

UNE NOUVELLE  
CIRCULAIRE DE  
MISSIONS  
(Vol. 2)

# MEDIADOC

N°20 - JUIN 2018

ÉDITO  
AILLEURS  
UNE NOUVELLE CIRCULAIRE DE MISSIONS  
VARIA

**APDEN.**

ASSOCIATION DES PROFESSEURS  
DOCUMENTALISTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - [contact@apden.org](mailto:contact@apden.org)



[www.apden.org](http://www.apden.org)

## **MEDIADOC 20 – Juin 2018 - SOMMAIRE**

- Edito

### **Ailleurs**

- *Lisa Åström*. Être bibliothécaire scolaire en Suède aujourd'hui

### **Une nouvelle circulaire de missions**

- *Yolande Maury*. La nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes : du choix des mots à l'ordre des priorités, essai de décryptage
- *Cécile Gardiès*. Professeur documentaliste dans l'enseignement agricole : quelles conceptions de l'enseignement de l'information-documentation ?
- *Pascal Duplessis*. Noces de coton. Le mandat pédagogique des professeur.es documentalistes dans la circulaire de missions de 2017
- *Emmanuelle Maugard*. Les professeurs documentalistes, une identité professionnelle brouillée

### **Varia**

- *A.P.D.E.N Nantes*. RADIO APDEN NANTES - L'émission « Contre-plongée » donne la parole aux profs docs !
- Retour sur les journées professionnelles des A.P.D.E.N locales

## Être bibliothécaire scolaire en Suède aujourd'hui

Lisa Åström - bibliothécaire scolaire du lycée Rosendalsgymnasiet, Uppsala, Suède  
Florence Björklund - traductrice

Bibliothécaire scolaire à Uppsala en Suède depuis 12 ans, j'ai pu observer, pendant ma carrière, les transformations des bibliothèques scolaires suédoises. Je me propose donc ici d'en présenter les évolutions depuis le début des années 2000, selon mon expérience en lycée et selon mes engagements sur le plan international, ces deux perspectives me permettant d'avoir une vue d'ensemble sur les grands courants de pensée qui ont traversé les bibliothèques scolaires en Suède.

En 2005, j'ai été employée par la commune d'Uppsala en tant que bibliothécaire du lycée communal Rosendalsgymnasiet. Le lycée était en construction sans que l'édification de la bibliothèque scolaire n'ait été planifiée. Cet espace a été ajouté au dernier moment, personne ne l'ayant envisagé sur les plans d'origine, bien que les autres lycées d'Uppsala aient pu disposer d'une bibliothèque scolaire. J'ai donc pris mes fonctions dans un bâtiment nouveau, débutant moi-même dans la fonction de bibliothécaire scolaire.

La formation dispensée pour occuper ce type de poste est généraliste. Il n'y a pas de volonté d'aller au-delà d'une formation de bibliothécaire orientée vers les sciences de l'information, la dimension pédagogique n'étant pas intégrée au cursus. Les bibliothécaires scolaires suédois ne reçoivent aucune formation de professeur ni de pédagogue. Dans ce contexte, afin de faire évoluer cette situation, une partie de la profession réclame que la formation initiale comprenne un module pédagogique qui prépare les personnels des bibliothèques scolaires aux exigences que suppose la formation des élèves. Le travail de bibliothécaire scolaire est en partie un travail de pédagogue, et c'est donc d'une formation à la pédagogie dont nous avons besoin. Cela rehausserait par ailleurs le statut de notre profession, pour nous et auprès des professeurs, dès lors que notre formation s'apparenterait à celle des enseignants.

Récemment diplômée et dotée d'une expérience professionnelle d'à peine un an, j'ai dû relever le défi d'ouvrir la bibliothèque de notre lycée. A cette fin, je me suis assurée, d'une part, que nous pouvions développer le fonds documentaire et acheter un Système Intégré de Gestion des Bibliothèques (SIGB) ainsi que du matériel nécessaire au bon fonctionnement de la bibliothèque et, d'autre part, j'ai fait en sorte qu'une coopération avec les professeurs s'instaure. Sur ce point, des travaux scientifiques<sup>1</sup> indiquent qu'il est plus bénéfique pour les élèves d'effectuer une recherche d'informations dans un contexte spécifique plutôt que sans objectif précis. Mais je pense aussi, pour ma part, qu'il est opportun et pertinent de préparer les élèves à se repérer dans la bibliothèque scolaire, système d'information, sans que cela doive nécessairement être lié à une tâche définie.

Pendant que je m'efforçais de rendre la bibliothèque du lycée opérationnelle, des résultats d'études nationales et internationales ont fait évoluer la nature des représentations sur le système scolaire suédois, entraînant un mouvement de réformes. La publication des résultats du classement Pisa, comparant les systèmes éducatifs nationaux, montrait une baisse considérable du niveau des élèves, ce qui a occasionné de vifs débats sur la scène politique. La réforme du système scolaire suédois a entraîné l'apparition et le développement des écoles privées, lesquelles pouvaient être créées et administrées par n'importe qui. Dans ce contexte, chaque élève s'est par ailleurs vu attribuer une somme d'argent définie lui permettant d'étudier dans l'école de son choix (publique comme privée). Mais ces discussions ont aussi eu des conséquences dans le domaine des bibliothèques scolaires. Le parti modéré considérait que les réformes scolaires développées par les sociaux-démocrates contribuaient à mettre en place une école peu sérieuse, aux objectifs « flous », les élèves étant dispensés de développer et d'approfondir leurs connaissances informationnelles et documentaires dans la mesure où l'on postulait qu'autonomes, ils étaient capables de trouver seuls la documentation

---

1 Kuhlthau, Carol. Information Search Process. Rutgers [en ligne] Disponible sur : <http://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau/information-search-process/> consulté le 19/04/2018

dont ils avaient besoin pour réaliser leurs travaux. Par ailleurs, des études internationales, entre autres celle de Ross Todd<sup>2</sup>, ont commencé à mettre en évidence que les bibliothèques scolaires pouvaient avoir des effets sur l'apprentissage des élèves et que ceux-ci voyaient le bénéfice qu'ils pouvaient recevoir d'un soutien, voire d'une formation, dans leur recherche d'informations ainsi que dans leur rédaction d'un mini-mémoire de lycée. De nombreux bibliothécaires scolaires ont pris en considération cette étude scientifique. À Uppsala, une discussion a eu lieu, et en 2008 nous avons eu l'occasion d'aller aux Etats-Unis pour rencontrer Ross Todd ainsi que de visiter et étudier une école qui s'inspirait de la méthode *Guided Inquiry*.

Nous nous sommes efforcés de passer de la théorie à la pratique en nous donnant pour objectif de guider les élèves dans leur rédaction d'un mini-mémoire de lycée. Nous avons commencé à élaborer une méthode de travail en étroite coopération avec les enseignants. Ce sont mes collègues du lycée Celsiusskolan à Uppsala qui sont allés le plus loin dans ce projet, y consacrant plusieurs années afin que tous les élèves des classes de première écrivent un travail sur la notion de dystopie en suivant une démarche scientifique. Pour cela, les élèves ont dû lire un récit dystopique, choisir un thème et chercher des articles scientifiques pour être en mesure de discuter du livre. Tout ce qu'ils ont pu trouver et produire devait être documenté et réuni dans un dossier. Par la suite, quand ils sont passés à la phase de rédaction, ils avaient pour consigne de ne pouvoir utiliser que les ressources rassemblées dans leur dossier. Dans cette perspective, les bibliothécaires scolaires du lycée, en compagnie des professeurs, se sont avérés d'une aide précieuse, tout le long du processus de travail, pour les élèves. En conséquence, l'image que l'on se faisait des bibliothécaires scolaires a évolué.

La bibliothèque scolaire était souvent perçue comme un espace rempli de livres et propice à la lecture des élèves, sans que son rôle aille au-delà. Il nous fallait souvent expliquer et réexpliquer que les bibliothécaires scolaires avaient aussi pour tâche de former et d'accompagner les élèves dans leurs recherches d'informations, ainsi que de les guider dans les activités visant à favoriser la lecture. Les proviseurs qui ne comprenaient pas bien le rôle d'un bibliothécaire scolaire pouvaient imaginer faire des économies en réduisant le personnel de la bibliothèque.

Ni le parti des modérés ni celui de la gauche n'étaient satisfaits de l'évolution de la situation. Le niveau des connaissances était en baisse et une partie des écoles essayait d'avoir le plus d'élèves tout en proposant moins d'heures d'enseignement dans une logique purement comptable de réduction du nombre de postes de professeurs.

En 2011, une autre grande réforme a affecté le lycée<sup>3</sup>. Elle s'est donnée pour but de relever le niveau des connaissances des élèves et de mettre fin à une école aux objectifs réputés « flous » et peu « sérieux ». Dans ce contexte, les bibliothèques scolaires ont été intégrées dans la loi. Selon cette loi « *tout élève doit avoir accès à la bibliothèque scolaire* » ! En conséquence, à Uppsala, de nombreuses écoles se sont mises à utiliser la bibliothèque communale comme bibliothèque scolaire. Cette dernière a établi une liste de tarifs pour les services rendus et ainsi la majorité des écoles a choisi de payer seulement pour un nombre donné de présentations annuelles de livres. Une telle solution était principalement adoptée en collège. Ainsi les élèves bénéficiaient de quelques présentations de livres par an, ce qui est positif en soi, mais ne les prépare pas au lycée ni à des études supérieures. Un des arguments avancé contre la nécessité de recourir à une bibliothèque scolaire est que les élèves disposent de leur propre ordinateur, ce qui leur permet d'accéder à des ressources utiles dans leur travail. De nouveau la question de l'autonomie des élèves est posée. Évidemment, la question de l'équipement, si importante soit-elle, est secondaire par rapport aux questions de contenus, de ressources et d'usages informationnels des élèves. Sont en jeu de réelles compétences info-documentaires à faire acquérir aux élèves. Et pourtant, elles n'apparaissent pas dans les programmes d'enseignement. Toutefois, il est indiqué, dans de nombreux documents définissant les objectifs à atteindre dans chaque discipline, que l'élève doit savoir lire un texte et porter un jugement critique. A cette fin, les bibliothécaires scolaires sont censés prendre appui sur les objectifs scolaires énoncés pour chaque matière et montrer où et comment il leur est possible

---

2 OELMA. Ohio Research Study. OELMA [en ligne] Disponible sur : <<https://www.oelma.org/ohio-research-study>> consulté le 19/04/2018

3 Cette réforme porte pour nom l'abréviation GY11

d'intervenir avec leurs propres compétences.

Dans mon lycée, les professeurs ont progressivement découvert mon domaine d'expertise et programment des séances avec moi afin que j'initie les élèves à la démarche de recherche d'informations dans les bases de données ou sur le Web, ou encore à sélectionner des sources fiables. Je peux aussi être sollicitée pour présenter des livres. Nombreux sont les enseignants qui envoient également leurs élèves à la bibliothèque scolaire lorsqu'ils ont un travail personnel à rendre. Les élèves découvrent aussi par eux mêmes l'aide qu'ils peuvent obtenir et, de ce fait, ils viennent à la bibliothèque pour y travailler à proximité des bibliothécaires scolaires. Ceux-ci peuvent leur apporter leur concours le cas échéant dans leur travail scolaire. La direction de mon lycée a ainsi compris que la bibliothèque scolaire pouvait répondre à un besoin des élèves et que la plupart de ceux-ci, tout comme des enseignants du lycée, y trouvaient une utilité.

Ce mouvement de réforme a entériné une avancée pour les bibliothèques scolaires. L'inspection scolaire, qui a pour tâche de s'assurer que les écoles suivent bien le cadre législatif, a dressé une liste d'exigences, le but étant de pouvoir s'appuyer sur un document formel lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité des services dispensés dans une bibliothèque scolaire. Toutefois, rien n'est mentionné dans la loi scolaire sur les qualifications des personnels, ni sur les savoirs et compétences à faire acquérir aux élèves. Étant donné qu'il n'existe pas de programme d'enseignement spécifique pour la bibliothèque, la situation est très variable entre les écoles, les régions, ainsi que sur le plan national pour ce qui est de la manière de travailler et du rôle de la bibliothèque scolaire au sein d'un établissement. Certaines bibliothèques scolaires ont mis en place d'ambitieux programmes pour faire acquérir des savoirs dans le domaine de la recherche d'informations, d'autres mettent plutôt l'accent sur la lecture, quand certaines se contentent d'ouvrir leurs portes. Les tâches des bibliothécaires scolaires dépendent aussi des volontés de la direction d'une école et de son proviseur. En vertu de la loi scolaire, l'école doit respecter l'égalité de tous et permettre à tous les élèves d'avoir accès aux mêmes possibilités, quelque soit leur lieu de résidence dans le pays. Pourtant, en réalité, cela n'est pas le cas. Rien qu'à Uppsala, mes collègues et moi-même avons différents avis sur ce que la bibliothèque scolaire doit contenir et proposer, ainsi que sur ses attributions, ce qui ne simplifie pas les choses pour avancer malgré de nombreuses discussions intéressantes et animées sur ce sujet.

Mais au final, c'est le proviseur qui a l'entière responsabilité de l'activité scolaire. De nombreux bibliothécaires scolaires peuvent ainsi être confrontés à une méconnaissance, de la part de leur proviseur, de leurs compétences et de leurs tâches réelles, tandis que d'autres proviseurs se montrent vraiment intéressés par leur travail, considérant la bibliothèque scolaire comme partie prenante de l'activité pédagogique de l'établissement. Le premier cas mentionné est malheureusement plus fréquent que le second. Mais les bibliothécaires scolaires engagés dans le développement de leur professionnalisation, considèrent la bibliothèque scolaire comme participant de l'évolution de l'école. Ce faisant, ils travaillent régulièrement avec les professeurs, ce qui n'est pas toujours perçu par le proviseur ni par la direction de l'école, peu sensibles au potentiel de la bibliothèque scolaire, étant donné qu'il n'existe pas de formation pédagogique spécifique.

Pour ma part, je me suis toujours efforcée de promouvoir le développement de notre activité. Une bibliothèque scolaire représente plus qu'un simple rassemblement de livres et cela doit être précisé aux élèves et aux enseignants. Il faut également leur montrer que nous sommes des personnels ressources non négligeables, vers lesquels se tourner. Pour ma part, en coopération avec les professeurs, j'ai tenté de modeler l'enseignement à partir des besoins existants et j'ai essayé de le contextualiser afin que les élèves sachent qu'ils peuvent bénéficier d'un apport supplémentaire. Mon lycée met en place de nombreux projets interdisciplinaires dans lesquels je suis souvent impliquée. Il est évident qu'entre collègues nous échangeons dans ce domaine. Mais, il n'existe aucune base de connaissances centralisée, au-delà des groupes que l'on peut trouver au sein des réseaux professionnels (liste professionnelle, groupes locaux et plus généralement les réseaux de rencontre comme l'association suédoise des bibliothécaires<sup>4</sup>, etc...).

