas. Au lycée, ce sont les trois niveaux dans 22,9 % des cas, la Seconde seule dans 21,8 % des cas, avec la Première dans 32,1 % des cas.

L'intérêt pour l'utilisation des usuels se retrouve dans des valeurs proches, toutefois plus faible en Troisième et en Première. Si 11 % des répondants ne l'intègrent pas, c'est surtout au lycée (15,9 % contre 8,3 % en collège). Tous les niveaux de collège sont concernés dans 21,6 % des cas, la Sixième seule dans 30 % des cas, avec la Cinquième dans 14,9 % des cas. Au lycée, ce sont les trois niveaux dans 17,1 % des cas, la Seconde seule dans 29,1 % des cas, avec la Première dans 25 % des cas, avec un écart positif de 20 points pour le lycée GT (82,8 contre 64,1 %).

11. Même si, comme pour les autres items, les collègues de lycée professionnel développent en quelque sorte en Terminale ce qu'ils n'abordent pas en Première

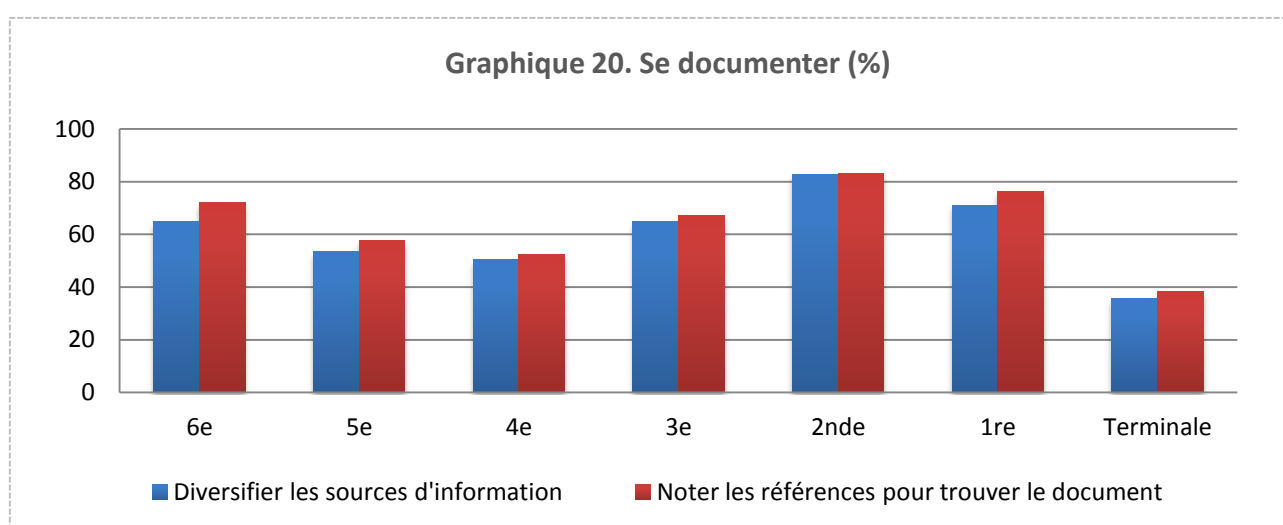
Si l'utilisation du thésaurus est très peu abordée en collège (73,1 % n'en parlent pas), elle concerne environ le tiers des collègues en Seconde et en Première.

Enfin, le fait de dégager une problématique apparaît surtout en Troisième (55,3 %), jusqu'en Première, concernant 79,9 % de collègues en Première de lycée GT. Au lycée, ce sont les trois niveaux dans 17,3 % des cas, la Seconde et la Première dans 22,9 % des cas, la Première seule dans 25 % des cas, avec un équilibre entre Première et Terminale selon qu'on se trouve en lycée professionnel ou en lycée GT.

b. Se documenter

Sur l'aspect des recherches de documents, avant la sélection de l'information proprement dite, l'intégration des notions ou méthodologies présentées est particulièrement importante, si ce n'est, résultat attendu, pour les opérateurs booléens ou les annuaires.

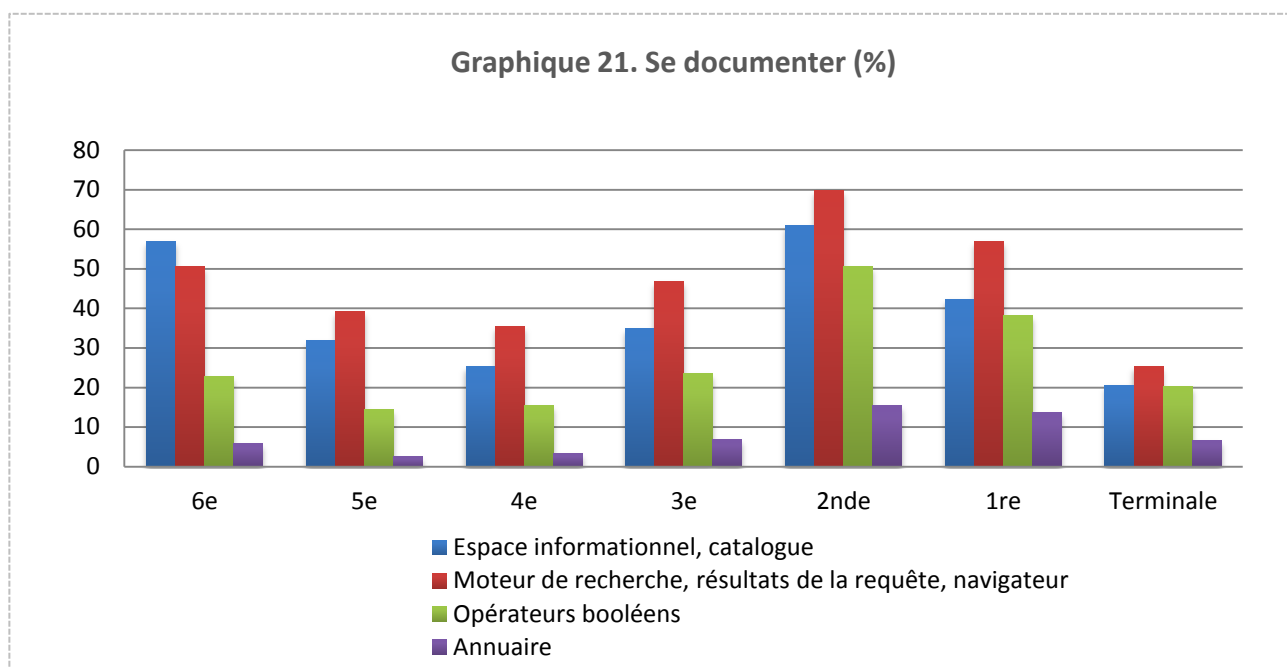
Ainsi on observe d'abord que les deux premiers items, « diversifier les sources d'information » et « noter les références pour trouver le document (notice, autorité) », jouissent d'un intérêt important, sur des valeurs proches (*Graphique 20.*). Un peu moins de 5 % des répondants n'intègrent pas ces points. L'écart entre la classe de Sixième et les autres niveaux est plus faible qu'ailleurs, de même qu'entre la Seconde et la Première. On est toujours au-delà de 50 % de collègues par niveau, si ce n'est en Terminale.



Tous les niveaux de collège sont concernés dans 34,9 et 40,8 % des cas, la Sixième seule dans 12,4 et 12,3 % des cas, la Troisième seule dans 9,5 et 6 % des cas, avec une organisation variée par ailleurs, et avec une intégration relativement fréquente pour la Sixième et la Troisième seule (autour de 6 % des cas). En lycée, tous les niveaux sont concernés dans 32,7 et 35,7 % des cas, la Seconde et la Première dans 30,1 % des cas, la Seconde seule dans 18,8 % des cas, toujours avec un équilibre entre Première et Terminale selon qu'on se trouve en lycée professionnel ou en lycée GT.

Quatre notions sont ensuite questionnées (*Graphique 21.*). Pour l'ensemble, on retrouve des tendances proches des items précédents, mais avec des valeurs moins élevées, en particulier pour

ce qui concerne l'annuaire, comme 81,4 % des répondants ne l'intègrent pas dans leurs séances (86,7 % en collège, 73,7 % en lycée professionnel et lycée GT).



L'espace informationnel et le catalogue sont développés en séances pédagogiques en Sixième, surtout, et en Seconde. 31,1 % des répondants n'en parlent pas, et cela concerne la Sixième seulement dans 20,9 % des cas, les quatre niveaux dans 20 % des cas, un ou deux niveaux dans 38,4 % des cas. En lycée, c'est la Seconde seule dans 22,2 % des cas, avec la Première dans 20,5 % des cas, les trois niveaux dans 17,7 % des cas.