---

4 Svensk biblioteksförening. Swedish library Association. Svensk biblioteksförening [en ligne] Disponible sur : <<http://www.biblioteksforeningen.se/in-english>> consulté le 19/04/2018

J'utilise aussi ce qui est issu de la recherche internationale, à la fois pour ce qui est de l'apprentissage, de la bibliothèque et des sciences de l'information. Dans mon lycée, la bibliothèque scolaire a une fonction bien déterminée et, en tant que bibliothécaire scolaire, j'ai eu la possibilité de penser mon rôle au regard des contextes nationaux et internationaux. Je suis frappée par le fait que les discussions en cours, dans la plupart des pays, sont vraiment semblables, même si nos conditions de travail peuvent être très différentes. Les jeunes et les élèves du monde entier ont besoin d'être en mesure de chercher et trouver de l'information, de naviguer dans divers écosystèmes numériques, tout en les maîtrisant, de s'exprimer de diverses manières à l'aide de différents médias, d'avoir accès à la littérature dans le but d'enrichir leur vocabulaire et leur compréhension des autres, ainsi que d'avoir accès à la littérature spécialisée afin de comprendre les concepts et de développer leurs connaissances dans différents domaines du savoir. Il m'arrive d'envier les pays qui semblent avoir défini un rôle plus clair des bibliothécaires scolaires, mis en place une formation pédagogique et qui semblent posséder une idée des compétences nécessaires ainsi que des instructions précises à suivre. C'est un équilibre à trouver entre la dimension prescriptive des savoirs à faire acquérir aux élèves et la latitude qui nous est donnée pour cela, les bibliothécaires scolaires bénéficiant, à cette fin, de conditions et d'un contexte de travail spécifique.

Je ne sais pas si, en tant que lecteur de ces quelques pages, vous en saurez plus sur la situation des bibliothèques scolaires en Suède. L'essentiel à retenir est peut-être de considérer que l'idée des bibliothèques scolaires avance, quand bien même les personnels peuvent ne pas être formés, ce qui constitue l'une des avancées majeures à obtenir pour les années à venir.

A l'heure où j'écris ces lignes, une stratégie nationale portant sur les bibliothèques vient d'être présentée pour la Suède. Il s'agit d'un rapport<sup>5</sup> qui va être remis au gouvernement à partir d'une étude scientifique<sup>6</sup> portant sur les effets que les bibliothèques scolaires peuvent avoir sur le plan national et international. Dans cette étude scientifique, les conclusions soutiennent l'idée que les bibliothèques scolaires sont un apport bénéfique dans les apprentissage à faire acquérir aux élèves et que la situation en Suède est en retard sur ce point. Les discussions en Suède sur l'évolution des bibliothèques scolaires vont donc se poursuivre, sans aucun doute. Pendant qu'elles sont en cours, à la fois sur le plan local, régional et national, je souhaite, quant à moi, pouvoir poursuivre le développement de ma propre contribution au sein de mon lycée et l'améliorer. Par ailleurs, j'espère que davantage de proviseurs et d'enseignants prendront conscience que les bibliothèques scolaires dotées de personnels qualifiés favorisent les apprentissage des élèves ! Une récente enquête menée par l'inspection scolaire<sup>7</sup> au sujet de la fonction pédagogique des bibliothèques scolaires va dans ce sens. Les premiers résultats communiqués précisent que ces bibliothèques gagneraient à être associées aux stratégies et aux dispositifs mis en place par les écoles primaires. A cette fin, les collaborations entre professeurs et bibliothécaires sont à renforcer, notamment pour encourager la lecture. En Suède, nous continuons à œuvrer pour que les hommes politiques au pouvoir comprennent que ces besoins font partie intégrante de la loi qui stipule que « tous les élèves doivent avoir accès aux bibliothèques scolaires ».

---

5 Nationell biblioteksstrategi. Ny rapport – Biblioteken och de nationella minoritetsspråken. Nationell biblioteksstrategi, avril 2018. [en ligne] Disponible sur : <<http://nationellbiblioteksstrategi.blogg.kb.se/2018/02/26/ny-rapport-biblioteken-och-de-nationella-minoritetsspraken/>> consulté le 19/04/2018

6 Kungli biblioteket. Nationella biblioteksstrategins omvärldsrapport. Kungli biblioteket, Septembre 2017. [en ligne] Disponible sur : <http://www.kb.se/bibliotek/Nationell-biblioteksstrategins-omvarldsrapport/> consulté le 19/04/2018

7 Persson, Annika. Skolinspektionen: Sju granskningar klara. Biblioteksbladet, mars 2018. [en ligne] Disponible sur : <<http://biblioteksbladet.se/skolinspektionen-sju-granskningar-klara/>> consulté le 19/04/2018

## La nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes : du choix des mots à l'ordre des priorités, essai de décryptage

Yolande Maury - Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication  
Laboratoire GERiCO, Université de Lille

Parue en mars 2017, la nouvelle circulaire de missions<sup>1</sup>, tant attendue de la profession, positionne en axe 1, la mission « pédagogique et éducative » du « professeur documentaliste »<sup>2</sup>, présenté comme « enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias ». L'évolution est sensible depuis la circulaire de 1986, qu'il s'agisse de la terminologie utilisée, ou de la reconnaissance d'un statut spécifique pour le professionnel de l'information. Le choix – et l'ordre - des mots ne sont jamais neutres : suivant cette idée, nous essaierons, à travers cette contribution, de procéder à un décryptage de la circulaire, dans sa partie 1. Que donne-t-elle à voir de la mission pédagogique et éducative du professeur documentaliste, et de sa spécificité ? Comment comprendre, et interpréter, au regard des idées développées, le rattachement, clairement affirmé, au champ des SIC ? Quelle définition, et déclinaison, des savoirs enseignables/enseignés ?

### « Former tous les élèves à l'information documentation, contribuer à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information »

Dès le préambule, dans la logique du « capes de documentation », et en cohérence avec l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles, la nécessité de renforcer et actualiser la mission pédagogique est mise en avant, en prenant en compte les évolutions sociales et technologiques en cours (contexte de la société de l'information, essor du numérique, nouvelles pratiques sociales de communication). Et le CDI est présenté d'abord comme un lieu de formation, avant, dans l'ordre du texte, un lieu de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ainsi, dès l'introduction, censée donner l'orientation générale du texte, l'idée de formation apparaît de manière appuyée, sous diverses déclinaisons, couplée avec le terme *éducation*, quand il s'agit d'éducation aux médias et à l'information.

« Former » et/ou « éduquer » ? « Concevoir », « prendre en charge » et/ou « contribuer » ? Si *éduquer* renvoie à l'idée d'« élever » dans le sens de faire grandir, pour permettre une transformation, et développer des aptitudes, des dispositions individuelles ou collectives, *former* relève d'une relation plus descendante, sous-entendant l'idée de « donner une forme » ; ce qui ne signifie pas pour autant que former, c'est conformer. Former à l'information-documentation vise l'acquisition d'un savoir, structuré, organisé, le développement de connaissances, de compétences, dans un objectif d'intégration à la société. Ce qui passe, de fait, par un « enseignement de... », porté par une intention d'instruire (cf. le titre de l'axe 1). Même si la terminologie sépare les deux termes, *former* et *enseigner*, la réalité pourrait les confondre, dirait Gérard Naudy<sup>3</sup>. Nous y reviendrons.

Une autre différenciation essentielle, posée dès le préambule, porte sur les modalités et domaines d'intervention du professeur documentaliste, appelé à « former tous les élèves à l'information documentation », et à « contribuer » à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information (EMI), comme tous les autres enseignants. « L'information documentation » se trouve ainsi consacrée comme domaine propre du professeur documentaliste ; tandis que « l'éducation aux médias et à l'information » apparaît, en creux dans la suite du texte, comme une « éducation » transversale, mise en œuvre en appui sur les disciplines d'enseignement ou dans le cadre de dispositifs transversaux ou interdisciplinaires. La juxtaposition des termes *formation* et *éducation*, dans l'expression « formation en matière d'éducation à l'information et aux médias », peut surprendre, ou du moins donner l'impression d'une expression mal formée, même si formation et éducation se rejoignent dès lors qu'elles

1 Les missions des professeurs documentalistes. Circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 30 mars 2017, n° 30. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=114733](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733)

2 « Professeur documentaliste » est la dénomination retenue dans la nouvelle circulaire, en cohérence avec les derniers textes institutionnels parus ; elle vient en remplacement du terme « documentaliste-bibliothécaire » de la circulaire de 1986.

3 Naudy, Gérard. Enseigner et former. In : *Site de Philippe Meirieu*, 2008. [https://www.meirieu.com/FORUM/enseigner\\_former\\_naudy.pdf](https://www.meirieu.com/FORUM/enseigner_former_naudy.pdf)

ont en commun l'objectif d'intégration des élèves. Mais elle peut aussi être interprétée comme la reconnaissance d'un professeur documentaliste, garant d'une acquisition/transmission de savoirs en information-documentation, par et lors de sa contribution à l'EMI qui constitue un cadre plus général, concernant tous les enseignants. La précision apportée par le paragraphe 1 selon laquelle le professeur documentaliste « peut intervenir » « dans le cadre de co-enseignements, notamment *pour que* (c'est nous qui soulignons) les apprentissages prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information » est intéressante à ce niveau : dans la mesure où elle paraît l'instituer comme enseignant référent, traitant aussi de la question des médias *via* l'information-documentation (avec un rôle synchronisant ?), même si la présence du « peut » en réduit la portée.

Autre constat relatif à l'ordre des mots, intéressant à souligner, l'inversion dans l'ordre des termes *médias* et *information* en fonction des domaines d'intervention et des approches : ainsi quand il s'agit de formation et/ou de culture (et du professeur documentaliste), le terme *information* est premier, parfois associé à *documentation*, mais pas systématiquement ; et quand il s'agit d'« éducation à... », le terme *médias* est premier, en cohérence avec les options prises par les rédacteurs, dès le préambule. Ce qui confirme ici aussi l'objet d'un enseignement « propre » au professeur documentaliste, et qui s'inscrit, au-delà des déplacements de savoirs en cours aujourd'hui, dans le sens de l'histoire de l'information-documentation en France<sup>4</sup>. Formation à l'information-documentation et éducation aux médias se sont en effet construites en parallèle, dans un mouvement inversé, comme nous avons eu l'occasion de le souligner par ailleurs : en allant des compétences vers les savoirs, pour la première, dans une volonté d'enrichissement conceptuel et en réaction à l'approche par les référentiels ; et comme une éducation transversale pour la seconde, dans une approche par compétences clairement affirmée à partir des années 2000. La notion unifiée d'EMI, convoquée comme un concept mobilisateur dans le texte (comme elle l'est dans les grandes organisations internationales à partir de 2012), élargit la focale sur le mode de la complémentarité et de l'hybridation, dans un contexte de convergence des médias ; mais elle brouille aussi les cartes, reliant médias et information, tout en se situant dans cette même perspective d'éducation<sup>5</sup>. Le texte de la circulaire porte la trace, à sa manière, de cette construction différenciée.

### **Information-documentation et rattachement au champ des Sciences de l'information et de la communication : quels savoirs de référence, pour quels objets d'enseignement ?**

L'axe 1 positionne clairement le professeur documentaliste comme expert dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), et précise, au titre de cette expertise, qu'il « contribue » à l'acquisition par tous les élèves d'une culture et maîtrise de l'information ; et qu'il « peut » intervenir auprès des élèves dans des « formations » et « activités » diverses, notamment de « médiation documentaire ».

Ce qui fait état d'un décalage entre l'expertise reconnue et affichée, et les missions attribuées sous couvert de cette expertise. Un détour par les référentiels métiers montre en effet que l'expertise va de pair avec la revendication, pour les acteurs, de savoirs et compétences de haut niveau acquis par une formation universitaire, ce qui pour les professeurs documentalistes correspond *a minima* à un niveau master. L'expert est capable de mobiliser rapidement savoirs théoriques et empiriques dans le cadre de situations complexes : par exemple, quand il est question d'enseignement, pour s'engager dans la conception d'actions de formation et de dispositifs supports à ces formations (et non de simple « assistance »). Ainsi, dans l'axe 1, le professeur documentaliste est cité comme étant « au cœur de la conception et de la mise en œuvre d'activités », dans le cadre de la Semaine de la presse et des médias. C'est la seule mention ; pour le reste, les verbes d'action, utilisés de manière récurrente, relèvent plutôt du contribuer (4 occurrences), participer (1), s'inscrire dans... (2), prendre en compte (2), accompagner (1), aider (1), témoignant, sinon d'une contradiction, à tout le moins d'une position de retrait par rapport aux termes retenus dans le préambule et l'intertitre 1. Certes l'enseignement tout entier peut être

---

4 Frisch, Muriel. *Évolutions de la documentation : Naissances d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan, 2003. (Mouvement des Savoirs)

Fayet-Scribe, Sylvie. *Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information 1895-1937*. Paris : Éditions du CNRS, 2000. 313 p.

5 Maury, Yolande. Éducation à et littératie. *Les Cahiers de la SFSIC*, juin 2017, n° 14, p. 143-147.

considéré comme une machine à traiter de l'information, selon les mots d'Odile Riondet<sup>6</sup>, et le professeur documentaliste n'est pas seul à intervenir dans le cadre des formations info-documentaires et/ou médiatiques. Mais une spécialisation suppose un champ d'intervention propre, permettant de construire une relation spécifique à l'information, référée à un savoir expert. Les rédacteurs ont sans doute voulu ici se démarquer de tout ce qui référerait à un enseignement de type essentiellement transmissif et frontal, aussi ont-ils positionné le professeur documentaliste sur le registre de la contribution, de la « médiation documentaire » (des « pédagogies autres » ?), avec tous les termes associés, mettant en avant une entrée apprentissage plutôt que de considérer le processus enseignement/apprentissage dans sa continuité. Or, dès lors que le professeur documentaliste est reconnu comme un enseignant, intervenant avec une intention d'instruire, la question de la spécificité de cet enseignement et de ses contenus mérite d'être posée, quels que soient les dispositifs d'appui et les modes d'intervention retenus<sup>7</sup>.

Il s'ensuit, au-delà d'un ancrage clair dans le champ des SIC, des flottements et à la suite des interrogations sur le sens de ce rattachement et de cette expertise (et de sa spécificité). La place de la documentation au regard des SIC, ses fondements théoriques, sont l'objet de nombreux débats parmi les chercheurs<sup>8</sup>. Et la discipline universitaire SIC est un champ large qui a donné lieu à différents essais de cartographie<sup>9</sup>, d'où certains mots-clés ressortent tels que : les processus de médiation en élément central, les dispositifs info-communicationnels, les organisations et les territoires, les formats médiatiques et culturels, et du côté des acteurs, les publics et professionnels, mais aussi les interactions sociales et organisationnelles, les savoirs, les valeurs... La circulaire n'apporte pas de précision sur les savoirs académiques à maîtriser par le professeur documentaliste pour former/enseigner ; ces mêmes précisions manquent dans le référentiel de compétences de 2013<sup>10</sup>, comme est insuffisamment établi, de manière plus générale, ce qui caractérise cette expertise, y compris en formation<sup>11</sup>. En

---

6 Riondet, Odile. *Réussir l'épreuve de sciences et techniques documentaires au Capes de documentation*. Paris : ADBS, 2003, p. 68.