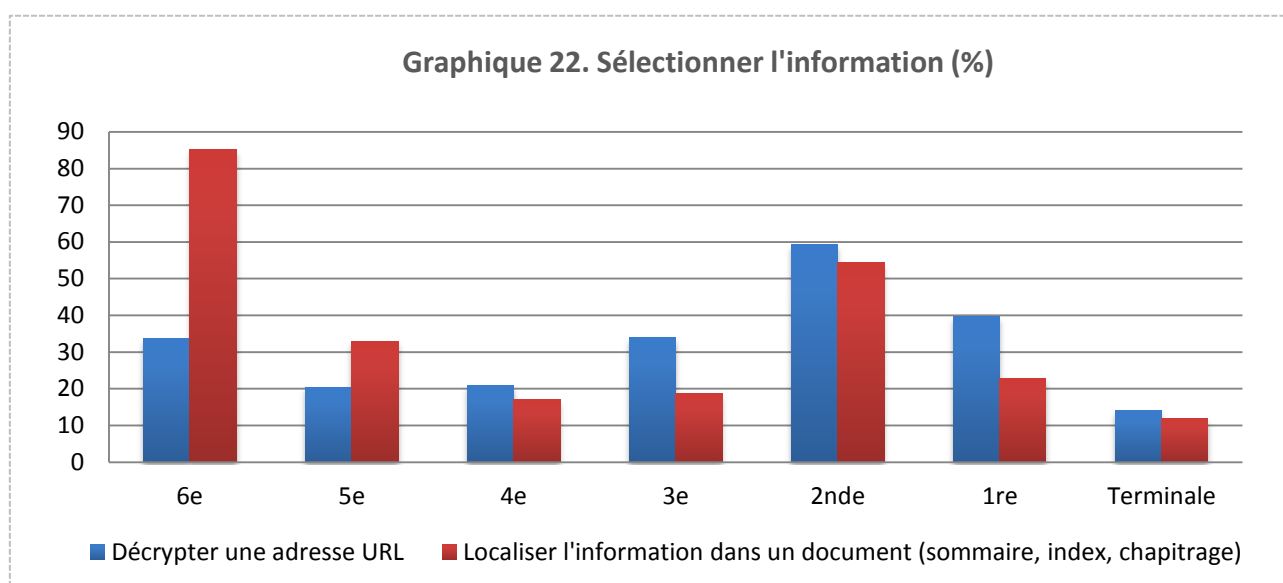
A partir de la Cinquième, l'ensemble « moteur de recherche, résultats de la requête, navigateur », est mieux intégré. Uniquement 16,3 % des professeurs documentalistes n'en parlent pas, sans différence entre types d'EPL. Cet ensemble est abordé uniquement en Sixième dans 16,9 % des cas, sur tous les niveaux du collège dans 19,8 % des cas, et seulement sur un ou deux niveaux dans 50,1 % des cas. En lycée, uniquement en Seconde dans 21,4 % des cas, seulement en Première dans 25,6 % des cas, et sur les trois niveaux dans 22,4 % des cas. Précisons que ces valeurs sont tout de même faibles par rapport aux items « diversifier les sources d'information » et « noter les références pour trouver le document ». C'est assez surprenant si l'on conçoit que le travail sur le catalogue et sur le moteur de recherche viennent en suite logique, en particulier par souci de diversification et de maîtrise des outils de recherche.

Le sujet des opérateurs booléens est surtout abordé à partir de la Seconde, ce qui pose question sur la pertinence de cette approche tardive, surtout vis-à-vis des habitudes ancrées des élèves, au-delà de l'intérêt de telles connaissances, souvent laissées de côté en collège (où 56,8 % des répondants n'en parlent pas, contre 36,6 % en lycée professionnel ou lycée GT). Cet aspect particulier, selon cette analyse, mériterait un état des lieux collectif, pour une cohérence sans doute nécessaire entre collège et lycée, pour éviter une rupture, quand on pourrait estimer par contre que certaines autres connaissances peuvent n'être abordées qu'à partir de la Seconde.

c. Sélectionner l'information

Pour la sélection de l'information, sept items sont questionnés.

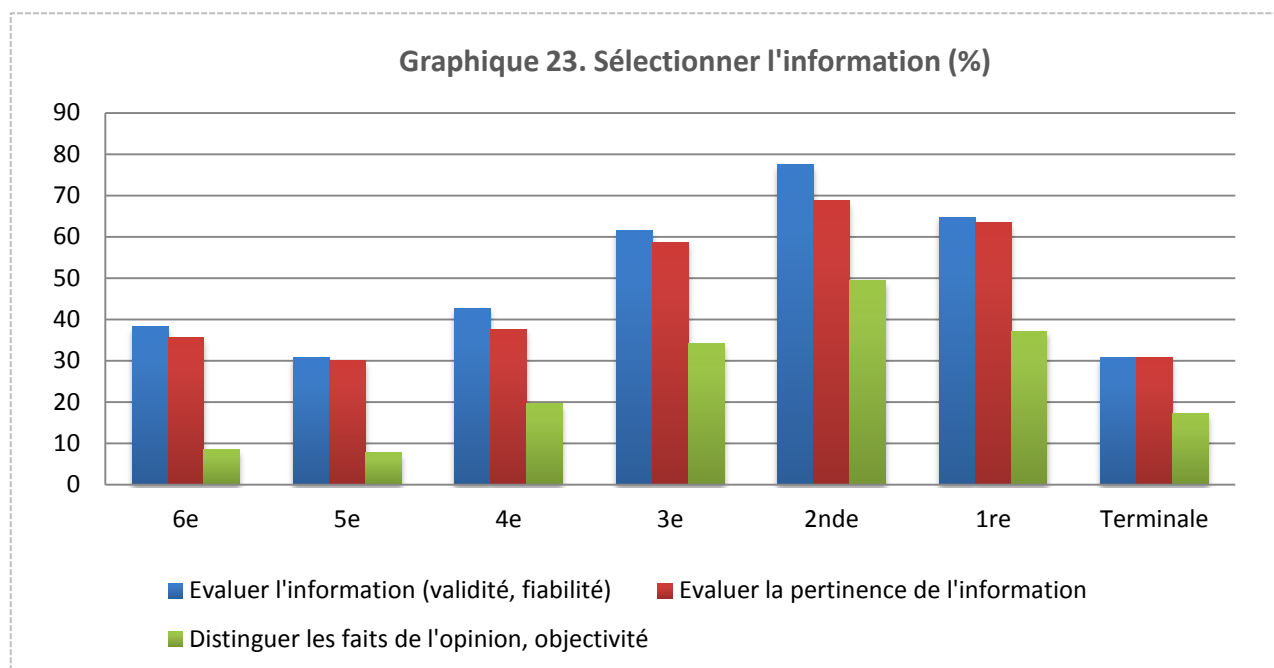
Les deux premiers, « **décrypter une adresse URL** » et « **localiser l'information dans un document (sommaire, index, chapitrage)** », sont déconnectés l'un de l'autre, mais un affichage comparatif est éclairant, après les différentes analyses effectuées, avec le souci d'étudier le détail d'un accès différencié à l'information, sur deux aspects tout aussi essentiels. Pour les tendances, on retrouve deux schémas fréquents dans nos analyses (*Graphique 22.*).



Sur des valeurs faibles, près d'un tiers des collègues n'intègrent pas le décodage d'une adresse URL dans leurs séances pédagogiques. La tendance du premier item rejoint les tendances relevées parmi les notions et concepts envisagés pour les méthodes de recherche info-documentaires, de même au lycée, avec une baisse constatée de la Seconde à la Terminale. Notons que la Sixième est seule concernée dans 17 % des cas, par un sujet relativement complexe, qui peut demander plus que d'autres une progression ; la Troisième est seule concernée dans 12,8 % des cas. Trois ou quatre niveaux de collège sont concernés dans 10,3 % des cas, deux niveaux dans 15,6 % des cas. Au lycée, c'est la Seconde seule qui est concernée dans 29,9 % des cas, avec la Première dans 18,2 % des cas, sur les trois niveaux dans 11,1 % des cas.

Au sujet de la localisation de l'information dans un document, en partant là de structures relatives à l'imprimé, le schéma est autre, avec un focus important sur la Sixième, avec des valeurs relativement proches pour le reste du collège, un peu plus élevées en Cinquième, et avec une baisse plus prononcée au lycée. C'est ainsi la Sixième seule dans 51,3 % des cas, avec la Cinquième dans 15,1 % des cas, et les quatre niveaux dans 13,4 % des cas, sur un sujet que l'on pourrait estimer acquis plus aisément. Au lycée, c'est la Seconde seule dans 32,9 % des cas, avec la Première dans 10,5 % des cas, et sur les trois niveaux dans 10,9 % des cas. Notons que, globalement, 6,4 % des collègues de collège ne développent pas cette compétence en classe, contre 30,9 % en lycée professionnel ou lycée GT, sans différence significative entre ces types d'EPL.

Concernant les trois items suivants, « évaluer l'information (validité, fiabilité) », « évaluer la pertinence de l'information » et « distinguer les faits de l'opinion, objectivité », on perd cette priorité pour la Sixième, avec un certain équilibre, mais aussi une priorité pour des niveaux plus élevés, ainsi la Troisième, seul niveau où les valeurs dépassent 50 % pour les deux premiers items (*Graphique 23.*).