7 Astolfi, Jean-Pierre. Préface. In : Frisch, Muriel. *Évolutions de la documentation : Naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 7-11.

8 La documentation est-elle une branche des SIC qui prend pour objet d'analyser les situations documentaires, comme l'avance Odile Riondet ? Existe-t-il deux spécialisations au sein des SIC, suivant l'idée d'Hubert Fondin, avec d'une part l'information regroupant documentation et science des bibliothèques, et d'autre part la communication regroupant journalisme et communication d'entreprise ? La documentation est-elle rattachée à une science de l'information et de la documentation, ce qui est l'option retenue par Marie-France Blanquet ? Ou bien, fait-elle partie de la science de l'information (au singulier), présentée comme une interdiscipline par Yves-François Le Coadic ?

Riondet, Odile. *Réussir l'épreuve de sciences et techniques documentaires au Capes de documentation*. Paris : ADBS, 2003.

Fondin, Hubert. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n° 38, p. 112-117

Blanquet, Marie-France. *Science de l'information et philosophie*. Paris : ADBS, 1997.

Le Coadic, Yves-François. *La science de l'information*. Paris : PUF, 2004.

9 Jeanneret, Yves. Proposition d'une cartographie des Sic. Supports, dispositifs et discours médiatiques à l'heure de l'internationalisation. In : *Xème colloque bilatéral franco-roumain*. Bucarest, Cifsic, 28 juin-3 juillet 2003.

Gallot, Sidonie. Les enjeux d'une cartographie des SIC pour la discipline et les unités de recherche. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2014, n° 5. <http://journals.openedition.org/rfsic/1191>

10 Dans la partie « Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes », sous la rubrique D1 « Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information », apparaît la mention « Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication », sans précision autre sur ces « principaux éléments ». Les « sciences de l'information et de la communication » ne sont d'ailleurs pas mentionnées en tant que telles, comme dans la circulaire de missions de 2017.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 25 juillet 2013, n° 30. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

11 Une recherche, menée dans le cadre du Pôle Nord-Est IUFM (2011-2013) « *Professeur(e)s documentalistes : identité des formations, (trans)formation(s) des identités* » (Nassira Hedjerassi dir.), a montré, en appui sur l'étude de quatre maquettes de formation master (masterisation, étape 1, 2010-2013) que les savoirs académiques convoqués en formation initiale sont très variables, alors même que toutes les universités préparent au même concours et à la même profession. L'identité propre de chaque master est fondée sur un

filigrane, un déplacement est opéré, du champ des SIC comme référence académique, vers l'information-documentation comme « matière à enseigner », envisagée sous l'angle info-communicationnel, et faisant une large place aux processus d'appropriation/réception.

Vers l'acquisition d'une culture de l'information (et des médias ?) ? Si la matière à enseigner, l'information-documentation, est nommée dès le préambule, elle n'est pas qualifiée de « discipline » dans le corps du texte ; elle a pour ambition, en termes de formation intellectuelle, l'acquisition d'une « culture de l'information » : tantôt déclinée en « culture et maîtrise de l'information<sup>12</sup> », faisant référence aux opérations de « traitement » de l'information (1 mention, axe 1), tantôt en « culture de l'information et des médias » comme souligné *supra*, intégrant alors la dimension médiatique (préambule ; intertitre 1). La reconnaissance institutionnelle de cette culture, mettant au premier plan l'information, représente en soi une avancée, en cohérence avec les apports de recherches récentes (ERTé *Culture informationnelle et curriculum documentaire*, Annette Béguin dir., Lille 3 ; Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information (GRCDI), Alexandre Serres dir., Urfist de Rennes ; *L'éducation à l'information et aux médias (EIM), à l'heure du web 2.0 et des réseaux*, Yolande Maury dir., ESPé/Lille SHS). Sans doute, le terme - et concept - *culture informationnelle* aurait-il été plus approprié<sup>13</sup> : par son caractère englobant, dans l'orientation des travaux de Claude Baltz<sup>14</sup>, il intègre sous une entrée unique, derrière l'information, le document dans son historicité et son épaisseur (culture documentaire), les médias qui les véhiculent (culture médiatique) et les outils qui en permettent l'accès (culture informatique, culture numérique)<sup>15</sup> ; il rendrait par ailleurs mieux compte de la mise en dialogue et du croisement des regards sur l'information, bien présente dans l'axe 1 : entre culture au sens anthropologique (pratiques informationnelles et culture d'appartenance des élèves) et culture au sens plus formel, qui toutes deux entrent en jeu dans la

---

mixte : à la fois émanation du contexte dans lequel il est créé (origine scientifique des universitaires intervenant en formation, master d'adossment), et préparation au CAPES et à la profession. Quatre approches des SIC et de l'information-documentation ont ainsi été distinguées : dominante « médias de masse/perspective communicationnelle » (Université de Bourgogne), « sciences de l'information » (Université de Haute-Alsace), « humanités/anthropologie » (Université Lille 3), « information-communication, à orientation recherche » (Paris Sorbonne-Celsa). Même si un minimum commun existe, à défaut d'une caractérisation claire de ce qui constitue la spécificité de l'expertise des professeurs documentalistes, la question reste posée de la construction d'une professionnalité sur des bases aussi éclatées, et notamment de la manière dont les professeurs documentalistes se forgent des repères concrets leur permettant d'établir le caractère valable de ce qu'ils enseignent.

Kovacs, Susan, Maury, Yolande. School librarians, library education and information science in France. In: *IAMCR 2013 "Crises, Creative Destruction" and the Global Power and Communication Orders*. Media Education Research Section: Media Literacy Studies as Social Practice (Divina Frau-Meigs, Manuel Pinto, dir.). Dublin, Ireland, 27 June 2013.

12 Selon la Proclamation d'Alexandrie de 2005, citée dans le Rapport de Jr. Forest Woody Horton pour l'Unesco, la « maîtrise de l'information » est un moyen de « permettre aux gens, sur tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels ». Forest Woody Horton, JR. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, 2007.

13 « Culture de l'information » est un concept relatif et ambigu. Le « de » renvoie à un « relatif à... », or l'information n'est pas un produit, mais une relation posée face à un objet. Quand il s'agit de culture, elle doit être comprise dans un sens social (Jeanneret, 2000). On parle de « culture du poireau » mais parle-t-on de « culture mathématique » ou de « culture des mathématiques », de « culture géographique » ou de « culture de la géographie » ? Quant au suffixe « -el », il sert le plus souvent à former des dérivés référés aux technologies, à la psychologie, ou exprimant une appartenance, une relation, un moyen d'expression. Selon Manuel Castells, le terme *informationnel* caractérise une forme particulière d'organisation sociale « dans laquelle la création, le traitement et la transmission de l'information deviennent les sources premières de la productivité et du pouvoir, en raison des nouvelles conditions technologiques [...] » (Maury, 2013).

Jeanneret, Yves *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

Maury, Yolande. De la culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». In : *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en éclosérie »* (Muriel Frisch, dir.). Paris : L'Harmattan, 2013, p. 125-148.

14 Baltz, Claude. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2.

15 Maury, Yolande, Étévé Christiane. L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions. In : Béguin, Annette (dir.). *Rapport final ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire*, Lille 3, décembre 2010, p. 76-90.

construction d'une « pensée informationnelle », comprise comme un regard spécifique porté sur le monde (monde de l'information et au-delà)<sup>16</sup>.

Les éléments de cette culture, spécifiés dans le texte, sont plutôt généraux et épars : les « sources de connaissance et d'information », comprises dans le sens de ressources, au service de la construction de connaissances, à interroger en tant que constructions sociales (axe 1, paragraphe 1) ; les « technologies de l'information et de la communication », abordées sous l'angle des usages, et reliant information et communication, ce qui tend à ouvrir vers les pratiques participatives et/ou le savoir publier (paragraphe 2) ; et « la recherche et maîtrise de l'information », tournées vers le savoir utiliser l'information de manière efficace et pertinente (paragraphe 2). Sur ce dernier point, la nouvelle circulaire paraît moins précise que la circulaire de 1986 qui détaillait les compétences relatives à la recherche et au « traitement de l'information » : depuis la définition d'un besoin d'information jusqu'à l'organisation des informations recueillies en vue d'une communication finale. En cela, elle s'inscrivait dans le sillage et la logique des travaux du module De Peretti<sup>17</sup> dont elle était inspirée. Or le contexte est tout autre aujourd'hui : depuis cette date, les référentiels de compétences ont été progressivement mis à distance, pour leur caractère linéaire et mécaniste, qui rendent mal compte des processus complexes du travail sur l'information<sup>18</sup> ; et les savoirs et la didactique de l'information sont au cœur de la réflexion, dans la perspective de l'élaboration d'un curriculum documentaire, ce qui suppose d'aller au-delà d'une conception, toujours prégnante, de l'information-documentation comme méthodologie sans contenus, et/ou réduite à une technologie au service des autres disciplines<sup>19</sup>. Les embarras sémantiques perceptibles dans le texte peuvent s'expliquer à la lumière du mouvement épistémologique que sous-tendent ces évolutions (mise à distance de l'approche par compétences, entrée épistémologique). Toute circulaire est contextuelle, même si elle tend à une forme de généralisation<sup>20</sup>, pour pouvoir s'inscrire dans la durée.

### **Savoirs enseignables/enseignés, modalités d'enseignement et construction d'un regard info-documentaire**

Un dernier point mérite d'être questionné, relatif à la place et au rôle dévolus à l'éducation aux médias et à l'information dans la circulaire. Comme évoqué précédemment, formation à l'information-documentation et EMI renvoient à deux réalités différentes. Quand l'information-documentation est présentée comme un objet d'enseignement pour le professeur documentaliste, l'éducation aux médias et à l'information est mentionnée comme un « cadre » dans lequel il inscrit son action : une éducation qui a pour objet premier les médias, et à laquelle il contribue, favorisant les apprentissages des élèves dans le domaine ; c'est un cadre parmi d'autres, un point d'appui potentiel comme le sont les travaux disciplinaires et/ou interdisciplinaires, les programmes et contenus de formation (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes, référentiels), et les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors CDI. Ce qui veut dire qu'intervenir hors EMI est aussi dans les missions du professeur documentaliste.

Cependant, alors que l'EMI est citée trois fois, le texte reste porteur d'ambiguïtés, n'apportant que des réponses en creux quant au sens et aux contenus de cette éducation, et plus spécifiquement, quant à la part prise par la formation à l'information-documentation (sa « contribution ») dans la construction des savoirs de l'EMI. Officiellement introduite par la loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, puis mise au

---

16 Béguin-Verbrugge, Annette, Kovacs Susan (dir.). *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011.

17 Peretti, André de, Chevalier, Brigitte (dir.). *Module III : utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques*. Paris : INRP, 1983.

18 Duplessis, Pascal. L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste Sciences de l'Information*, juin 2005, vol. 42, n° 3, p. 178-189. <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-3-page-178.htm>

Amigues, René. Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ? *Mediadoc FADBEN*, juin 1999, p. 16-22.

19 Astolfi, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Editeur, 2008. Le savoir de l'information, p. 205-219.

20 Par exemple, dans le texte, les dispositifs transversaux et interdisciplinaires sont désignés par des termes génériques, et non par les termes spécifiques susceptibles de changer en cas de réformes...

premier plan après les attentats de 2015<sup>21</sup>, l'EMI s'est mise en place dans un contexte socio-politique très marqué, en réponse à une convergence de préoccupations jugées importantes pour la société<sup>22</sup>. Elle prend la forme d'un projet éducatif, ouvert à des expériences diverses, et interrogateur des pratiques sociales, notamment des pratiques informationnelles des jeunes ainsi qu'il ressort du texte. Mais alors qu'il s'agit de construire des enseignements/apprentissages à partir de savoirs qui font débat dans la société, des savoirs mouvants et « vifs », « socialisés »<sup>23</sup>, le texte est silencieux sur les savoirs et compétences à construire « sur » et « autour » des médias. Nous l'avons vu, les savoirs cités dans le texte sont des savoirs info-documentaires plutôt généraux et bien établis, même si le volet « usages des technologies de l'information et de la communication » invite à considérer les dynamiques de savoirs en cours, orientant vers un « produire, communiquer, partager des informations » (cycle 4, domaine 1).

Est-ce à dire, à l'identique de l'idée développée par Jean-Louis Martinand à propos de l'éducation au développement durable, qui insiste sur la différenciation entre débats scientifiques et débats éthiques et politiques<sup>24</sup> que l'éducation aux médias (et à l'information) pose problème en termes d'intégration dans l'institution et pour les acteurs de l'éducation ? Ses savoirs sont porteurs d'incertitudes, tant en ce qui concerne les savoirs de référence que leurs implications sociales, notamment parce que les questions vives auxquelles ils renvoient peuvent activer des conflits de valeur, et qu'ils s'inscrivent dans un registre plus politique ? Ce qui explique sans doute pourquoi l'EMI est un espace d'intervention plus naturellement investi par l'éducation populaire, dans la mouvance des pédagogies militantes et/ou engagées.

A ce titre, nous pouvons noter que la création d'un média (journal, blog, webradio...), « institutionnalisée » par les textes officiels récents, n'apparaît pas dans le texte, à la différence de la Semaine de la presse et des médias, alors que toutes deux renvoient aux mêmes processus médiateurs, interrogeant médias, documents et savoirs de l'information. Mais quand la création d'un média vise, sur un mode transversal, la construction d'un savoir vivant, dans l'action, conjuguant posture critique, esprit d'initiative, travail collaboratif, tout en s'inscrivant dans la durée, la Semaine de la presse relève d'une action ponctuelle mais annuelle, fonctionnant en pointillés mais sur un mode plus intégré.

En ce sens, la reconnaissance de l'information-documentation comme objet de formation peut être interprétée comme la reconnaissance de son caractère intégrable et/ou intégré : de par son histoire (sa construction à partir des pratiques sociales, sa « posture plurielle originelle »<sup>25</sup>), et de par ses contenus, mieux établis (plus scientifiques ?), qui viennent en réponse aux questions et besoins des acteurs mais qui articulent tout autant savoirs théoriques, savoirs pratiques et valeurs. Et qu'elle est enseignable, en tant que savoir expert, structurant, ceci d'autant plus que, par principe, l'information-documentation couvre la totalité du champ de la connaissance<sup>26</sup> : le professeur documentaliste, qui d'après le texte « peut intervenir » seul, est alors le garant de

---

21 *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République*, 22 janvier 2015. <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

22 Les « onze mesures » mettent en avant la transmission de valeurs républicaines, concrétisée par la création du Parcours citoyen. Le parcours est construit autour du nouvel Enseignement moral et civique (à compter de septembre 2015), et d'une Éducation aux médias et à l'information prenant en compte les enjeux du numérique et de ses usages, et orientée vers l'exercice « d'une citoyenneté éclairée ». L'objectif est notamment de mobiliser les acteurs de l'École dans la lutte contre la désinformation, la propagande, le complotisme, de manière à permettre un usage raisonné et averti des médias et de l'information.

Par exemple pour le cycle 4, il s'agit de « faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique ».

23 Des savoirs « chauds », référés à des questions socialement vives, qui peuvent activer des conflits de valeur.

24 Martinand, Jean-Louis. Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable. *Cahiers de l'action*, 2016, n° 47, p. 25-33.

25 Frisch, Muriel. *Evolutions de la documentation*, op. cit., p. 98.

26 Astolfi, Jean-Pierre. Préface, op. cit., p. 10.

la validité épistémologique des savoirs info-documentaires développés, chaque contenu ayant besoin « d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration »<sup>27</sup>.

Cependant, même si la « culture de l'information (et des médias) » est positionnée comme une question de première importance, au cœur des missions du professeur documentaliste, l'entrée retenue pour présenter les savoirs de l'information paraît en retrait au regard de l'ambition affichée dès le préambule. Le texte fait état d'une préoccupation de rationalisation des apprentissages informationnels, et leur déclinaison en termes de postures et d'opérations, référées aux situations qu'ils rendent intelligibles (progression, modalités d'enseignement, approche) est en cohérence avec la logique d'une circulaire de missions dont la visée est forcément opératoire. De même, leur présentation en lien avec les enjeux attribués contribue à en asseoir la légitimité sociale : esprit critique sur la question des sources ; initiative, personnalisation, travail collaboratif à propos de l'usage des technologies de l'information et de la communication (mais esprit critique aurait également été très pertinent) ; autonomie, de manière récurrente, qu'il s'agisse de la recherche d'information, du travail sur la presse, etc.

Pour autant, alors que le préambule insiste sur l'essor du numérique et la nécessaire prise en compte de l'évolution des pratiques sociales en matière de communication, le texte semble davantage attentif à l'élève, sujet épistémique (apprenant), chercheur-utilisateur de l'information, qu'à l'acteur social, considéré dans sa pluralité, un acteur communicant, intervenant dans le monde, dans et hors l'école ; et si le sens de la démarche est bien posé, pointant l'enrichissement en continu des expériences documentaires, et le caractère évolutif des savoirs de l'information, la question épistémologique du renouvellement des savoirs reste un point aveugle. De même, la présentation éparse des savoirs cités ne permet pas d'en rendre compte comme un tout épistémologique, cohérent, organisé (ce qui ne signifie pas pour autant figé), tourné vers la construction d'un regard info-documentaire, et à même de caractériser la « matière » de référence « information documentation ». Nous avons eu l'occasion lors de la recherche ERTé (Lille 3), de mettre en évidence qu'en tant que pratique sociale autonome, c'est autour de la dimension « médiation », que l'information-documentation s'organise en un tout cohérent : une dimension fondatrice en ce qu'elle transcende l'information-documentation, interrogeant tout ce qui « médiate » la relation à l'information (espaces, médias, documents, outils, personnes...), et en ce qu'elle lie tous ces éléments en tant qu'objets de savoir ; une dimension qui permet de rendre compte des forces qui traversent et (re)construisent en permanence les savoirs de l'information-documentation, dans un mouvement continu, faute de quoi le champ de l'information-documentation s'en trouverait affecté dans son objet même<sup>28</sup>. Dans la circulaire, nous l'avons vu, le terme *médiation*, très polysémique<sup>29</sup>, apparaît dans une acception instrumentale, centrée sur la « médiation documentaire » du professeur documentaliste, comprise comme une modalité d'intervention auprès des élèves, différenciée des activités de formation et d'enseignement.

Au terme de cette contribution, partant de notre analyse de l'ordre des mots et du choix de priorités tels qu'ils ressortent du texte, nous pouvons conclure, en écho au préambule, que la mission pédagogique du professeur documentaliste se voit effectivement « actualisée » dans la nouvelle circulaire de missions, en cohérence avec les avancées de la recherche, et qu'elle est pour partie « renforcée », dans la mesure où le texte, loin de remettre en cause l'organisation du savoir en disciplines, positionne clairement le professeur documentaliste sur le volet « formation à l'information-documentation », élargi aux médias, et en dialogue avec les autres disciplines. Une circulaire n'a pas pour objet de faire le tour des savoirs, et un listage des savoirs et compétences attendus

---

27 Astolfi, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs*, p. 217.

28 *Médiation* est compris dans un double sens (en référence, pour partie, à une définition d'Yves Jeanneret) : au sens d'intermédiaire (matériel, symbolique, humain, social ; relatif à la fois aux espaces, aux outils, aux ressources, aux personnes) ; et de transformation (enchaînement des outils, des ressources, des technologies, dans leur historicité, en tant que dispositifs signifiants ; mais aussi déplacement à faire pour les acteurs, via l'exposition au document, pour construire un point de vue)

Jeanneret, Yves. *Médiation*. In : *La société de l'information : glossaire critique*. La Documentation française, 2005.

Maury, Yolande, Étévé, Christiane. *L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien*, op. Cit.

29 Alava, Séraphin, Étévé, Christiane. Médiation documentaire et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, avril-juin 1999, n° 127, p. 119-164.

Liquète, Vincent, Fabre, Isabelle, Gardiès, Cécile. Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Enjeux de l'information et de la communication*, 2010, n° 2, p. 43-57.

Regimbeau, Gérard. Médiation. In : Gardiès Cécile (dir.). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Ed. Cepadues, 2011, p. 75-114.

n'aurait de toute façon pas grand sens en soi dans ce type de texte. Mais si le caractère générique du texte et ses perspectives très ouvertes contribuent à en faire un objet de consensus, des zones d'ombre demeurent, qui concernent tout autant la caractérisation du savoir de l'information-documentation, que son positionnement au regard des SIC, et au regard de l'EMI, ou le rôle de formateur-expert du professeur documentaliste. Les professionnels de l'information ont toujours su s'emparer des questions qui les concernent et être force de propositions, pour l'institution, et pour la recherche ; nul doute que les prochaines années seront fécondes en expérimentations et investigations, dans un dialogue professionnels/chercheurs pour poursuivre la réflexion engagée dans la perspective de l'élaboration d'un curriculum info-documentaire, et pour approfondir le travail de théorisation scientifique de l'information-documentation, dans la construction de son propre paradigme.

# Professeur documentaliste dans l'enseignement agricole : quelles conceptions de l'enseignement de l'information-documentation ?

Cécile Gardiès - Professeur en sciences de l'information et de la communication UMR EFTS, Université de Toulouse, UTJJ, ENSFEA, France

## Introduction

Le rôle de l'enseignant est d'interagir avec les stratégies et les représentations des apprenants : en ce sens, il introduit des dissonances face à leurs conceptions initiales et il est régulateur de l'acte d'apprendre. Apprendre est une activité mentale permettant de transformer des informations en connaissances qui se structurent dans des situations. Ces connaissances structurées sont nommées représentations ou conceptions, c'est-à-dire un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes explicatives utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes. Une conception est une grille de lecture d'interprétation et de prévision de la réalité. Les dissonances que l'enseignant introduit face aux conceptions initiales des élèves sont des obstacles épistémologiques, c'est-à-dire que la connaissance scientifique se construit en opposition à la connaissance commune. Tout apprentissage réussi est donc un changement de conception. Toute appropriation procède d'une activité d'élaboration de l'apprenant confrontant les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées et produisant de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations posées. Tiberghien nomme ces conceptions initiales des élèves des « connaissances naïves »<sup>1</sup> (Tiberghien, 2003). Nous lui empruntons cette dénomination dans la suite du texte.

En information-documentation, un certain nombre de savoirs relèvent clairement d'un domaine scientifique, celui des Sciences de l'information et de la communication (SIC), mais sont également utilisés de manière triviale, et en ce sens font partie des connaissances naïves des apprenants. C'est le cas de l'information et du document par exemple. De plus les évolutions liées au « fait numérique » (Couturier, 2014) et aux médias ainsi que la porosité entre l'espace privé et l'espace scolaire dans ces domaines accentuent une forme de représentation banalisée de ces concepts. Ceci nous confronte à deux paradoxes. D'une part, l'enseignant documentaliste chargé de faire progresser « l'histoire scientifique » de sa discipline en proposant des outils intellectuels en information-documentation se heurte à des discours faisant passer les évolutions technologiques, numériques ou médiatiques pour des évolutions conceptuelles, fragilisant au passage sa propre maîtrise des savoirs de référence (Gardiès, 2006). D'autre part, les élèves perdent le sens de ces apprentissages puisque les connaissances naïves de l'information, du document, du système d'information qu'ils ont initialement, leur paraissent suffisantes et sont peu mises en cause par un enseignement plus méthodologique que conceptuel (Fondin, Liquete, Couzinet, Gardiès), ce qui est conforté par une forme de disponibilité totale de l'information qui remplacerait le travail d'appropriation et qui ne nécessiterait pas d'acquisition de savoirs spécifiques. Or, les concepts fondamentaux en information-documentation ne sont pas directement modifiés avec le numérique ou les technologies, et l'information n'est pas la connaissance puisque cette transformation nécessite un apprentissage. Se posent alors plusieurs questions, à la fois du côté des enseignants et du côté des élèves, qui amènent à s'interroger plus globalement sur les conceptions de l'enseignement de l'information-documentation même si pour cet article, nous choisissons de

---

<sup>1</sup> « Le terme *naïf* renvoie aussi bien aux connaissances ou savoirs communs ou quotidiens partagés socialement, qu'aux connaissances spontanées mises en œuvre par des individus dans des situations particulières » (Tiberghien, 2003).

nous centrer sur deux concepts phare : information et document. Peut-on mettre en regard l'approche conceptuelle de l'information et du document en information-documentation et les connaissances naïves des élèves afin de mieux comprendre où peut se situer l'histoire scientifique que les professeurs documentalistes ont à introduire et à faire progresser dans la classe ? Comment distinguer les concepts fondamentaux d'information et de document de leurs évolutions non conceptuelles liées au numérique ? Comment, à partir d'une telle conception choisie de l'information-documentation, l'enseigner en donnant du sens aux apprentissages des élèves ? Pour éclairer ces questions, nous proposons tout d'abord de revenir à l'approche théorique de l'information et du document au regard du numérique et ceci dans un objectif de transposition didactique. Puis nous tenterons d'analyser l'enseignement de l'information-documentation dans l'enseignement agricole sous deux angles : en mobilisant une analyse didactique de séances pédagogiques (transposition didactique interne), et en analysant les outils intellectuels mis à disposition des enseignants dans un processus de transposition didactique externe. Cette analyse vise à montrer les conceptions de l'enseignement de l'information-documentation développées par un certain nombre de professeurs documentalistes en partenariat avec des enseignants chercheurs en Sciences de l'information et de la communication et l'inspection pédagogique de documentation dans des processus de recherche collaborative.

## **Les concepts information et document et le numérique**

Que recouvre le terme *numérique* ? D'un point de vue étymologique *numérique* date de 1616 et signifie « *qui a rapport aux nombres, qui appartient aux nombres* », ainsi la « *représentation numérique est la représentation où les grandeurs sont représentées par des nombres* »<sup>2</sup>. Numérique désigne ou représente des nombres ou des grandeurs physiques au moyen de chiffres. C'est une traduction par le nombre et qui consiste dans le nombre. Le terme *numérique* vient du latin *numerus* qui signifie « nombre » et « représentation par les nombres ». Nous retrouvons cette idée de nombre dans la traduction anglaise du terme *digital*, qui vient du latin *digitus* qui signifie « doigt » ; en anglais *digit* désigne un chiffre (0 à 9). Le secteur des télécommunications a développé la conversion des signaux électriques en suites de nombres, dans le but d'améliorer l'efficacité des transmissions. La théorie de l'information associée à cette transformation indique que tout message peut être codé sous forme numérique. Pour l'informatique, une donnée numérique est une suite de caractères et de nombres qui constituent une représentation d'un objet, il s'agit d'une représentation d'informations ou de grandeurs physiques au moyen de caractères, tels que des chiffres, ou au moyen de signaux. On parle également de systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation numérique, par opposition à analogique. Le terme *numérisation* signifie la « transformation d'informations en données numériques », ce peut être la description d'un document physique par un fichier numérique ; la conversion d'un signal électrique analogique en un flux numérique ou encore la conversion des fonds documentaires en données numériques. Le numérique fait référence au mode de cryptage de l'information sur des techniques de diffusion massive ainsi qu'à sa réception grâce aux mêmes techniques. Ces modes de cryptage de l'information permettent également aux récepteurs d'intervenir sur l'information émise à la base et de recréer sans fin de nouvelles informations remaniées grâce à des outils destinés à cet effet. Ce qui est en jeu dans l'usage de cette expression de numérique, c'est la question de la mise à disposition et de l'accès facilité à tous types d'informations qui vient clore une longue période où l'accès à l'information, de par sa

---

2 CNRTL (Siz. 1968)

confidentialité, freinait le partage des savoirs au plus grand nombre. La documentation est née de ce constat et du développement du nombre d'informations. Ainsi, en représentant et en condensant l'information, la documentation en facilite l'accès et offre un certain partage des savoirs.

De manuelle, cette représentation de l'information s'est petit à petit automatisée et l'information a circulé plus librement grâce à son codage, à sa représentation par des nombres qui ont permis sa diffusion *via* les réseaux informatiques, en quelque sorte sa numérisation. L'histoire des SIC au travers de ses différents courants reflète cette évolution, depuis la théorie mathématique de l'information s'intéressant au codage et au transport de l'information (information de type 1 comme nommée par Jeanneret) jusqu'aux recherches autour des *mass media*, de la communication de masse et aujourd'hui aux recherches centrées sur l'information sociale (information 2), c'est-à-dire l'information en tant que contenu chargé de sens en circulation dans les situations de communication au travers de dispositifs et de processus de médiation. Nous rejoignons donc Yves Jeanneret quand il avance que ces processus qualifiés de numériques doivent s'appuyer « sur les acquis des sciences documentaires, pour rendre visible ce que changent les médias informatisés dans la culture » (Jeanneret, 2011). Il souligne ainsi que le caractère matériel des documents ne disparaît pas avec l'informatique (il n'y a pas de dématérialisation des supports) ; il montre que la mise à disposition de données ne suffit pas pour qu'un objet devienne culturel (il n'y a pas de transparence) ; qu'il est nécessaire de fournir une grille d'analyse des effets des médias électroniques sur les pratiques culturelles ; et signale, enfin, que malgré tous ces efforts de distanciation, la compréhension des phénomènes demeure délicate (Jeanneret, 2008).

C'est pour cette raison qu'il nous semble primordial, en partant de ces définitions de *numérique*, de replacer le terme *numérique* dans ses liens avec les concepts scientifiques qui le mobilisent régulièrement.