Pour ce qui concerne la validité et la fiabilité de l'information, 12,2 % des répondants n'intègrent pas ces notions en collège, 5,4 % seulement en lycée. Les quatre niveaux de collège sont concernés dans 17,5 % des cas, avec trois ou quatre niveaux dans 23,3 % des cas, près de la moitié des répondants commençant en Cinquième. En lycée, ce sont deux ou trois niveaux dans 57,5 % des cas, la Seconde seule dans 22,6 % des cas.

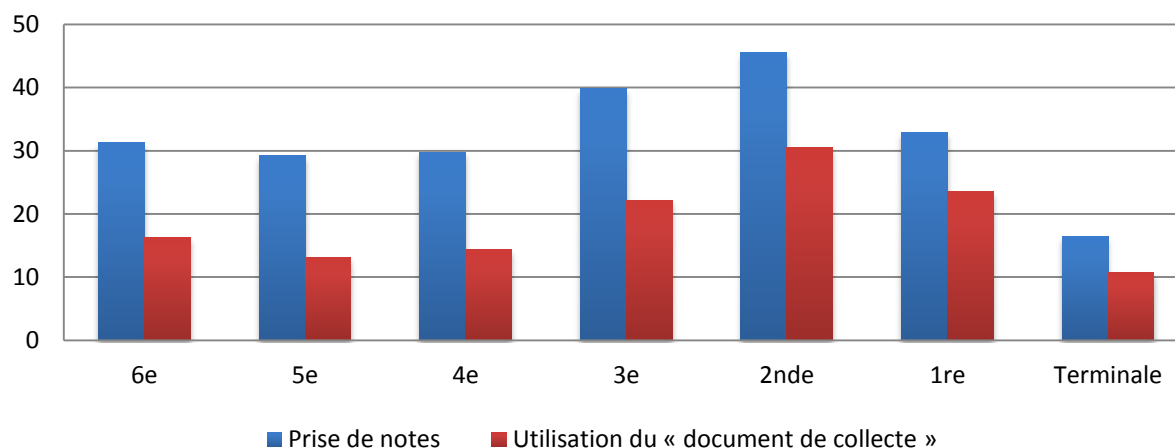
Les valeurs associées à la pertinence sont un peu plus faibles (16,1 % n'en parlent pas en collège, 8,4 % en lycée), mais le schéma identique, et l'organisation particulièrement proche. Enfin, pour ce qui est de distinguer les faits de l'opinion, sur la notion d'objectivité, les valeurs sont faibles avant la Troisième, et sans dépasser la moitié des collègues en Seconde : 52,4 % des collègues de collège n'abordent pas cette question, contre 33,5 % au lycée. Le développement de l'argumentation dans les programmes en Troisième peut être une base de travail en ce domaine, d'autant plus quand il est prescrit de travailler sur les médias et l'opinion, mais sans que ce chapitre d'Éducation civique nécessite la participation du professeur documentaliste, bien qu'il s'agisse de l'un de ses domaines de spécialisation.

Enfin, quand il s'agit de questionner le travail sur la prise de note (*Graphique 24.*), on constate que 39,9 % des collègues ne l'intègrent pas dans leurs séances, avec la surprise de voir que la différence, faible, entre collège (36,8 %) et lycée (43,7 %), s'exerce en faveur du collège, sur un domaine de compétences pourtant complexes, difficiles à aborder avant la Troisième. Ce sont trois ou quatre niveaux de collège qui sont concernés dans 19,6 % des cas, la Troisième seule dans 9,8 %

des cas, avec la Quatrième dans 6,7 % des cas, et la Sixième seule dans 6,7 % des cas. Au lycée ce sont deux ou trois niveaux dans 29,5 % des cas, la Seconde seule dans 17,7 % des cas.

La technique du « document de collecte » est utilisée, par 37,1 % des collègues, avec une organisation très variée pour les niveaux de collège, et au lycée à 12,2 % en Seconde seule, 8,8 % en Seconde et Première, 9,4 % sur les trois niveaux.

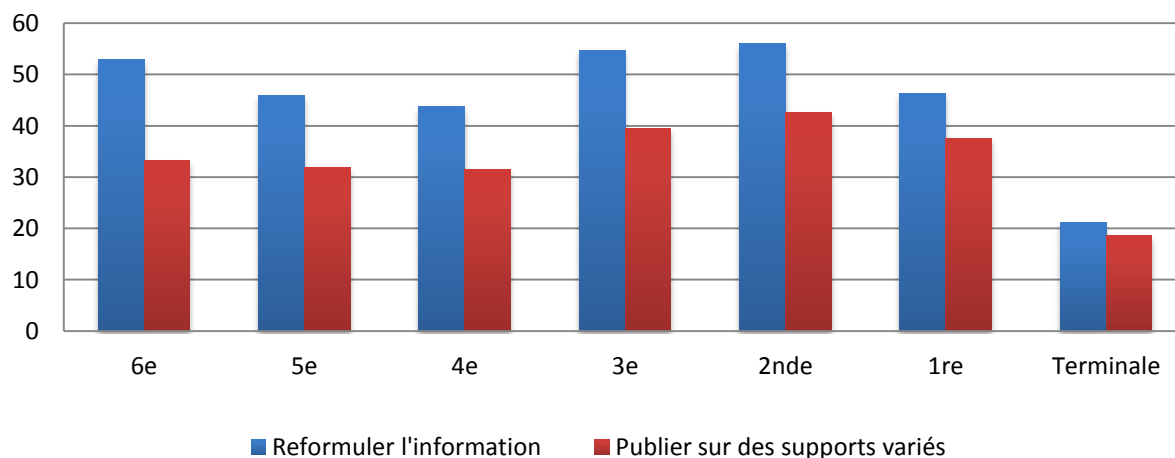
Graphique 24. Sélectionner l'information (%)



d. Communiquer l'information

Dernière étape d'un travail de recherche info-documentaire, la communication de l'information trouvée, évaluée et sélectionnée. On observe un travail pédagogique important autour de la reformulation de l'information, moindre, statistiquement, autour de la publication sur des supports variés (Graphique 25.).

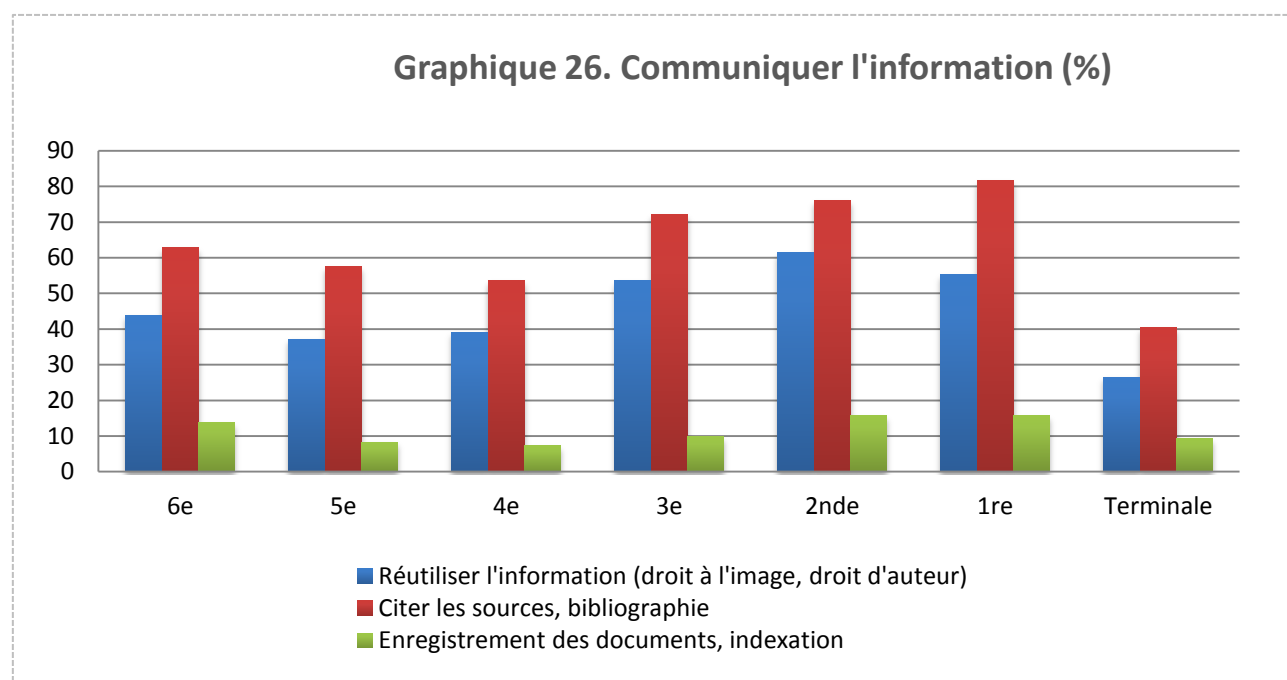
Graphique 25. Communiquer l'information (%)



21,2 % des répondants n'intègrent pas la reformulation de l'information dans des séances (16,7 % en collège, 27,1 % en lycée). Les valeurs sont ensuite très proches pour chaque niveau, si ce n'est en Terminale. Tous les niveaux de collège sont concernés dans 27,1 % des cas, et c'est au moins deux niveaux dans 53,2 % des cas (un seul à 21,8 %, 10,6 % pour la seule Sixième). Au lycée, c'est la Seconde seule dans 19,7 % des cas, avec la Première dans 17,3 % des cas, et les trois niveaux dans 17 % des cas.

Les valeurs sont plus faibles quant à la publication sur des supports variés, 44,3 % des collègues ne s'en occupent pas en séances pédagogiques. Tous les niveaux de collège sont concernés dans 35,2 % des cas, un seul dans 15,9 % des cas. En lycée, on est à 12,4 % en Seconde seule, 14,5 % avec la Première, 15,4 % sur les trois niveaux.

Les trois derniers items envisagés ici relèvent de compétences spécifiques du professeur documentaliste, davantage que les deux précédentes. Selon l'item, les valeurs sont très différentes (Graphique 26.).



En ce qui concerne le respect du droit à l'image et du droit d'auteur dans la restitution de l'information, 22,2 % des répondants n'intègrent pas le sujet, sans différence notable selon le type d'EPL. Tous les niveaux de collège sont concernés dans 23,2 % des cas, au moins deux dans 46,5 % des cas, un seul dans 23,5 % des cas (10,3 % en Troisième seule, 8,4 % en Sixième). Au lycée, on retrouve les valeurs suivantes : 17,1 % en Seconde seule, 21,6 % avec la Première, 22,4 % sur les trois niveaux. Les valeurs sont plus faibles que celles observées pour le travail pédagogique sur la propriété intellectuelle, qui relève de compétences plus larges que ce que l'on peut intégrer lors d'une recherche documentaire. Si bien que les notions de droit à l'image et droit d'auteur ne sont pas toujours mises en avant dans des séquences de recherche, si ce n'est davantage en Troisième, en termes de progression, tandis que ces notions seront abordées de manière plus systématique lors de séquences relatives à l'éducation aux médias.

Seuls 3,8 % des répondants n'intègrent pas la citation des sources, la bibliographie, soit un véritable attachement à ces notions, avec des niveaux privilégiés, la Sixième, la Troisième, la Seconde et la Première, et des valeurs relativement élevées pour les autres. Tous les niveaux de collège sont concernés dans 38 % des cas, au moins deux dans 65,8 % des cas, et un seul dans 21,4 % des cas (10,2 % en Troisième seule, 8 % en Sixième seule). Au lycée, les trois niveaux sont concernés dans 36,1 % des cas, Seconde et Première dans 28,6 % des cas. On rejoint pour cet item les valeurs associées au fait de noter les références afin de retrouver le document, lors de la deuxième étape de la recherche documentaire.

Enfin, l'indexation, sans surprise, est intégrée par moins d'un quart des collègues, 21,6 % en collège, 27,4 % en lycée, mais avec des valeurs aussi importantes en Sixième, en Seconde et Première, ce qui rejoint la problématique d'une facilité de mise en œuvre de séances en Sixième, qui conduit à aborder des contenus qui ne sont pas toujours pertinents à ce niveau.

e. Autres compétences et notions

On compte 91 lignes, pour 8,2 % des répondants, avec des ajouts de compétences, notions ou méthodes, en question ouverte après l'ensemble des items proposés. On peut considérer par ailleurs que beaucoup de collègues se sont abstenus d'ajouter des éléments sur cette question, par souci de terminer le questionnaire ou par une difficulté logique à retrouver d'autres notions au moment de répondre à l'enquête.

La plupart des propositions viennent en complément sémantique des items déjà proposés, sans possibilité logique d'exhaustivité de notre part, ainsi en termes de curation par exemple, de travail sur l'économie liée au fonctionnement des moteurs de recherche (en lycée GT), sur l'histoire d'Internet et la notion de réseau (en Sixième), sur l'évaluation du niveau de facilité de navigation sur un site (en Sixième), ou encore sur le concept d'information, sur la notion d'auteur, d'autorité, sur les différents types de documents, sur la périodicité, sur la citation des personnes ressources (et pas seulement des « documents »), sur la ligne et la chaîne éditoriale, sur la recherche spécifique d'images sur Internet.

Certains ajouts sont particulièrement intéressants, même s'ils ne relèvent pas tous de champs de spécialisation du professeur documentaliste, avec beaucoup de notions et compétences transversales associées à l'écriture, à la lecture, à l'image, à la maîtrise informatique, que nous ne citerons pas toutes, mais qui reviennent souvent. Ainsi, en méthodologie, plusieurs collègues disent travailler avec les cartes mentales ou cartes heuristiques, quel que soit le type d'EPL ; il s'agit aussi de travailler sur la gestion du temps, sur le travail en groupe, sur l'autonomie, en Lycée. Plusieurs collègues insistent aussi sur la compétence de présentation orale (alors que l'on s'en tient à « différents supports » dans notre enquête). Pour les concepts, trois collègues ajoutent le travail sur la classification Dewey en 6ème, un autre sur le Cloud computing (Quatrième), un autre en lycée autour de la mémoire et des types de mémoires, un autre autour des formats de fichiers, ou encore plusieurs autour de la lecture et de l'analyse de l'image, en lycée GT et lycée professionnel. Il s'agit aussi, pour un collègue de collège, de travailler, entre autres, sur la « documentarisation » de l'individu, le design informationnel, l'écriture collaborative ou la situation de l'information, avec le concept de véridicité.

Ces ajouts, cette multiplicité, dénotent une grande variété des objets d'apprentissages et des outils pédagogiques, dans l'enseignement de l'information et des médias. Une variété d'autant plus grande que le niveau de complexité peut augmenter, sans pour autant que les apprentissages premiers puissent être considérés comme suffisants, dans la mise en œuvre, globalement. Cela peut créer des tensions et des incompréhensions entre collège et lycée, malgré l'existence, dans certaines académies, de réunions de bassin suffisamment fréquentes pour favoriser les échanges entre professeurs documentalistes.

Conclusion

Remarques générales sur les notions

Les savoirs relatifs au document, à l'édition du document imprimé et à la presse imprimée sont souvent abordées par les collègues de collège en Sixième et par les collègues de lycée en Seconde, avec des valeurs relativement faibles pour les autres niveaux. D'autres sujets sont abordés d'une manière plus égale, avec toujours des valeurs plus élevées pour la Sixième ou la Seconde. Il en va ainsi de l'édition du document numérique, des nouveaux médias, de la propriété intellectuelle et de l'identité numérique. Les collègues, au collège, les abordent davantage à mesure que l'on avance dans les niveaux de la Cinquième à la Troisième. Au lycée, on observe un souci majeur pour le niveau de Terminale, trop peu investi. On constate que le support imprimé est particulièrement mis en avant dans les séances pédagogiques de Sixième, avec ensuite, sur les autres niveaux, un équilibre entre les apprentissages relatifs aux ressources imprimées et numériques.

Globalement, les grandes lignes posées par Nathalie Bleuven, dans l'enquête qu'elle mena pour le collège de 2012, concordent, avec des différences qui sont liées à l'écart numérique entre les deux panels, sans remise en question des tendances. Certaines notions paraissent abordées en Sixième dans des proportions plus grandes dans notre enquête, que dans la sienne, et avec un taux de non intégration généralement moins élevé, concernant la recherche de mots-clés, le fait de noter les références pour trouver le document. Les résultats sont inverses au sujet de l'espace informationnel, du catalogue, de l'annuaire. Mais là encore sans devoir nécessairement remettre en cause les tendances globales et les conclusions qui peuvent en être tirées. Ainsi on observe, pour l'essentiel, grâce à cette lecture croisée, que la plupart des notions sont abordées très tôt, souvent en Sixième, et sinon en Cinquième, si ce n'est pour la problématique, peu envisagée avant la Troisième. Il en est de même pour le fait de « distinguer les faits de l'opinion », en termes d'objectivité, très peu mis en avant avant la Quatrième. La prise de notes, selon l'enquête de Nathalie Bleuven, est un sujet de méthodologie que l'on commence à aborder de manière très différencié, entre la Sixième et la Troisième, avec beaucoup de retenue (davantage dans notre présente enquête).

En ce qui concerne les seuils relevés au sujet des notions et concepts, sous forme de compétences, les valeurs, entre 50 et 75 % pour les items les plus légitimes, sont globalement insatisfaisants, en termes de progression. Très peu de répondants n'intègrent pas ces notions et concepts dans leurs séances, pour l'essentiel, mais on trouve peu de cohérence organisationnelle. L'absence de curriculum en est une raison essentielle, avec un avantage réel, quant à la liberté de mise en place, quand cette liberté existe dans l'EPL. Il reste que cela ne va pas sans quelques

défauts. Par exemple, la difficulté à proposer une continuité didactique essentielle à l'intégration des connaissances par les élèves. Par ailleurs, le fait de travailler parfois en décalage avec les capacités cognitives des élèves. Ou encore, pour finir, celui, inverse, de différer des apprentissages, sur des contenus particuliers, sans que ce soit justifié.