### **Le concept information et le fait numérique**

L'information quand elle est numérisée, ce qui est effectivement très courant aujourd'hui, prend une forme particulière liée à sa matérialisation. Mais de quelle information parlons-nous lorsqu'on évoque l'information numérique ? On pourrait dire que cette expression rassemble l'information 1 et l'information 2, puisque la première renvoie au codage de l'information et la seconde à l'information sociale dotée d'un sens qui s'échange dans des situations de communication. Baltz dit que l'information ne naît pas numérique, mais qu'elle le devient. Il précise qu'avant d'être numérisée l'information est d'abord créée en tant que telle (Baltz, 2013). Si l'information numérique rassemble l'information 1 et l'information 2, elle ne doit pas masquer les processus sous-jacents, à savoir que c'est d'abord l'information 2 qui est créée puis mise sous forme d'information 1, c'est à dire numérisée, codée pour être transportée ou stockée, ou diffusée. Si nous repartons d'une analyse épistémologique du concept d'information afin de la mettre en perspective avec cette définition de ce que peut être une information numérique, précisons que l'information est tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle qui n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. L'information n'est donc pas une donnée pré-construite ni une ressource transmise par un canal, elle est une connaissance construite et circulante dans des processus de communication, elle est utile, plus ou moins spécialisée et plus ou moins durable. Elle est inscrite sur un support, ce qui lui permet d'être véhiculée en s'affranchissant du temps et de l'espace. Une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement, c'est-à-dire qu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision. Meyriat oppose « l'information de renseignement » d'utilité immédiate, et « l'information d'utilité

durable » qu'il définit comme la connaissance reçue qui « vient s'ajouter à d'autres qui avaient été conservées et dont l'ensemble structuré constitue un savoir qui s'enrichit cumulativement » (Meyriat, 1981). L'emploi du terme *numérique* avec celui d'*information* signifie donc que l'on parle d'un contenu cognitif, d'une connaissance communiquée ou communicable (Meyriat, 1981) représentée à l'aide de nombre pour être traitée et mise à disposition. C'est ce que paradoxalement souligne également l'UNESCO quand elle avance qu' « une part de plus en plus importante de l'information produite aujourd'hui dans presque tous les domaines de l'activité humaine est numérique et conçue pour être accessible sur ordinateur »<sup>3</sup>. Paradoxalement, car dans cette formulation il y a bien une distinction entre l'information produite (associée à un contenu) et son accès *via* des outils (ordinateurs), alors que les discours de ce type sont généralement laudatifs quant à un changement face à l'innovation technologique qui est censée balayer la conception préalablement acquise des choses. Ici le numérique se situe donc bien dans sa fonction de codage, de circulation et d'accessibilité. Il nous semblerait donc plus juste de parler d'information numérisée pour désigner le processus de transformation de la matérialisation de l'information et d'information numérique pour désigner son codage en vue de son transport. Le terme de *data* peut se référer, à mon sens, à cette définition de l'information, il désigne en effet des informations produites en grand nombre par des émetteurs plutôt institutionnels, ces informations numérisées et numériques peuvent être considérées comme dormantes dans le sens de Meyriat tant qu'elles ne sont pas activées et utilisées par des récepteurs, et elles nécessitent d'être traitées et organisées pour en faciliter leur communication.

### **Le concept document et le fait numérique**

Le document, notion phare de la branche information-documentation au sein des SIC, a constitué un des premiers concepts à avoir été étudié par les pionniers de la discipline, mais également un des premiers concepts à avoir fait l'objet de redéfinitions avec le numérique. Un certain nombre de chercheurs ont en effet travaillé le document numérique à partir du postulat que sa forme numérique changeait le concept lui-même (RTPdoc, Salaün...). D'autres chercheurs, au contraire, ont plutôt choisi de continuer à approfondir le document d'un point de vue scientifique en montrant ses invariants, y compris dans ses formes numériques (Couzinet, Fraysse, Jeanneret...). Autrement dit ce qui est ici mis en avant, c'est une des caractéristiques fondamentales du document, qui est le rôle prépondérant du récepteur. Nous retenons comme éléments fondamentaux de la définition scientifique du concept de document sa fonction d'objet sur lequel est inscrite une information en vue d'être conservée et diffusée, ce qui le situe dans une instance intentionnelle et qui l'insère dans une situation de communication asynchrone. Cette dernière caractéristique donne une importance fondamentale à l'usage, c'est-à-dire à l'instance réceptrice, ce qui permet de le définir comme construit social (Couzinet, Régimbeau, Courbières, 2001). On retrouve donc, dans les fondements de la notion de document, une dimension intellectuelle de relation et une dimension matérielle d'inscription, auxquelles se rajoute une dimension sociale de construction qui inclut le rôle des acteurs qui le manipulent et permettent de redonner sa valeur informationnelle au support. C'est sur les deux dernières dimensions que vont porter les modifications liées au numérique. Ainsi le numérique qualifie la dimension matérielle d'inscription de l'information sur le document, d'une part, et, d'autre part, sa dimension sociale de construction. Concernant sa dimension matérielle d'inscription, il paraît important

---

3 UNESCOPRESSE, Comment préserver l'information numérique ? *Feature* n°2002-10. [En ligne] < [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=4805&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=4805&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) > (consulté le 08 avril 2018)

de rappeler la nuance qu'apportait Jean Meyriat à cette dimension et qui permet aujourd'hui de relativiser les changements attribués au document numérique. Jean Meyriat précisait en effet que l'information était inscrite sur le document et non écrite, ce qui inclut *de facto* le codage de l'information sur les supports numériques. On peut donc dire qu'il n'y a pas de disparition des supports, ni de disparition de l'inscription sur un support dans le cas du document numérique, il y a par contre une diversification des formes d'inscription et des formes de supports qui amènent parfois un éclatement de l'entité document telle qu'elle est conçue à partir de sa matérialisation classique : le livre. Pourtant, le document en tant qu'objet n'a jamais signifié une entité prédéterminée. De ce point de vue donc, le document numérique n'amène pas plus de différences avec le document que tout autre objet support d'informations tel que l'avait défini Otlet. Notons également que cette évolution n'est pas limitée au numérique puisqu'avant lui, le document audiovisuel, par exemple, avait déjà connu des modifications qui n'avaient pas effacé ou révolutionné le document lui-même. Côté dimension sociale de construction, le document numérique subit des transformations liées à sa construction et à ses manipulations, notamment par les acteurs qui interviennent et par les modalités même d'interventions sur les supports. Ces derniers, par exemple, peuvent être rendus moins visibles ou moins stables même si, dans le cas d'objets pouvant potentiellement devenir documents, la stabilité et la visibilité ne sont pas non plus garanties dans le temps. De même, le document numérique reste produit par l'usage du destinataire et mobilisable quand il est érigé en objet d'étude. Il est dans tous les cas « simplement faux de chercher à dissocier compréhension de l'usage des objets et analyse des conditions de leur production » (Jeanneret 2011). Reste à interroger la fonction de stabilisation de l'information permise par le document. Le remodelage toujours possible de l'information numérisée induit un autre rapport au temps concernant le document. L'expression *document numérique* semble donc impropre, dans le sens où ici le terme *numérique* désigne soit le mode d'inscription de l'information sur un support, soit le support lui-même. Il nous paraîtrait ici aussi plus juste de préciser ce que l'on souhaite qualifier quand on associe *document* et *numérique* dans une seule et même expression. Pour aller au bout de la réflexion, *document* nous paraît inclure *de facto* le point de vue numérique au même titre que toute forme de supports ou modes d'inscription de l'information. Toutefois les associer peut s'entendre pour désigner simultanément l'objet (disque dur, serveur etc.) et l'information numérisée et numérique.

## **Pour une transposition didactique des savoirs de l'information-documentation**

Nous nous situons dans une approche didactique de l'information-documentation pour aborder les questions de son enseignement-apprentissage. Partant de ce positionnement de départ, nous convoquons à la fois la théorie de la transposition didactique de Chevallard et les descripteurs de la théorie de l'action conjointe en didactique (Venturini, Amade-Escot, Sensevy), dont nous rappelons brièvement les contours ci-dessous. La transposition didactique est un phénomène dynamique ayant pour objet la transformation des savoirs, et notamment le passage de savoir savant au savoir à enseigner, qui constitue la transposition didactique externe, puis le passage au savoir enseigné qui constitue la transposition didactique interne. « *Sont considérés comme "savants" les savoirs qu'une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire* » (Joshua, 1998). Cette notion de transformation des savoirs pour les rendre enseignables implique un écart entre savoir savant et savoir enseigné. Cinq critères implicites ou contraintes sont définis pour avoir des savoirs « enseignables » :

- Désyncrétisation : division du savoir en champs délimités
  - Dépersonnalisation : séparation du savoir et de la personne (pas de savoir personnel, légitimation)
  - Programmabilité : programmation des apprentissages en séquences progressives
  - Publicité : définition compréhensive et extensive du savoir à transmettre
  - Contrôle social : possibilité de vérifier les apprentissages pour la certification des expertises.
- La transposition didactique externe se traduit par la construction (ou l'évolution) du « texte du savoir » à enseigner, celui-ci est réalisé par la « noosphère », c'est-à-dire les associations, syndicats, politiques, institutionnels, etc., la sélection des savoirs et mise « en texte » en respectant les critères d'enseignabilité, c'est l'«*apprêt didactique*», la résolution des problèmes de compatibilité entre système didactique et environnement, c'est la régulation de la distance au savoir savant et au savoir commun, l'introduction de nouveaux savoirs quand les savoirs existants « s'usent » (vieillesse, obsolescence).

### **Le Texte de savoir : un outil pour transposer les savoirs**

La textualisation du savoir produit une délimitation de savoirs partiels dans un discours *fictivement* autonome. L'effet de délimitation produit une décontextualisation du savoir. Cette mise en texte participe à une désyncrétisation du savoir. Cette désyncrétisation s'effectue au moment où s'opère une différenciation entre ce qui appartient au champ délimité (l'objet de savoir constitué en objet à enseigner) et ce qui est implicitement présent dans le savoir, mais sans être formellement identifié. La mise en texte du savoir permet la publicité du savoir qui autorise le contrôle social des apprentissages. Le texte du savoir fonctionne comme norme du savoir. Le texte du savoir est aussi une norme de progression dans la connaissance : le texte autorise une didactique. Le texte a un début et procède séquentiellement, ce qui n'est pas vrai du savoir (rareté d'un savoir initialisable et séquentiable), il y a toujours quelque chose avant le début. Mais l'ordre d'apprentissage n'est pas isomorphe à l'ordre d'exposition du savoir, l'apprentissage du savoir n'est pas le décalque du texte du savoir.

Un système didactique, à partir d'un projet social d'enseignement, suppose la production d'un texte du savoir (qui produit les effets sus-cités) tout en autorisant un rapport spécifique au temps didactique (programmabilité de l'acquisition du savoir). Ce rapport savoir / durée est un élément fondamental du processus didactique. *Le processus didactique existe comme interaction d'un texte et d'une durée.*

### **Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)**

La TACD avance que l'action didactique est nécessairement conjointe, « *fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et les élèves* »<sup>4</sup>, « *centrée sur le savoir à «transmettre* »<sup>5</sup>. La communication humaine est appréhendée comme une co-opération dans une activité dont les individus sont partenaires, l'action de chacun étant modifiée et régulée par le partenariat. Autrement dit, se comprendre c'est arriver à s'entendre dans l'action. L'action didactique est donc une action conjointe dans une institution, elle est décrite comme une succession de transactions ou de jeux (didactiques). La transaction est une métaphore mettant l'accent sur ce que professeur et élève co-construisent au cours des échanges et dont l'aboutissement servira de référence commune pour les transactions à venir. Le jeu didactique

4 SENSEVY G. et MERCIER A. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses universitaires de Rennes

5 Patrice Venturini, « Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique », *Éducation et didactique* [En ligne], n°1, vol.6 | 2012, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 08 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1348> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1348

est une métaphore mettant l'accent sur des aspects qui restent souvent implicites dans la transaction mais qui la pilotent, les idées de règles, de stratégies, d'enjeu, de gain. Ces transactions et jeux sont caractérisés par un contrat et un milieu. Le contrat didactique est un ensemble de règles rendant compte du déroulement du jeu ou de la transaction. Le milieu didactique est le cadre, le contexte du jeu au cours des transactions didactiques. Le milieu est associé au problème à résoudre : éléments matériels et conceptuels de la situation ayant du sens pour le professeur ou les élèves, vis-à-vis du problème. Milieu et contrat sont en évolution permanente sous l'effet de l'action conjointe. La TACD met en avant un certain nombre de dynamiques de l'action didactique, et notamment le développement (ou genèse) de l'action didactique envisagé d'un triple point de vue : celui de l'évolution du milieu, c'est la mésogenèse, celui de l'évolution des responsabilités vis-à-vis du savoir, c'est la topogenèse et enfin celui de l'évolution du savoir au cours du temps, c'est la chronogenèse. Enfin la TACD met en avant les types d'actions du professeur pour jouer le jeu ou négocier la transaction, comme *définir* le jeu à jouer (tâche, règles pour la conduire...), *institutionnaliser les savoirs en jeu* : formaliser le savoir à apprendre (possibilité d'institutionnalisations partielles pour réduire l'incertitude) ; *réguler* : faire en sorte que les élèves développent la stratégie attendue sans la leur donner ; *dévoluer* : faire en sorte que l'élève accepte la responsabilité de traiter selon les règles la question donnée. C'est à partir de ce cadrage théorique qu'un groupe<sup>6</sup> composé de 8 professeurs-documentalistes, de 2 formateurs, de 2 enseignants chercheurs (un en Sciences de l'information et de la communication et un en didactique des sciences) et de l'inspection pédagogique en documentation a choisi d'analyser les pratiques d'enseignement en information-documentation dans l'enseignement agricole et au-delà, à partir de ces analyses, de proposer des ingénieries didactiques, des formations et des ressources pédagogiques. Le groupe, au fur et à mesure des tests des séances produites et analysées dans un processus itératif, s'est confronté à la question du sens des apprentissages pour les élèves et à la question de la distance entre savoirs enseignés et savoirs de référence, ainsi qu'au statut de ces savoirs. Pour illustrer ce cheminement et partager nos questionnements, nous présentons maintenant quelques éléments de réflexion issus des travaux de ce groupe que nous analysons au regard de l'éclairage théorique développé ci-dessus.

## **La mise en œuvre de l'enseignement en information-documentation dans l'enseignement agricole : quelques éléments de réflexion**

Le groupe s'est confronté tout d'abord à la question de la référentialité des savoirs enseignés à partir de la réflexion proposée initialement, c'est-à-dire que les professeurs-documentalistes se sont demandé : comment permettre aux élèves de faire évoluer leurs conceptions initiales par exemple sur le document et l'information ? Quelle histoire scientifique en tant que professeur-documentaliste dois-je introduire et faire progresser dans la classe ? Cette première interrogation nous a amenés à rédiger des textes de savoirs pour chacun des objets de savoirs à enseigner (tels que définis dans les programmes de l'enseignement agricole<sup>7</sup>). Ces textes de savoir ont servi de base pour construire des séances pédagogiques en conservant une distance « acceptable » avec les savoirs savants. Cette première démarche a porté ses fruits mais nous a confrontés à une deuxième interrogation, celle du sens de cet enseignement pour les élèves. Autrement dit, plus la distance entre savoirs enseignés et savoirs savants se réduisait, plus la

---

6 GAP documentation : groupe d'animation et de professionnalisation en documentation

7 Les référentiels de formation prescrivent l'enseignement de trois concepts fondamentaux : information, document, système d'information, puis des savoirs plus auxiliaires comme : besoin d'information, recherche, d'information, évaluation de la qualité de l'information...)

question du sens pour les élèves (et les enseignants) augmentait. Mais l'information-documentation en tant que discipline scolaire n'est pas la seule à provoquer des questionnements, voire des remises en cause sur son utilité, il en est de même de bien des disciplines qui, selon les filières suivies, paraissent plus ou moins évidentes, utiles et intéressantes. « *Le cœur du métier des enseignants réside dans cette capacité à faire apprendre à tous les élèves des connaissances qui ne leur sont pas immédiatement utiles, ne font pas partie de leur quotidien, ne les passionnent pas particulièrement* » (Tricot, 2014).

Cette nouvelle piste nous a amenés à travailler dans deux directions. D'une part, il s'est agi de découper les textes de savoir en « petits » grains de savoirs (renvoyant aux critères de programmabilité et de désynchronisation) pour écrire des situations-problèmes qui amènent les élèves à mobiliser ce savoir pour résoudre le problème posé. Autrement dit, si un exercice ou une mise en situation peut trouver une solution avec les conceptions initiales des élèves, alors le savoir de l'information-documentation n'est effectivement pas utile. D'autre part, et toujours à partir de ces grains de savoir, nous avons tenté de préciser ces conceptions initiales des élèves telles que les perçoivent les professeurs-documentalistes dans leur quotidien d'enseignement et rédigé le sens que pouvait avoir ce grain de savoir pour les élèves.

Nous présentons deux extraits de ces documents. Le premier est un extrait du texte de savoir sur le document pour un niveau première baccalauréat professionnel.

**Extrait du texte de savoir sur le document** (cette textualisation renvoie aux critères de publicité et de contrôle social) :

« Le document est un objet (extensivité), support d'information (matérialité). Un objet peut être considéré comme un document s'il y a la volonté d'un usager d'obtenir une information. L'information est inscrite (stabilisation, forme) sur le document, ce qui lui permet de pouvoir être communiquée (communication) à un autre moment ou dans un autre lieu (synchronie) que celui de sa création (informer, instruire) [...] L'inscription de l'information sur un document lui permet de remplir ses fonctions de preuve, de duplication, de diffusion du savoir... [...] Le support et l'information sont inséparables [...] Il est important et contraint le contenu. Il est utilisé d'une façon particulière, qui n'est pas seulement définie par des caractéristiques matérielles, mais aussi par des formes d'expression et des usages culturels. Ainsi, le support oriente la manière d'écrire et l'on peut dégager des caractéristiques de l'information liées au support » (Gap documentation, 2017)

Le deuxième extrait est un tableau récapitulant les connaissances naïves des élèves, le texte de savoir à enseigner est découpé en grains de savoir, selon le sens que ces grains de savoir peuvent avoir, la clarification scientifique correspondante, une situation-problème et des exercices demandant aux élèves de mobiliser un grain de savoir pour répondre au problème posé. Cette matrice nous permet ensuite de construire des ingénieries didactiques<sup>8</sup> :

<b>Connais sances naïves des élèves</b>	<b>Texte de savoir :  Grains de savoirs</b>	<b>Pourquoi, quel sens ce grain de savoir peut avoir pour les élèves ?</b>	<b>Clarifica tion scientifi que</b>	<b>Quelle situation ? Quel problème poser pour que l'élève mobilise ce grain de savoir ?</b>	<b>Exercices techniques et de l'enseignant</b>
---	---	--	---	--	--

<sup>8</sup> On peut retrouver ces ingénieries dans l'ouvrage : *Enseigner l'information-documentation : guide pédagogique* paru aux éditions Educagri en 2017 (voir bibliographie).

### Exemple avec deux grains de savoir sur le document

<p>Un document c'est un écrit, un livre</p>	<p>Support/inscription de l'information</p>	<p>Support neutre Volonté d'activer l'information nécessaire Elargir les supports où trouver l'information</p>	<p>Extensivité (Otlet, 1934) Importance du récepteur qui fait le document (Meyriat, 1981) Synchronie (Escarpit, 1976) Document par attribution (Meyriat, 1981)</p>	<p>Victor est en stage. Il a un carnet et un crayon et un smartphone. Son maître de stage lui explique oralement le fonctionnement d'une tondeuse thermique, puis fait une démonstration et un schéma.</p> <p>Comment le récepteur, Victor, peut-il garder des traces des différentes informations qui lui sont communiquées ?</p>	<p>(Définir) Faites une liste exhaustive de tous les moyens qu'il peut utiliser et sous quelles formes fixe-il les informations collectées ? Quels documents produit-il ?</p> <p>(Dévoluer) Paul doit présenter les avantages et inconvénients de la tondeuse thermique à sa classe de bac pro à partir d'une information spécialisée : il dispose <b>sur le sujet</b> des documents suivants :- - un article de presse d'une revue professionnelle ; - un article de presse d'une revue de consommateurs ; - une vidéo documentaire de 50 minutes ; - une publicité ; - la tondeuse. Il ne peut sélectionner <b>qu'un seul document</b> et a une heure pour préparer son intervention de 10 minutes. Quel document va-t-il choisir ? Pourquoi ? Expliquer en quoi le document choisi détermine l'information sélectionnée</p>
	<p>Contrainte information</p>	<p>Repérer le contexte</p>		<p>Un éleveur porcin et un</p>	<p>Définir Suite à leurs recherches</p>

	n/document	d'édition Repérer qu'en fonction du support, l'information est plus ou moins adaptée		militant de la cause animale recherchent des informations sur la « coupe de queue » des porcelets. Le premier souhaite obtenir des informations techniques afin d'organiser son élevage et le second recherche des arguments à mettre en ligne sur son blog afin de dénoncer les pratiques des élevages porcins.	ils consultent tous les deux les documents suivants (2 réf). Pensez-vous que ces documents soient pertinents pour satisfaire les besoins des deux personnes ? S'ils sont pertinents, comment peuvent-ils les utiliser ?
--	------------	---	--	--	---

La clarification sur le sens des apprentissages, en lien avec la création de situations-problèmes nécessitant de mobiliser le savoir pour sa résolution, participe d'un enrichissement de la dialectique contrat/milieu didactique et par là contribue à une mésogénèse forte. Par ailleurs, cette manière de construire les séances pédagogiques favorise l'avancée des savoirs dans la classe et la répartition de la responsabilité de cette avancée. Dans l'analyse des séances, il ressort en effet une chronogénèse rapide. Le recours au découpage en grains de savoir à partir du texte de savoir rédigé (renvoyant aux critères de dépersonnalisation et de programmabilité) mis en regard du savoir savant permet de penser la distance et de référer au mieux pour soi et pour les élèves les savoirs enseignés. Ce travail effectué sur chacun des savoirs à enseigner présents dans les programmes d'enseignement permet ainsi de vérifier les critères d'enseignabilité. Par ailleurs, on voit dans les éléments présentés que l'approche conceptuelle choisie, intégrant une certaine démarche épistémologique, n'empêche pas la prise en compte des évolutions liées au numérique mais sans les confondre. Ainsi en est-il de la matérialité du document, de l'inscription de l'information sur un support ou de la contrainte support/contenu.

## Conclusion

La démarche collaborative et réflexive en s'alliant à des approches épistémologique et didactique permet de progressivement préciser une certaine conception de l'enseignement en

information-documentation dans l'enseignement agricole. Cette conception est renforcée par l'engagement des professeurs-documentalistes dans des démarches scientifiques (Couturier, 2015, Escande, 2013, Sognos, 2013 et 2017, Canizares, 2016, Sognos, Gardiès, Couturier, Souriau, Escande, 2017) de forme masters ou thèses. Par ailleurs le soutien de l'inspection pédagogique en documentation permet de prolonger ses travaux avec des mises à jour de textes officiels comme les documents d'accompagnement des référentiels de formation ou l'organisation de formations pour les professeurs-documentalistes. Ces travaux ont, par ailleurs, trouvé un prolongement dans la publication d'un ouvrage pédagogique collectif qui propose à la fois les outils intellectuels pour réfléchir à ses pratiques d'enseignement et des ressources pédagogiques très concrètes.

Cette conception s'appuie sur une transposition didactique des savoirs, ce qui implique que l'information-documentation soit reconnue comme discipline scolaire. Même si certaines prescriptions s'imposent à nous hors de ce périmètre, comme l'EMI, il nous appartient de les relier aux savoirs à enseigner en précisant leurs références. En l'état actuel des choses, l'EMI dans l'enseignement agricole se différencie des savoirs à enseigner en information-documentation tels que définis dans les programmes qui « visent en effet l'acquisition d'une culture de l'information reposant sur l'apprentissage de notions, tandis que l'EMI s'attache aux pratiques informationnelles et aux attitudes à adopter face à la masse d'information accessible, en particulier sur le Web » (Gardiès et al, 2017). L'EMI peut être complémentaire d'un enseignement formel mais ne peut s'y substituer. La clarification sur les savoirs enseignés en référence aux savoirs savants, si elle s'avère parfois très exigeante en termes de formation et de compétences pour les professeurs documentalistes, amène pourtant une forme de reconnaissance collective et surtout de légitimité utile pour soi et pour les élèves.

## **Bibliographie**

Baltz, C. (2013). Numérique : meurtre de l'information ? In pratiques et usages numériques. Paris : Lavoisier, p. 3-12.

COUTURIER I.(2014). Les concepts information et document à l'épreuve du fait numérique : approche épistémologique, Mémoire de Master, ENFA.

Couzinet, V., Régimbeau, G., Courbières, C. (2001). Sur le document : notion, travaux et propositions. Viviane Couzinet, dir. in Jean Meyriat, *théoricien et praticien de l'information-documentation*, Paris : ADBS Editions, p. 229-263.

ESCANDE L.(2013). Enseignement de la notion d'information : écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés, Mémoire de Master, ENFA,

Gardiès, C. (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole*. Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication : Toulouse 2 le Mirail. 373 p.

Gardiès, C. et al. (2017). Enseigner l'information-documentation : Guide pédagogique. Dijon : Educagri éditions.

Jeanneret, Y. (2008). *Penser la trivialité*. Lavoisier.

Jeanneret, Yves (2011). Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion

Meyriat, J.(1981). Document, documentation, documentologie, *Schéma et Schématisation*, n° 14, p. 51-63.

SOGNOS S.(2017). Penser et enseigner le concept information : une recherche collaborative pour le développement de l'épistémologie scolaire et pratique des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole, Thèse de doctorat, Université Toulouse 2.

SOGNOS S.(2013). La question de la réception de l'information pour les professeurs

documentalistes : entre prescriptions et pratiques, Mémoire de Master, ENFA.

Sognos, Gardiès, Couturier, Escande, Souriau, (2017). Les genres d'information pour penser et enseigner l'information : l'apport de Jean Meyriat aux réflexions actuelles. XXIème colloque ISKO-France «*Fondements épistémologiques et théoriques de la science de l'information-documentation : hommage aux pionniers francophones*», 11-12 juillet, Paris.

Tiberghien, A. (2003). Chapitre 8. Des connaissances naïves au savoir scientifique. Dans *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 353-413). Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.coll.2003.01.0353.

## **Noces de coton. Le mandat pédagogique des professeur.es documentalistes dans la circulaire de mission de 2017**

Pascal Duplessis - Responsable pédagogique du Master MEEF Documentation ESPE, Université de Nantes

### **Comment naissent les circulaires**

Après celles de 1977 et de 1986, cette troisième circulaire de mission constitue un jalon historique supplémentaire dans le processus de professionnalisation des professeur.es documentalistes<sup>1</sup>. Elle témoigne ainsi des avancées réalisées, de même qu'elle acte la manière dont l'institution répond aux attentes et aux demandes de la profession. Elle permet enfin à celle-ci de prendre la mesure de la situation en vue de redéfinir sa stratégie. On aurait en effet tort, malgré les apparences, de considérer ce texte réglementaire comme la simple émanation d'une autorité définissant un cadre de manière strictement unilatérale. Peut-on croire, d'ailleurs, qu'une prescription suffise à forger une profession ? Le dernier texte de mission datant de trente ans, force est bien de constater que celle-ci n'a pas attendu pour continuer à creuser son sillon, autant par nécessité que mue par une haute conception de sa responsabilité. De fait, le processus conduisant à la publication d'un texte réglementant une profession résulte de la poussée de trois forces, pour le moins, qui sont de nature sociétale, institutionnelle et professionnelle.

### **Entre adaptation...**

L'École ne peut pas faire abstraction des évolutions d'ordre économique, éthique, scientifique et technologique qui impactent continûment la vie sociale. Les métamorphoses numériques de l'information et de la communication, notamment, transforment les usages et attisent la recherche scientifique, appelant le système éducatif dans son ensemble à s'adapter, et tout particulièrement les professeur.es documentalistes en son sein, soucieux.euses de répondre aux besoins et aux attentes des jeunes générations.

### **... prescription...**

L'institution, quant à elle, cherche beaucoup plus directement à façonner l'identité professionnelle en lui imprimant une forme au travers d'injonctions et de prescriptions décrivant un ensemble de tâches à réaliser qui sont constitutives d'un mandat, *i.e.* une obligation à faire certaines choses. « Il doit, il lui revient de, il lui appartient de », ainsi s'adresse le prescripteur au professionnel ou bien lui suffit-il de nommer ce qui doit être fait pour qu'apparaisse le cadre contraignant de son activité. A ce stade, la dimension historique ne doit pas être pour autant oubliée. En l'occurrence, la circulaire de mission de mars 2017 s'appuie sur un processus historique de sédimentation de textes de cadrage préexistants. Pour être comprise, elle doit non seulement être comparée aux deux précédentes, mais également être rapportée au corpus important des projets abandonnés ainsi qu'à un ensemble de textes non réglementaires, tels que les rapports de l'IGEN (Tallon, Pouzard, Durpaire) ou le « protocole d'inspection » (2007) sans lequel on ne peut pas, par exemple, prendre la mesure de l'entrée de la politique documentaire. Ces textes non réglementaires ont pourtant un réel impact sur le mandat et par conséquent sur l'identité professionnelle. Cette charge prescriptive, travaillant dans la durée les représentations de la profession, dotée d'un fort pouvoir symbolique, irrigue la présente circulaire de mission. Pour autant, ce mouvement administré du haut vers le bas, qui entend signifier une orientation en même temps qu'il désigne un faire, est également porteur d'une légitimité en ce sens qu'il délimite un espace légal d'action réservé aux seul.es professeur.es documentalistes. En toute logique institutionnelle, il leur délègue également une autorité protectrice et un pouvoir d'agir, voire le pouvoir de dire « non » en cas de demandes abusives.