Il est rare que trois ou quatre niveaux, en collège, soient concernés par un même item : à 10-15 %, généralement, jusqu'à 20,5 % pour le document, support d'information (36,5 % en lycée sur deux ou trois niveaux), 34,4 % pour la propriété intellectuelle (51,5 % en lycée), 26,3 % pour la presse imprimée (47,2 % en lycée), et 38,7 % en lycée pour les nouveaux médias. On retrouve des valeurs élevées, au-dessus de 25 % pour au moins trois niveaux, au sujet des compétences de recherche info-documentaire. C'est le cas pour le questionnement quintilien, l'utilisation des usuels, la diversification des sources d'information (42 %), le fait de noter les références (47,6 %), l'utilisation du moteur de recherche (25,8 % seulement), puis la reformulation de l'information (34,8 %), la réutilisation de l'information (28,5 %), la citation des sources (47,1 %), la publication sur des supports variés (25,7 %), avec des valeurs peu satisfaisantes, en fait, pour tout ce qui relève de la sélection de l'information. Ce sujet, d'ailleurs, demande un temps d'apprentissages particulièrement long, et suivi, avec des mises en activité fréquentes, temps qui n'est pas forcément alloué aux professeurs documentalistes.

D'un niveau à l'autre : les enseignements de l'enquête

On ne voit pas de souci, globalement, par rapport à la mise en œuvre de séances pédagogiques en classe de Troisième, sans différences importantes selon les trois niveaux de la Cinquième à la Troisième. Mais la focalisation sur les seuls élèves de Sixième, pour certaines notions, pose problème. L'impossibilité de mettre en œuvre une progression pour beaucoup de notions génère des oublis et une absence d'ancrage des savoirs sur le long terme, sans exercices réguliers. Cela implique, par ailleurs, l'écrasement d'une didactique spécialisée par des apports non spécialistes qui peuvent être problématiques.

D'autre part, la possibilité d'une action importante auprès des élèves de Sixième peut avoir des défauts didactiques, avec un souci d'aborder des savoirs et notions inadaptées au développement des élèves, psychologique, cognitif, épistémique. Est-il ainsi justifié de mettre en avant les principes de classement et de repérage dans l'espace, de manière plus ou moins abstraite, en Sixième, de manière systématique ? Qu'en retiennent les élèves ? Et y a-t-il des écarts à ce sujet entre les EPLE ? Est-il judicieux de développer des débats de controverse, sur des bases argumentatives, avant la Quatrième, alors que le rapport de relativité au savoir n'est pas construit ? Il ne s'agit pas ici de répondre « non », puisque ces champs scientifiques sont encore largement ouverts à l'expérimentation. Mais une inconnue importante subsiste quant à l'impact de ces actions pédagogiques sur le développement de l'enfant. Pour autant, on peut constater que c'est surtout la possibilité de travailler avec des élèves de Sixième qui amène les professeurs documentalistes à développer ces expériences parfois fragiles, sans grands retours, plutôt qu'une volonté d'un développement pérenne des savoirs concernés. Le champ d'action du professeur documentaliste peut alors apparaître, bien davantage que d'autres cadres pédagogiques, comme un champ continu d'expérimentation locale, bien souvent sans reculs de la part de l'institution, et sans continuités, dans la majorité des cas, pour les élèves.

On observe de réelles difficultés en Terminale, mais avec une différence importante entre lycée professionnel et lycée GT. Ainsi, en lycée professionnel, il y a davantage de difficulté à intégrer les savoirs dans des séances pédagogiques de Première, avec un écart de 5 à 20 points avec le Lycée GT sur ce niveau. En revanche la courbe s'inverse en Terminale, avec un écart de 5 à 15 points en faveur du Lycée professionnel.

Partie 3.

Questions d'avenir sur le métier des professeurs documentalistes

Cinq questions sont posées, en fin d'enquête, concernant des points parfois sensibles au sujet des missions des professeurs documentalistes, en termes de gestion documentaire, de prise en charge des questions liées à l'orientation professionnelle des élèves et de développement des missions pédagogiques. Pour des raisons techniques, le panel est réduit ici à 1 020 répondants, avec 87 collègues qui n'ont pu compléter cette dernière partie de l'enquête.

3.1. Le professeur documentaliste "réfèrent pour les usages pédagogiques numériques" ?

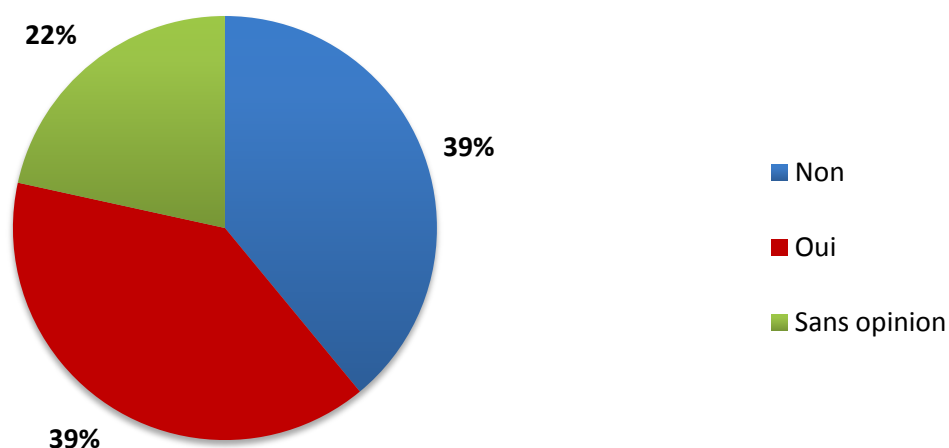
La première question posée est celle qui présente les réponses les plus contrastées, au sujet de la prise en charge, par le professeur documentaliste, des fonctions de référent pour les usages pédagogiques numériques. Personne ressource, sur la base du volontariat, depuis l'année 2010/2011, généralement indemnisée par une IFIC, le référent numérique peut avoir pour tâches d'administrer l'ENT de l'EPLE avec le chef d'établissement, de gérer le site web de l'EPLE, de coordonner et d'accompagner les usages pédagogiques du numérique : information sur les TICE auprès des collègues, prise en compte des besoins de formation, accompagnement de la mise en place de séquences pédagogiques avec les TICE. Ce sont des fonctions larges, pour ne pas dire lourdes à prendre en charge par une seule personne.

L'Inspection générale, par le biais du « Suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école », rapport de juillet 2012¹², regrette que les professeurs documentalistes ne soient pas davantage investis dans cette fonction, n'ayant observé qu'un exemple d'EPLE dans lequel le professeur documentaliste est référent pour les usages pédagogiques numériques, à peine un an avant l'enquête... Nous observons, en réponse à cette enquête, que 28,2 % des répondants « participent » à la Commission TICE, quand il y en a une (31,1 % en collège, 25,6 % en lycée GT, 22,2 % en lycée professionnel). Il semblait intéressant, dans ce contexte, de demander aux professeurs documentalistes eux-mêmes ce qu'ils en pensaient. D'autant que le fait que le professeur documentaliste ne soit pas référent n'est pas nécessairement de son fait, et le rapport, d'ailleurs, ne dit pas le contraire. Mais parce que d'autres professeurs peuvent être volontaires ou que le chef d'établissement peut avoir une responsabilité très variable dans ce domaine.

12. IGEN. Suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école . Rapport n° 2012-082. Juillet 2012. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-082_plan_developpement_usages_du_numerique_225058.pdf (voir en particulier en page 31).

Si l'on observe que les professeurs documentalistes ne sont pas divisés sur la question globale du numérique, avec un engagement pédagogique aussi important, voire plus, qu'au sujet de l'imprimé, la question du « référent pour les usages pédagogiques numériques » est très partagée : globalement à 39,4 % pour et 39 % contre (*Graphique 27.*), les collègues y sont plus favorables en cité scolaire (45,7 % pour, 32,8 % contre), en lycée GT (43,9 % pour, 36,5 % contre) et en lycée professionnel (38 % pour, 34,5 % contre), tendance qui s'inverse en collège (37,1 % pour, 41,7 % sont contre). Le nombre de professeurs documentalistes dans l'EPLE n'apporte pas de différence significative quant à l'opinion donnée. Par contre, on constate que les collègues de collège y sont plus favorables quand il y a des ordinateurs en accès libre au CDI, avec une différence positive de plus de 10 points. Il en va de même quand le professeur documentaliste est gestionnaire des flux d'élèves au CDI, différence significative que l'on retrouve en lycée professionnel. Dans tous les cas, ce qui est somme toute logique, ceux qui participent déjà à la commission TICE y sont largement plus favorables que les autres, mais plus en lycée (58 % sont alors pour, et 19,2 % contre en lycée professionnel, 64 % sont pour et 20,3 % sont contre en lycée GT, 48 % sont pour et 34 % sont contre en collège). De même, mais de manière moins évidente, ceux qui participent à l'évaluation du B2i sont globalement plus favorables à cette prise en charge.