---

1 Chapron Françoise. « Circulaires de missions... quelle histoire ? » *Mediadoc* n°19, déc. 2017. p. 13-22

### **... actualisation...**

La profession, enfin, dans un mouvement inverse, du bas vers le haut, exerce à son tour une force sur ce processus créatif, tout d'abord par le simple fait de pratiquer, de faire preuve de son expertise, de publier ses œuvres ou d'organiser des événements. Pour indirecte que soit cette poussée, elle n'en est pas moins déterminante car elle impose la nécessaire légitimation de l'existant. Elle commande l'actualisation du texte qui ne peut trop se permettre de laisser l'écart se creuser avec la réalité, même lorsque celle-ci sort du cadre antérieurement prescrit. La pratique avérée de l'enseignement chez les professeur.es documentalistes, alors que celui-ci avait jusque là été dénié, en constitue un bel exemple<sup>2</sup>.

### **... et ambition !**

Mais l'action directe existe parallèlement, lorsque la demande se fait pressante par la voix des associations, des syndicats et des collectifs qui rédigent lettres ouvertes et manifestes, s'expriment lors d'audiences et formulent des propositions qu'ils publient. Parfois même, nous l'avons remarqué lors des derniers projets de circulaire, la profession a le pouvoir de refuser ce qui voudrait lui être imposé d'en haut. Elle fait alors preuve de sa détermination, de sa responsabilité et montre, au travers de ses ambitions, qu'elle a conscience de son destin et de son identité.

Ainsi une circulaire de mission doit-elle être saisie, non comme la simple expression d'un arbitraire univoque, mais bien plutôt comme la résultante de dynamiques d'adaptations, de prescriptions, d'actualisations de même qu'identitaires. En conséquence, la profession doit pouvoir se sentir pleinement légitime à participer à l'écriture du texte de sa mission.

### **Quid du statut d'enseignant.e ?**

Si la pertinence d'une circulaire se mesure à ses effets, que penser de celle-ci ? Un an après sa parution au B.O., il ne semble pas qu'elle ait encore renversé le cours des choses. Constitue-t-elle alors une simple actualisation de l'existant ou dessine-t-elle plutôt les contours d'un nouveau métier ? Peut-être est-il encore trop tôt, à ces noces de coton, pour se prononcer. Au moins aimerions nous savoir si elle offre des éléments susceptibles de réaliser les ambitions de la profession sur le terrain ou si, au contraire, elle contient des freins pour l'empêcher d'advenir ? Puisque ses principales attentes concernent la légitimation du mandat pédagogique et l'évolution du statut d'enseignant, je voudrais examiner le texte de la circulaire sous cet angle et mettre en lumière les appuis qu'elle offre et les obstacles qu'elle élève. Pour ce faire, nous conduirons cette analyse autour de trois points principaux que sont l'image d'enseignant.e, les formes de l'enseignement et les contenus d'enseignement. Nous terminerons par une visite du lieu CDI, afin de percevoir, au travers de la vocation qu'on lui attribue, ce qui est dit du mandat pédagogique de ses responsables.

### **L'image d'enseignant.e**

Nous considérerons ici l'image d'enseignant.e en tant que représentation attribuée à la profession par l'institution, au travers de l'ensemble des signes et des significations employés pour la décrire idéalement.

#### **Un positionnement...**

Le titre de la circulaire de 2017 se démarque nettement des deux précédentes qui s'adressaient, non pas aux « professeurs documentalistes » mais aux « responsables des CDI » et aux « personnels » y exerçant. Ce titre prend donc explicitement acte de la création du CAPES en 1989 et du statut que celui-ci confère. Plus encore, il est le premier à détacher les professeur.es documentalistes du lieu, lequel a ainsi disparu de l'intitulé. Rappelons les échelons de l'évolution qu'il aura fallu gravir : aux origines, dans les années 50, est apparue la matière documentaire, puis fut pensé le lieu pour abriter

---

2 Duplessis Pascal. Et pourtant, ils enseignent... Le « curriculum réalisé » de l'information-documentation. 10ème congrès de l'APDEN "Enseigner - apprendre l'information-documentation ! », 9-10-11 octobre 2015, Limoges. *Les Trois couronnes*, nov. 2016. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-le-curriculum-realise-de-l-information-documentation>

celle-ci dans les années 60 (SD, SDI) et 70 (CDI). On commença à s'intéresser au gardien de la documentation et du lieu à partir de la circulaire de 77, pour enfin en arriver à la création du statut d'enseignant.e à la fin des années 80. Mais la reconnaissance de ce statut tarde encore. La première mention de « professeur-documentaliste » n'apparaît en effet qu'en 1997<sup>3</sup>. S'ensuit un recul significatif dans les deux rapports de l'IGEN de 2001 et 2004, le premier s'intéressant à l'« Information et [à la] documentation en milieu scolaire », le second promouvant « Les politiques documentaires des établissements scolaires ». La reconnaissance statutaire n'apparaîtra véritablement que dans le projet de circulaire de 2010, soit 21 ans après le CAPES ! Elle se voit ainsi confirmée en 2017, date à partir de laquelle plus aucun.e collègue ne devrait pouvoir être appelé.e « documentaliste » sans rien dire. Sans nul doute et en toute logique, la prochaine étape devrait voir la création d'une matière d'enseignement...

Soulignons, toujours dans le titre de la nouvelle circulaire, l'absence de tiret à l'expression « professeur documentaliste ». Il est la marque d'une tension sensible entre l'association professionnelle et l'institution qui, à l'exception des projets de 2002 et 2010, l'a toujours utilisé, au motif que le tiret, en reliant professeur à documentaliste, en fait un métier distinct des deux, métis ou hybride, un « tiers-métier »<sup>4</sup>. Le choix qu'a fait l'institution dans le texte de 2017 revient donc sur cette position et conforte la vision sans équivoque du statut d'enseignant.e.

Le rappel de l'existence du « CAPES de documentation » dans le préambule parachève opportunément l'image d'enseignant.e qui est ainsi affirmée, envoyant un signal positif à la profession.

### ... sans ambiguïté ?

Toutefois, le texte révèle aussi quelques ambiguïtés qui modèrent ce satisfecit introductif. Pour commencer, remarquons cet emploi inattendu, à trois reprises, de l'expression « les enseignants » en place de « les enseignants de discipline » ou « de ses collègues ». Ce qui ressemble bien à un lapsus révèle malheureusement que, dans l'esprit du rédacteur, cette circulaire s'adresse toujours « aux « personnels du CDI », plutôt appréhendés comme « documentalistes » en comparaison des « vrais enseignants ». Sur ce point, les représentations qui prévalaient, pensait-on, en 1986, n'auraient guère évolué.

Relevons à présent cette phrase : « *le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement* ». Dirait-on de tout autre enseignant discipline qu'il « peut » enseigner ? L'absurdité évidente de cette phrase est lourde de sous-entendus et de conséquences. Outre le fait qu'elle minimise fortement la portée du CAPES, puisque elle légitime le fait qu'un.e certifié.e puisse ne pas enseigner, elle fait prendre le risque aux professeur.es documentalistes de se faire interdire d'enseigner par leur chef.fe d'établissement au motif qu'ils.elles ne seraient pas « obligé.es » de le faire.

Notons encore que le décret ORS et sa circulaire, pourtant justement rappelés dans ce même paragraphe, ne précisent toujours pas ce qu'est une heure d'enseignement, occasionnant au niveau local des interprétations préjudiciables à l'exercice du mandat pédagogique, allant jusqu'à la dénégation de l'acte.

Autre ambiguïté notable, dans le préambule, le rattachement attendu de la circulaire à l'arrêté de 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation aurait eu valeur de confirmation du statut d'enseignant.e s'il avait précisé que les professeur.es documentalistes partageaient les « compétences communes à tous les professeurs ». Au lieu de cela, c'est le rattachement aux missions communes à « tous les professeurs et personnels d'éducation » qui a été préféré. Ce choix n'a pas échappé à ceux qui cherchent à rapprocher professeur.e.s documentalistes et CPE autour de compétences non spécifiques<sup>5</sup>. Cependant, en

3 M.E.N. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°22, 29 mai 1997

4 Fabre Isabelle (Coord.). *Professeur-documentaliste : un tiers-métier*. Educagri, 2011.

5 Véran Jean-Pierre. « Métiers du professorat et de l'éducation : quel « cœur de métier » ? ». *Le blog de Jean-Pierre Véran*, 11/02/2018. URL : <https://blogs.mediapart.fr/jean-pierre-veran/blog/110218/metiers-du-professorat-et-de-l-education-quel-coeur-de-metier>

offrant une lecture tronquée du référentiel<sup>6</sup>, le texte semble dénier aux professeur.es documentalistes des compétences spécifiques propres à leur statut d'enseignant.e, lesquelles n'apparaissent pas clairement dans la circulaire de 2017, telles la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique, ou l'évaluation des apprentissages.

L'insistance sur la compétence de « maître d'œuvre », présente dans tous les axes du texte et notamment dans la dénomination des deux premiers, a également de quoi inquiéter lorsqu'elle est attachée à l'enseignant.e. Le maître d'œuvre est la personne responsable de l'exécution de travaux. Cela peut se concevoir au sujet de la politique documentaire, mais déjà moins quand il s'agit de « l'organisation des ressources dans l'établissement et de leur mise à disposition » (axe 2). A qui en déléguer l'exécution ? Plus encore, il est difficile d'admettre que les professeur.es documentalistes deviennent les « *maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias* » (axe 1), sauf à envisager qu'il soit pertinent et possible de répartir et de contrôler le travail des collègues, ne serait-ce qu'en EMI ! C'est vraiment placer la profession dans une posture intenable et totalement inintéressante.

Un dernier point d'achoppement concerne l'emploi des verbes « assurer » et « contribuer ». L'historique de leur utilisation dans les précédents textes de mission montre que le premier caractérise davantage le statut d'enseignant.e que le second, lequel est d'ailleurs apparu en même temps que le concept de politique documentaire<sup>7</sup>. Dans la circulaire de 2017, on déplorera donc que « contribuer » apparaisse de nombreuses fois, notamment relativement à l'EMI et aux « enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information ». On remarquera même ce paradoxe qui est que, dans la même phrase, l'expertise en SIC des professeur.es documentalistes les amène à n'être que des contributeur.trices pour les contenus qu'ils enseignent<sup>8</sup>. Le verbe « assurer », quant à lui, n'apparaît qu'une seule fois, mais pas à propos de l'enseignement : « *le professeur documentaliste assure une veille informationnelle* »...

Si le statut d'enseignant.e est bien posé dans ce texte, l'image de l'enseignant.e, en revanche, s'avère moins précise, comportant pour le moins quelques zones floues. Qu'en est-il des formes de l'enseignement présentées ?

## Les formes de l'enseignement

Les formes de l'enseignement se concrétisent autant par ses implications, telle la mention d'une progression des apprentissages, que par ses modalités d'exercice.

## Les corollaires de l'enseignement

Le terme « enseignement » apparaît à six reprises dans le texte, dont une fois sous la forme « co-enseignement », ce qui semble bien confirmer l'intention du prescripteur de reconnaître une fois pour toute le statut d'enseignant.e. N'a-t-on pas suffisamment entendu que les professeur.es documentalistes étaient « des enseignants sans enseignement » ? La circulaire de 1986 avait en effet gommé toute référence à cette idée d'enseignement, lui préférant la formation et l'initiation, au risque de mettre les professeur.es documentalistes en posture d'auxiliaires des disciplines. Le texte de 2017 paraît donc comme une avancée significative. Il ne fait pourtant que renouer avec la première circulaire de 1977 qui évoquait déjà une « *activité d'enseignement* ».

En corollaire de cette ré-affirmation, donc, nous apprenons que « *le professeur documentaliste peut agir seul auprès des élèves* ». Sans doute était-il besoin de le préciser, même si cette mention paraîtrait pour le moins incongrue s'agissant de tout.e autre enseignant.e de discipline. Toujours est-il qu'assurer un enseignement ne peut se faire que si l'on dispose de la liberté élémentaire d'exercer

6 APDEN. Nouvelle circulaire de missions(s) des professeurs documentalistes. APDEN, avril 2017. URL : <http://apden.org/Nouvellecirculaire-de-mission-s.html>

7 Duplessis Pascal. Projet de circulaire de mission : quand l'expérience nourrit la vigilance. *Les Trois couronnes*, nov. 2016. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/projet-de-circulaire-de-mission-quand-l-experience-nourrit-la-vigilance>

8 Serres Alexandre. "Circulaire de mission des professeurs documentalistes : les différents regards possibles..." *Les Trois couronnes*, juin 2017. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/circulaire-de-mission-des-professeurs-documentalistes-les-differents-regards-possibles>

devant les élèves. En cela, le texte de 2017 apparaît cependant plus frileux que le référentiel de 2013 qui n'hésitait pas à préciser qu' « ils interviennent **directement** auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques de leur propre **initiative** ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline. ». Nous regrettons donc que la notion d'initiative pédagogique, également présente dans la circulaire de 1986, soit absente, du moins explicitement.

Autre corollaire propre à l'enseignement, nous relevons que celui-ci « s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle ». Si la mise en œuvre de cette progression réclame des moyens humains qui ne semblent pour l'heure pas du tout à l'ordre du jour, cette prescription nous semble néanmoins capitale pour légitimer la poursuite des travaux en didactique, appeler à l'institutionnalisation d'un programme et asseoir une légitimité pédagogique sur le terrain.

De même, l'insertion dans l'axe 1, du rappel de la circulaire ORS portant sur le décompte des heures d'enseignement, en dépit de l'imprécision de ce à quoi elles correspondent, conforte au moins leur existence. Car quel serait l'intérêt d'édicter décret et circulaire sur ce décompte si, comme certains chefs.fes d'établissement le soutiennent, les professeur.es documentalistes n'étaient pas concerné.es ? Toujours est-il que cette injonction présente une avancée majeure parce qu'elle établit une parité avec les conditions d'exercice des autres certifié.es. Mais là encore, les conséquences prévisibles ne semblent aucunement calculées, en terme de définition, de contenus, de temps à y consacrer et d'impact sur le nombre de postes par établissement. Le problème est simplement et malencontreusement délégué au niveau local puisque ces « heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI ».

### **Les modalités de l'enseignement**

Quelles sont les modalités d'intervention des professeur.es documentalistes ? On s'attachera ici à repérer dans le texte les trois formes classiques possibles, « enseigner, former à, éduquer à », lesquelles sont généralement dédiées. Ainsi « enseigner » est plutôt centré sur les savoirs ; on enseigne quelque chose à quelqu'un. « former à » vise l'acquisition de savoir-faire ; on forme quelqu'un à quelque chose. Enfin, « éduquer à » s'intéresse plus particulièrement aux savoir-être ; on éduque quelqu'un à devenir. Ses modalités sont généralement utilisées pour rendre compte des différentes dimensions composant le savoir, objet de la transmission : déclarative, procédurale et la dernière, normative et éthique. Ces modalités apparaissent bien dans le texte de la circulaire, mais dans des contextes particuliers.