Graphique 27. Êtes-vous favorable à ce que les professeurs documentalistes prennent en charge les missions de "référent pour les usages pédagogiques numériques" ?



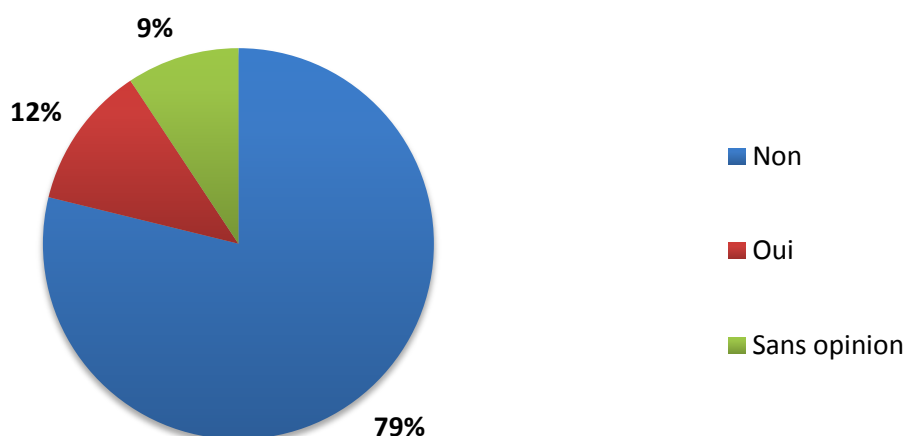
Notons également que, plus le nombre de séances pédagogiques en groupes-classes est faible, de 0 à 6 heures (53,3 % des réponses), plus les répondants sont favorables à cette prise en charge, autour de 45 %, avec une différence positive de près 10 points par rapport aux autres.

La question n'abordait pas le sujet de la rémunération. L'absence de cette précision, ainsi que la simple possible méconnaissance d'une telle fonction, ou encore le doute, peuvent expliquer que près d'un cinquième des collègues se déclarent « sans opinion ».

3.2. Le webclasseur de l'ONISEP : un rejet net de sa prise en charge systématique

Au sujet du webclasseur orientation, livret personnel de suivi du Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), développé pour les élèves et leurs parents par l'ONISEP sous forme numérique accessible en ligne, l'opinion des professeurs documentalistes est plus claire, et se prononce nettement contre une prise en charge systématique, à 78,8 % (*Graphique 28.*). Dans le détail les chiffres sont en cité scolaire à 81,4 %, en collège à 80,4 %, en lycée professionnel à 77 %, en lycée GT à 75 %.

Graphique 28. Êtes-vous favorable à ce que les professeurs documentalistes prennent en charge la gestion du webclasseur de l'Onisep, de manière systématique ?



Rappelons que l'orientation n'est pas un champ spécifique de compétence du professeur documentaliste. Le PDMF, on l'a vu, est investi par 49,3 % des collègues en collège, et 23,4 % en cité scolaire, 19,7 % en lycée professionnel et 12 % en lycée GT, en termes de séances. Le professeur documentaliste met souvent à disposition des ressources imprimées dans ce domaine à destination des élèves, mais aussi beaucoup de ressources numériques, via des portails par exemple. L'ONISEP, sur ce point, exige des responsables dans chaque EPLE, autres que les Conseillers d'orientation psychologue, afin d'ouvrir ce webclasseur, sans rémunération complémentaire. Cette demande peut conduire à certains abus, en termes d'exigence, de la part des chefs d'établissement, envers certains personnels, en particulier les professeurs documentalistes. Ceux-ci, dans leur grande majorité, ne souhaitent pas avoir la responsabilité de cette gestion, sans forcément refuser de participer, pour ceux qui sont investis dans le PDMF, à l'alimentation du livret personnel de l'élève. Ajoutons que, plus que n'importe quel enseignant, quand un professeur documentaliste accepte une telle charge, il engage ces successeurs à reprendre le flambeau.

3.3. Les AED au CDI : pour des cadres et conditions réalistes

Avec de nombreuses expérimentations, en CDI, de situations d'ouverture sous la responsabilité des AED, et la mise en avant, par l'institution, d'un lieu ne dépendant plus d'une seule personne responsable, dans un 3C plus informel, il semblait intéressant de demander l'avis des professeurs documentalistes. Deux questions sont ainsi posées :

- Êtes-vous favorable à permettre l'ouverture du CDI sous la responsabilité d'un AED que vous avez choisi et formé, en votre absence ?
- Êtes-vous favorable à permettre l'ouverture du CDI sous la responsabilité de plusieurs AED, selon l'organisation du CPE, en votre absence ?

Les deux questions étant posées sur une même page, l'ordre ne doit pas poser de souci particulier, même si l'on peut estimer que la première peut conduire à un rejet de la seconde, l'inversion permettant également un rejet rétroactif de la première. Pour le résultat global, 66 % sont favorables au sujet d'un AED choisi et formé, sans différence significative entre types d'EPL. Notons qu'en collège, y sont d'autant plus favorables, ceux qui travaillent avec un personnel d'aide, et ce d'autant plus quand celui-ci travaille également en l'absence du professeur documentaliste, ce qui relève ici d'expériences positives. Seuls 13,3 % des répondants sont favorables à des responsabilités humaines plus larges, avec plusieurs AED, sous la responsabilité du CPE, avec une valeur plus faible en collège (10,5 %) que dans les autres types d'EPL (15,7 à 18,6 %). Cette fois la présence d'un personnel d'aide n'a pas d'influence sur l'opinion émise. Notons pour finir que 16,7 % des collègues qui sont favorables à la première option sont favorables à la seconde, en collège, le taux étant de 24,4 et 26,3 % pour le lycée GT et le lycée professionnel.

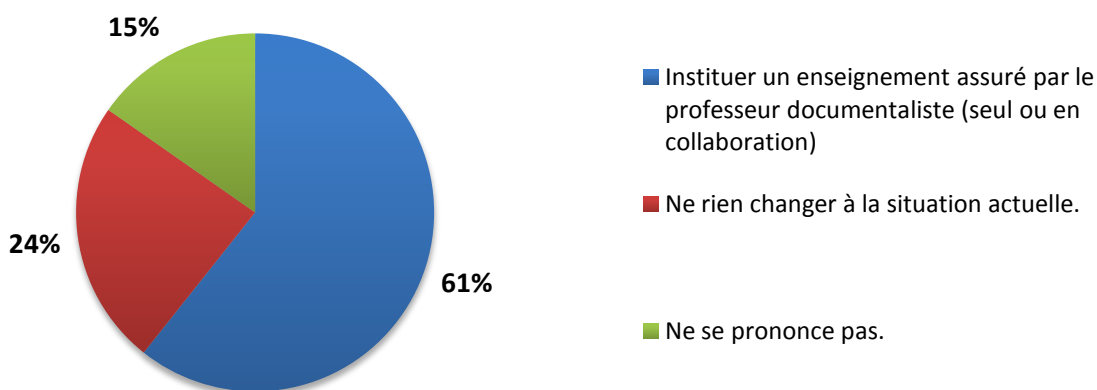
3.4. Pour l'institution d'un enseignement assuré par le professeur documentaliste

La dernière question de l'enquête se pose en deux temps. D'abord, on demande ce que les collègues pensent être le mieux pour l'avenir du métier, quant à la mission pédagogique du professeur documentaliste. Vient ensuite un classement à exprimer parmi trois possibilités pour ceux qui souhaitent voir institué un enseignement assuré par le professeur documentaliste.

Globalement, 60,7 % des collègues sont favorables à l'institution d'un tel enseignement, à 68,6 % en cité scolaire, 63,1 % en collège, 54,9 % en lycée professionnel, 55,3 % en lycée GT (*Graphique 29*). Pour 24 % des répondants, il ne faut rien changer à la situation actuelle (33,6 % en lycée professionnel, 27,9 % en lycée GT, 22 % en collège, 12,9 % en cité scolaire), tandis que 15,3 % ne se prononcent pas.

Les collègues qui rencontrent des difficultés à fermer l'accès au CDI quand ils organisent des séances pédagogiques, sont plus favorables à l'institution d'un enseignement assuré par le professeur documentaliste (84,6 % contre 59,1 % en cité scolaire, 69,1 % contre 62,5 % en collège, 62 ou 64 % contre 49 ou 51 % en lycée GT et lycée professionnel). L'idée de ne rien changer à la situation actuelle peut donc aller de paire avec des conditions déjà favorables dans l'établissement, et la crainte alors d'une unification nationale qui supposerait une liberté moindre, même si cela ne va pas forcément de soi. En écho à cette observation, on note que ceux qui ont effectivement mis en place une progression pédagogique en information-documentation sont plus favorables à l'institution d'un enseignement que les autres (75 % contre 65,2 % en cité scolaire, 71,8 % contre 57,4 % en collège, 67,7 % contre 50,6 % en lycée GT, 73,7 % contre 51,1 % en lycée professionnel). Il en est de même pour ceux qui travaillent déjà avec l'évaluation dans le Socle commun (avec une différence globale de 7 points en faveur d'un enseignement institué).

Graphique 29. Par rapport à la mission pédagogique du professeur documentaliste, que pensez-vous le mieux pour l'avenir ?



On n'observe pas de concordance significative avec la participation aux instances, si ce n'est, ce qui peut sembler logique, avec la participation à des conseils de classe. La question se pose d'ailleurs, dans les débats sur le sujet d'un enseignement formalisé, de la participation du professeur documentaliste, souvent seul en collège par exemple, aux différents conseils de classe, sur des heures supplémentaires non rémunérées. Est posée ici la question cruciale de la prise en compte statutaire des heures d'enseignement. Il n'y a pas plus de différence entre l'investissement en Histoire des Arts au collège ou dans les TPE au lycée. Mais on observe une différence sensible au sujet des IDD ou de l'accompagnement éducatif en collège, ceux qui y participent étant plus favorable à l'enseignement institué, tandis que c'est l'inverse au sujet de l'ECJS ou de l'accompagnement personnalisé en lycée (avec une différence respective de 7 et 4 points).

Il est intéressant de constater que l'avis diffère peu, selon le nombre d'heures de séances pédagogiques réellement effectuées à l'heure actuelle. Ainsi, parmi ceux qui ne proposent aucune heure en séance pédagogique, 50 % sont favorables à l'institution d'un enseignement, 30 % pour ne rien changer, tandis que 20 % ne se prononcent pas. Puis on passe à 58,7 % d'avis favorable pour ceux qui proposent une à trois heures, avec des valeurs qui changent ensuite très peu pour les plages horaires supérieures, dans la tendance générale (61/24/15 %).

En tout 619 répondants, sur 1 020, se prononcent donc pour l'institution d'un enseignement assuré par le professeur documentaliste, avec ou sans collaboration. Il leur est demandé de classer trois modalités dans l'ordre de préférence :

- Instituer des heures dans l'emploi du temps des élèves, au niveau national, prises en charge par le professeur documentaliste (par exemple ½ heure ou 1 heure par semaine et par classe).
- Instituer un bloc horaire global pour le professeur documentaliste, pour un enseignement de l'information et des médias, à répartir sur l'année (par exemple un minimum de 180 heures de séances pédagogiques, soit 5 heures par semaine).
- Instituer des modules par classe, avec un nombre d'heures systématiques par classe de chaque niveau en information-documentation et médias, à organiser sur l'année en classe entière ou dédoublement (par exemple 12 heures par an en Sixième, 10 heures par an en Cinquième, 8 heures par an en Quatrième, 6 heures par an en Troisième).

À **55,7 %**, le premier choix porte sur le fait d'**instituer des modules par classe**, avec un nombre d'heures systématiques pour chaque division de chaque niveau en information-documentation et médias, à organiser sur l'année en classe entière ou dédoublement. Pour les autres propositions, le premier choix effectué, toujours, est équivalent, à 22,9 % et 21,3 % pour le fait d'instituer des heures dans l'emploi du temps des élèves, ou le choix d'un bloc horaire global à gérer par le professeur documentaliste, avec un choix plus évident pour cette option en lycée GT (30,4 %).

En deuxième choix, le bloc horaire global atteint 45,7 %, les modules 29,7 % (jusqu'à 36,3 % en lycée GT), à 24,6 % pour la demi-heure ou l'heure à l'emploi du temps. Le principe de modules apparaît donc une préférence claire, d'autant qu'elle se positionne du point de vue de l'élève, tandis que le principe du bloc horaire du professeur documentaliste, proposition que l'on pourrait estimer plus réaliste dans le contexte actuel et selon la taille des EPLE, est une option également bien retenue, de l'ordre du compromis pratique.

Conclusion

Si les professeurs documentalistes sont engagés dans les enjeux associés aux nouveautés documentaires, numériques, souvent pionniers en la matière dans les EPLE, c'est surtout en termes d'actions pédagogiques et d'acquisitions de ressources à destination des élèves. Ainsi, il peut y avoir une opposition importante à accepter la prise en charge des missions du référent pour les usages pédagogiques numériques, quand celles-ci, encore floues, trop nombreuses, peuvent être à l'origine de dérives. Il est manifestement important de conserver la main sur le choix des ressources numériques de l'EPLE, sur le volant pédagogique, hors manuels scolaires, avec une responsabilité dans la mise en place du projet documentaire de l'EPLE. Pour autant, le professeur documentaliste ne peut, en respect de ces missions professionnelles, devenir l'équivalent d'un référent TICE ou d'une personne ressource TICE, concernés par des tâches de maintenance et de gestion des outils numériques. C'est sans doute d'ailleurs le manque de clarté, ou la variété des missions de ce référent, qui explique la division importante à ce sujet, avec des éléments qui ressortent des compétences et spécialités du professeur documentaliste, tandis que d'autres relèvent de fonctions techniques. C'est par exemple le cas pour l'administration d'un ENT, ou de fonctions du ressort de l'intendance et des enseignants de discipline, comme l'acquisition de ressources souhaitables pour leur travail pédagogique.

On peut en effet comprendre que, tout fonctionnaire qu'il soit, le professeur documentaliste, dans la majorité des cas, a passé le CAPES de Documentation pour être réellement professeur et gestionnaire d'un CDI dont les ressources sont destinées à l'usage et à la réussite des élèves. Quand un rectorat, avec les services de l'ONISEP, invite expressément les chefs d'établissement à favoriser l'association des professeurs documentalistes au projet de mise en place du webclasseur, sans rémunération supplémentaire, afin que l'EPLE puisse utiliser le webclasseur, on ne peut que comprendre le rejet massif de la profession, qui n'a pas plus à voir avec l'orientation des élèves que les collègues professeurs de discipline. Si des séances relatives à l'orientation, à la découverte des métiers, sont souvent proposées par les professeurs documentalistes, ce peut être davantage dû au souhait de l'IGEN et des inspecteurs académiques, par défaut d'autres personnels, plutôt que par engagement professionnel, même si certains y trouvent le moyen d'intégrer des notions et compétences info-documentaires.

Quand, avec la transformation du sigle CDI vers le 3C, certains donnent l'impression d'un changement, on sait déjà que les pratiques variées des professeurs documentalistes se soucient de la place du CDI dans l'EPLE, sans que la question d'une ouverture du lieu par d'autres personnels, quand elle n'est pas tout simplement imposée par certains chefs d'établissement, soit nouvelle. À ce sujet, beaucoup d'expériences ont mené à l'échec, sans formation des personnels mis alors en responsabilité dans ce lieu spécifique. D'autres peuvent perdurer, sans pour autant, on l'a dit, que la présence d'un autre personnel facilite le développement, en parallèle, de séquences pédagogiques au sujet de l'information et des médias. Ainsi, il existe une adhésion au principe d'une ouverture permise par un AED, à condition qu'il soit choisi et formé par le professeur documentaliste, sans que ce soit à l'équipe de direction ou à l'équipe de vie scolaire de prendre en charge cette question.

Notons enfin qu'une majorité de professeurs documentalistes souhaite l'institution d'un enseignement, et plutôt sous la forme de modules, avec des séquences plus ou moins longues, dans l'année, avec un nombre d'heures défini pour les élèves, comme ce peut être le cas actuellement, mais de manière qui serait instituée, avec un cadre national. On observe que les élèves de Sixième sont particulièrement favorisés, aujourd'hui, par l'existence de progressions info-documentaires menées sur l'année, car cette possibilité de placer des heures existe dans les emplois du temps, dans les collèges, mais au détriment peut-être des autres niveaux. Le principe de modules apparaît donc comme un moyen de pallier ce défaut inhérent au système actuel.

Cette revendication de la profession s'affirme en outre devant la crainte de voir les responsabilités pédagogiques du professeur documentaliste diminuées par l'institution, même si, jusqu'à l'écriture de ces lignes, les acteurs du terrain, avec les syndicats et la FADBEN, sont parvenus à défendre cette particularité si essentielle du métier, contre des points de vue qui ne font pas toujours une part belle à l'évolution de la pédagogie. Alors qu'elle n'a jamais donné l'opportunité aux professeurs documentalistes de développer, de manière formelle, une progression pour l'enseignement de l'information et des médias digne de ce nom, l'IGEN regrette, dans le suivi du plan DUNE, qu'ils soient les seuls, avec le CLEMI, à gérer les apprentissages relatifs au numérique (p. 21). Ce n'est pas le cas dans la réalité, et rien ne s'oppose, en pratique comme en théorie, à ce que la reconnaissance d'une spécialité didactique du professeur documentaliste soit une très bonne perspective, au contraire.

De même que les universitaires, la plupart des acteurs de terrain soutiennent ce développement d'un enseignement de l'information et des médias, sur le principe d'une pédagogie de projet, constituée de cours d'initiation, de manière indépendante, sous la forme d'une pédagogie active, d'apprentissages menées en collaboration, avec le souhait d'un cadre global, formalisé en termes horaires, qui permettrait la mise en œuvre, pour tous les élèves, d'une variété pertinente d'apprentissages associés à l'enseignement de l'information et des médias. Des obstacles existent à cette évolution, sans parler des difficultés pratiques, actuelles, pour les collègues dans certains EPLE.

Synthèse.

Leçons de l'enquête et perspectives

Les difficultés de mise en œuvre d'apprentissages de certaines notions par les professeurs documentalistes, pour des raisons pratiques, mettent en avant l'échec d'un système, qui n'a pas encore su donner les moyens aux professeurs documentalistes de dispenser leur enseignement de spécialisation, l'enseignement de l'information et des médias, qui, s'il est évidemment commun à plusieurs domaines d'enseignement, ne nécessite pas moins les moyens d'apprentissages particuliers. Selon les notions envisagées, on observe une dispersion, ou au contraire une focalisation sur certains niveaux, du fait de l'absence de cadres formels de mise en œuvre, en termes horaires, si bien qu'il existe des décalages, parfois, contre la volonté des professeurs documentalistes, entre les apprentissages développés et le niveau qui devrait être au moins concerné, quand encore la progression sur les différents niveaux peine à exister.

L'institution a su mettre en place certains dispositifs pédagogiques, dont on peut toujours discuter le contenu, en engageant les professeurs documentalistes à s'y investir, avec les Itinéraires de découverte (IDD) et l'Histoire des Arts en collège, avec l'ECJS et les Travaux personnels encadrés (TPE) en lycée. Mais, si l'on voit que les professeurs documentalistes ont en effet massivement investi ces dispositifs, on constate que cela ne suffit pas, avec un décalage toujours existant entre cet engagement et les notions effectivement développées lors de séances pédagogiques en heure-classe. Ainsi le travail dans les dispositifs peut être très informel, dans certains cas, sans enseignement systématique. D'autre part, l'existence de ces dispositifs, en considérant également le PDMF, peut être l'occasion pour le professeur documentaliste d'exercer son métier de professeur, d'être reconnu comme tel, mais sans avoir de manière évidente la capacité de développer des apprentissages qui mettent en avant l'ensemble des notions pour lesquelles, spécialiste de formation comme de profession, il peut proposer un réel travail didactique, dans l'intérêt des élèves.

On constate qu'il n'y a pas de rejet du numérique par les professeurs documentalistes qui peuvent, lorsqu'on leur en donne les moyens pratiques, être vecteurs de nouvelles approches pédagogiques dans les EPLE. Par contre, la profession est divisée au sujet de la prise en charge des missions de référent pour les usages pédagogiques numériques, de même d'ailleurs que la profession est toujours très perplexe devant la volonté de l'IGEN, depuis 2004, du développement d'une « politique documentaire » dans les EPLE, sous la responsabilité du professeur documentaliste. On peut supposer sérieusement que, dans les deux cas, c'est le risque d'une mise au service de l'administration et des autres enseignants, sur des missions qui dépassent le cadre pédagogique pour des tâches de gestion élargies, qui pose problème. En effet, on constate que les professeurs documentalistes ne s'opposent pas au numérique, d'une part dans le cadre de leur travail didactique et de leurs séances pédagogiques, d'autre part dans une gestion raisonnée, à destination des élèves. Cette crainte est légitimée par l'absence réelle de formation des personnels de l'administration en matière de gestion numérique globale, par l'absence de personnels qui aient le temps nécessaire aux tâches de maintenance technique, mais également de gestion bureautique des outils de l'environnement numérique de travail (ENT).

Les professeurs documentalistes sont très attachés à leur rôle enseignant. Pourtant ce rôle est difficile à mettre en œuvre, particulièrement dès que l'on ne compte qu'un seul professeur documentaliste pour plus de 500 élèves (91,4 % des cas au collège...). Mais ce n'est pas le seul obstacle. En lycée, beaucoup rencontrent des difficultés à fermer l'accès au CDI pour des séances pédagogiques, à prendre la main sur la gestion des flux. Le nombre de séances pédagogiques devant des groupes-classes est très variable, entre 4 et 10, en moyenne, sans progression pédagogique pour plus de 60 % des répondants ; un peu plus de la moitié conduisent au moins une séance d'apprentissages par classe dans leur EPLE. La participation aux instances pédagogiques de l'EPLE est importante, mais c'est surtout l'investissement dans les dispositifs institutionnels, donc, qui dénotent l'engagement pédagogique des professeurs documentalistes.

L'institution d'un enseignement, sous forme de modules, paraît pour beaucoup comme une solution permettant de donner plus de force aux compétences didactiques du professeur documentaliste, avec l'assurance de donner aux élèves, chaque année, selon chaque niveau, un certain nombre de séances, menées par le professeur documentaliste seul, ou en collaboration, selon les projets. Actuellement, il s'agit parfois d'inscrire des heures à l'emploi du temps, à l'année, pour les divisions de Sixième, ce qui se fait au détriment des autres niveaux, relativement à la taille de l'EPLE. Il s'agit aussi de prévoir des séquences équilibrées sur l'année, pour une progression sur tous les niveaux, mais avec une autre insatisfaction, celle d'un temps relativement court consacré à chaque niveau, là encore relativement à la taille de l'EPLE. Si l'on se positionne du point de vue de l'élève, c'est bien le principe de modules, même si le terme peut gêner certains, qui paraît la perspective la plus évidente, exprimée par une majorité de collègues dans l'enquête.

Le sujet d'heures d'enseignement de l'information et des médias inscrites dans la Dotation Horaire Globale (DHG) d'un EPLE, est problématique. D'une part, elle peut enlever une certaine liberté pédagogique, et surtout d'organisation des temps de travail pour le professeur documentaliste, selon ses différentes missions. D'autre part, il y a le risque d'une réappropriation des heures ainsi inscrites pour gérer, à l'échelle de l'EPLE, des pertes d'heures pour d'autres enseignants, le chef d'établissement pouvant ainsi puiser dans ces heures pour compléter un poste. Ce principe des heures postes et de leur ajustement est ainsi observé dans l'enseignement privé, avec des dérives qui peuvent être importantes selon les EPLE, sans plus de personnel qualifié, parfois, pour la gestion du lieu CDI et des ressources imprimées et numériques, sans plus de professeur documentaliste en capacité de mettre en œuvre les apprentissages associés à l'information et aux médias¹³.

Il n'en reste pas moins une question essentielle pour beaucoup, celle du statut des heures d'enseignement. Doivent-elles rejoindre le principe d'une heure devant classe qui en vaut une et demie, ou deux ? Doit-on estimer que les professeurs documentalistes ont un ensemble de missions qui empêche de rejoindre ce principe, avec un nombre de 30 heures, dans l'EPLE, qui permettent de donner des séances, mais aussi de les préparer ? Qu'en est-il des 6 heures associées à des tâches extérieures, souvent considérées, actuellement, comme partie d'un travail effectué au domicile pour continuer sa veille informationnelle, mais aussi préparer des séances ? La profession peut être divisée à ce sujet, c'est compréhensible. A cet égard, l'institution, dans un contexte numérique aux transformations lourdes, gagnerait à clarifier la mission des professeurs

13. Rapport d'enquête de l'ANDEP, 2012, disponible sur <http://www.andep.org/rapport-denquete-sur-la-situation-de-lemploi-et-les-conditions-de-travail-des-personnels-exercant-des-fonctions-de-documentation/>

documentalistes en considération d'une fonction enseignante qu'elle revendique. Ce serait là contribuer à pérenniser un travail didactique et pédagogique essentiel, dont la finalité pour les élèves est reconnue par le monde des universitaires et/ou des formateurs.

Dans ce cadre, grâce à ce tableau significatif de la situation française de la documentation dans les établissements du secondaire, la FADBEN continue son travail de mise en valeur de la mission pédagogique des professeurs documentalistes. L'association reste attentive à d'autres analyses d'enquête à venir, à savoir celle de Claude Poissenot, enseignant-chercheur en Sociologie à l'IUT Nancy-Charlemagne, proposée également par Internet en 2012 pour quelques académies choisies, et celle du syndicat SE-UNSA, en ligne jusqu'à la fin du premier trimestre de l'année scolaire 2013/2014, avec des sujets très proches de ceux que l'on a ici interrogés. Cela permettra d'autres éclairages, que nous pourrions mettre en relation avec cette étude.

Après la publication d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, qui met en valeur le rôle pédagogique du professeur documentaliste, tout en élargissant certaines de ses tâches gestionnaires, il est nécessaire de continuer de proposer des perspectives encourageantes pour permettre l'existence d'un véritable enseignement de l'information et des médias, dans l'enseignement secondaire, et plus largement de la maternelle à l'université. Dans cette période de réflexion autour du développement du numérique à l'école, les professeurs documentalistes, avec la FADBEN, continuent d'être force de proposition auprès du Ministère, de la DGESCO, de nouveaux inspecteurs, avec une légitimité toujours plus évidente de leur rôle dans les apprentissages des élèves.