« Enseigner » n'est ainsi jamais employé sous sa forme verbale mais est toujours substantivé par « enseignement » qui ne présente aucun complément de nom. Il n'est donc à aucun moment précisé ce qui est enseigné. Nous avons affaire à un enseignement indéterminé là où on attendait un « enseignement de l'information-documentation ». C'est « former à », sous sa forme verbale, qui récupère cet objet dans le préambule : « ils forment tous les élèves à l'information-documentation ». On trouve la seule autre occurrence dans la même phrase, sous sa forme substantivée cette fois : « et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information ». Cet emploi est particulièrement maladroit : forme-t-on « en matière d'éducation » ? Former à être éduqué n'a pas de sens et l'expression « en matière de » ressort peut-être du lapsus ! Au mieux, il est possible de penser que la formation touche à la dimension procédurale de l'EMI, présentée ici comme une matière à part entière plutôt que comme une « éducation à ». L'EMI, mentionnée à quatre reprises, est toujours présentée comme un dispositif de référence. Nous retiendrons que si la tripartition commune « enseigner, former, éduquer » est bien présente, elle est si maladroitement employée qu'elle ne peut qu'ajouter de la confusion plutôt que de la précision.

En plus des occurrences principales que nous venons d'évoquer, le texte présente une grande variété de termes voisins, relatifs à l'activité de transmission :

- . « contribuer aux formations »
- . « contribuer à des enseignements et à des dispositifs »
- . « intervenir dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais

- également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre de co-enseignements »*
- . « *contribuer au développement de l'esprit critique* »
  - . « *participer aux travaux disciplinaires ou interdisciplinaires* »
  - . « *accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves* »
  - . « *les aider dans leur accès à l'autonomie* »
  - . « *concevoir et mettre en œuvre des activités dans le cadre de la SPME* »
  - . « *contribuer à l'acquisition des connaissances et des compétences du Socle commun* »

La circulaire offre ainsi une typologie très variée d'activités, convoquant sans hiérarchie l'éventail des formes possibles de la transmission : enseigner, former, éduquer, contribuer, participer, médiatiser, accompagner, aider, concevoir et mettre en œuvre. Au total, cette compétence large et éclectique, où chacun.e pourra au moins se retrouver, occasionne une dispersion terminologique qui pourrait bien être révélatrice d'une volonté plus ou moins diffuse de minimiser l'importance et la fréquence de l'acte d'enseignement proprement dit. Ainsi, la possibilité d' « *intervenir seul auprès des élèves* » se trouve-t-elle noyée dans une multitude de situations plaçant les professeur.es documentalistes en position de participant.es et de contributeurs et contributrices. Même si l'idée d'enseignement est bien présente, il semblerait que ce soit encore et toujours l'activité pédagogique au sens large, indéterminée et transversale, qui soit privilégiée, comme en 1986.

Qu'en est-il, cependant, des champs ou des contenus d'enseignement ? Le texte leur offre-t-il une visibilité qui permettrait de préciser une quelconque spécificité ?

## **Les champs et les contenus d'enseignement**

### **La reconnaissance de l'Information-Documentation**

La première mention d'un champ d'enseignement apparaît dès le préambule et constitue d'entrée de jeu une surprise : « [les professeur.es documentalistes] *forment tous les élèves à l'information documentation* ». Cette mention constitue même un événement majeur et ce, doublement. D'abord parce qu'elle n'avait jamais été employée jusque là dans un texte institutionnel, ni même dans le décret de 2013, ensuite et surtout parce qu'elle précise du même coup le champ d'enseignement spécifique des professeur.es documentalistes. Apparue au sein des Sciences de l'information et de la communication dans les années 90, l'appellation perce dans la sphère scolaire au tournant des années 2000 pour désigner la matière enseignable dans le secondaire. Elle est alors utilisée par la recherche et cette partie de la profession intéressée par la construction d'une nouvelle didactique. Il faut donc saluer cette reconnaissance institutionnelle qui, en plaçant l'Information-Documentation dans le préambule du texte, en fait en quelque sorte la clé de voûte de l'édifice pédagogique et lui confère une dimension intégrative des différents champs d'enseignement. Cette mention a également valeur d'arbitrage en ce qu'elle met un terme à une cacophonie<sup>9</sup> qui dispersait la profession et l'empêchait de se construire autour d'une appellation stabilisée. Cette base enfin unifiée et référée à la fois à une science et à une didactique<sup>10</sup> devrait permettre aux collègues d'asseoir leur posture enseignante dans un conseil pédagogique par exemple, participer sans masque à l'évaluation des élèves et assumer des situations d'interdisciplinarité.

### **La distinction d'avec l'EMI**

« *Ils forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information* ».

Cette circulaire présente-t-elle l'Information-Documentation et l'EMI comme deux champs distincts ? A l'évidence oui, du moins par cette phrase liminaire qui réunit les deux tout en les différenciant en tant qu'objets distincts de l'action pédagogique des professeur.es documentalistes.

<sup>9</sup> La dénomination de la matière à enseigner a en effet connu de nombreuses variantes depuis le début des années 1980 : IRD, Méthodologie documentaire, Recherche documentaire, Éducation à l'information, Éducation à l'information et à la communication, Maîtrise de l'information, Culture de l'information, Culture numérique, EMI, etc.

<sup>10</sup> Gardiès Cécile (coord.). *Enseigner l'information-documentation*. Educagri, 2017ainsi

Ainsi est-il prescrit de « *former* » à la première tandis qu'il faut « *contribuer à la formation* » de la seconde. Cette présentation introduit sans ambiguïté les deux régimes possibles de l'attribution et de la contribution, apportant enfin une réponse claire à la question de savoir si les professeur.es documentalistes ne devaient plus intervenir que de manière contributive dans des domaines transversaux. Il apparaît alors que le prescripteur distingue entre un enseignement spécifique (l'Information-Documentation) et un enseignement transversal (l'EMI). Cette clarification arrive à point nommé, au moment même où, depuis la parution du référentiel de l'EMI en novembre 2015, on croyait le sort pédagogique des collègues scellé. En plus de leur contribution à l'EMI, les professeur.es documentalistes ont par conséquent pour mission spécifique de former tous les élèves à l'Information-Documentation. S'il n'est encore question de discipline, nous voulons y voir un premier pas vers une disciplinarisation possible. Reste à savoir de quoi il retourne concrètement dans la suite du texte.

### **Des contenus pour l'Information-Documentation ?**

Le texte ne révèle pas de contenus précis mais plutôt des champs d'enseignement plus ou moins connus. A l'argument selon lequel une circulaire ne saurait être confondue avec un programme, il est possible d'objecter en montrant l'exemple de l'enseignement agricole qui vient de publier un arrêté comportant le « référentiel des compétences propres aux professeurs documentalistes »<sup>11</sup>. Ce texte mentionne en effet, preuve que cela aurait été possible, les notions d'identité et de présence numérique ainsi que les pratiques de recherche, de traitement, de communication et de veille, cela dans le cadre du développement de la culture de l'information.

Les champs d'enseignement sont au préalable circonscrits à l'intérieur d'un contexte général et d'un cadre disciplinaire. Le contexte présenté est triple : la société de l'information, les pratiques sociales en matière de communication et l'essor du numérique. Ces trois aspects à eux-seuls délimitent parfaitement le domaine de l'Information-Documentation. Un cadre plus étroit est donné au début de l'axe 1 par la référence aux SIC. Au-delà de cette autre reconnaissance très attendue, il est regrettable que ne soit pas précisé le sous-domaine du vaste champ des SIC qui concerne l'Information-Documentation<sup>12</sup>. Le décret de l'enseignement agricole l'a, quant à lui, précisé à l'aide de la mention "option documentation".

A défaut d'une liste de contenus, nous disposons donc de champs d'enseignement, mais ceux-ci se révèlent nombreux et peu précis :

- . éducation aux médias et à l'information
- . culture de l'information et des médias
- . culture et maîtrise de l'information
- . recherche et maîtrise de l'information
- . éducation aux médias (*via* la Semaine de la presse et des médias).

Comment donc s'y retrouver dans ce fatras terminologique dont le moins qu'on puisse dire est qu'il ne semble pas maîtrisé par les rédacteurs qui ne prennent pas le temps de définir les termes qu'ils emploient mais préfèrent les répéter et les croiser. En témoigne d'ailleurs la remarquable absence de tiret dans l'expression Information-Documentation du préambule. Nous avons affaire ici à une reprise désordonnée et enchevêtrée de différentes strates de l'histoire des formations documentaires. Cela fait paraître d'autant plus difficile et risquée l'injonction faite d'une "*progression des apprentissages de la sixième à la classe de terminale*". Loin de clarifier les contenus d'enseignement de l'Information-Documentation, dont la valeur intégrative a été cependant soulignée, le texte de la circulaire introduit plutôt des couches de complexité qui appelleront à des lectures interprétatives et opportunistes peu constructives. Très certainement mal conseillés, les

11 Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt. Compétences propres aux professeurs documentalistes de l'enseignement agricole. Arrêté du 17 février 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole. Légifrance, mai 2018. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032107160&dateTexte=20180506>

12 Serres. *Op. Cit.*

rédacteurs du texte atteignent ici les limites de leurs ambitions.

## La vocation du lieu CDI

### Un lieu de formation

Si la circulaire est entièrement dédiée à la mission des professeur.es documentalistes, le lieu CDI continue à leur être largement corrélé. Mentionné onze fois, il est défini à quatre reprises et ce, à peu près de la même manière, occasionnant des redites étonnantes. La lecture et la place de ces définitions dans le texte est susceptible d'apporter un regard complémentaire sur le mandat pédagogique des professeur.es documentalistes. Le tableau ci-dessous permet de lister et de repérer l'ordre des différentes fonctions du CDI selon les rédacteurs du texte :

Le CDI est un lieu, un espace de...

	1	2	3	4
Préambule	formation	lecture	culture	accès à l'information
Axe 2	formation	information		
Axe 3	ouverture de l'établissement	culture	documentation	information
Axe 3	apprentissage	accès aux ressources		

Nous remarquons ainsi que trois des quatre définitions proposées donnent la formation comme première fonction, même dans les axes 2 et 3 qui ne lui sont pas dédiés. La définition donnée dans le préambule observe la même priorité en lui donnant un poids particulier. L'axe 1, réservé à la pédagogie, est la seule partie du texte qui ne mentionne pas le CDI, ce qui peut laisser penser à une déconnexion possible entre l'enseignant.e et ce lieu. *In fine*, cet ancrage de la fonction « formation » au CDI devrait constituer l'indice de la reconnaissance institutionnelle de cette priorité. Mais là encore, le texte ouvre à une lecture opposable lorsqu'il appelle au « *respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI* » (axe 1). Cet avertissement ravive la tension habituelle entre CDI « fermé » (cours) et CDI « ouvert » (accueil libre) reposant sur des représentations qui ont la vie dure. Il semble exprimer tout le contraire de ce que le préambule et l'axe 1 avance en terme de priorité pédagogique. Cette simple phrase, placée tout à la fin de l'axe 1, pose qu'il existerait quelque chose de plus important encore que la formation des élèves et qui relèverait de la fonction essentielle du CDI, à savoir l'accueil libre des élèves. Pourtant, si l'on suit la préconisation donnée dans les autres parties du texte, il est tout à fait légitime de défendre l'idée selon laquelle le « bon » fonctionnement d'un CDI s'applique lorsque celui-ci priorise la formation.

### Le spectre du 3C

Autre doublet antagoniste, le jeu subtil entre CDI et 3C, ou Centre de connaissances et de culture. En première lecture, il apparaît clairement que les rédacteurs du texte ont résolument opté pour le maintien de l'appellation CDI (11 occurrences) plutôt que pour celle de 3C qui n'apparaît nulle part. Le débat, né en réaction de la volonté de l'Inspection générale en 2012 de renommer en « 3C » les CDI qu'elle souhaitait transformer en *Learning center*, semble donc clos<sup>13</sup>. Pour autant, une expression attire l'attention dans l'axe 3 : « *un espace de culture, de documentation et d'information* ». Celle-ci est en effet une reprise à l'identique, mais sans les marques de la citation, de la proposition de l'IGEN datant de 2010, alors présentée par le sigle ECDI<sup>14</sup>. Celle-ci a été

13 Ministère de l'éducation nationale. *Vademecum: vers des centres de connaissances et de culture*. Eduscol, 2012

14 Durpaire François. « Du CDI à l'ECDI : 50 ans d'expérience de la documentation scolaire en France ». Congrès des milieux documentaires du Québec, Montréal, du 3 au 5 novembre 2010. ENSSIB, 2010

reprise dans différents textes depuis, dont la priorité n°8 du premier rapport Fourgous de 2010 : « faire évoluer les CDI des collèges et lycées en ECDI : espaces de culture, de documentation et d'information »<sup>15</sup>. On la retrouve d'ailleurs à l'identique dans le projet de circulaire de mission de 2010 (version du 5 mai). L'expression inchangée se retrouve donc ici, peut-être par le simple jeu des copiés-collés, qui traduirait alors une certaine paresse à repenser entièrement la question, peut-être par la volonté de laisser la porte entrouverte à cette idée de « réinventer les CDI »<sup>16</sup>. De même, la prescription engageant à penser « l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire », si elle reste une entrée possible vers le 3C, conserve ici un étiage raisonnable d'autant plus que le paragraphe s'ouvre sur l'affirmation du CDI comme « espace de formation ».

Toujours est-il que la circulaire ne tranche pas sur cette question de la nature du CDI : lieu de formation ou espace éducatif. La double appartenance possible, non définie clairement dans le texte, crée à nouveau une zone de non-dit, source de tensions et d'incompréhension.

## Conclusion

Pragmatique, la circulaire se soucie en premier lieu de l'**adaptation** de la mission des professeur.es documentalistes aux évolutions sociétales et technologiques et prend notamment acte de l'existence du CAPES de Documentation. Elle en tire pour conséquence une certaine mise en avant du mandat pédagogique et s'appuie sur l'**actualisation** des pratiques existantes. Elle semble encore sensible à la volonté d'**émancipation** de la profession en ce qu'elle prend en compte certaines de ses revendications, telles la reconnaissance du statut enseignant.e, celle de l'Information-Documentation et l'affirmation du décompte des heures. Cependant, à ces marques d'inflexion substantielles dont le but est visiblement de réparer un préjudice moral lié à un manque de reconnaissance patent, elle fait montre d'**injonctions** qui contre-balancent nombre d'avancées qui pourraient sembler acquises. Ainsi enseigner n'est pas une obligation mais une simple possibilité, d'ailleurs contrôlée par le conseil d'administration au travers de la politique documentaire<sup>17</sup>, les contours de l'enseignement sont pour le moins disparates et confus, les contenus d'enseignement sont totalement absents, l'utilisation didactique du lieu CDI est contrainte par son « bon fonctionnement », etc. Le texte semble ainsi composé de couples contradictoires autorisant des lectures opposables, ferment de tensions entre les demandes des professeur.es documentalistes et l'arbitrage de leur chef.fe d'établissement, très présent.e dans ce texte et dont l'autorité est renforcée par l'affirmation de l'autonomie des établissements<sup>18</sup>.

Est-ce parce que la profession a bien ressenti la portée de ces injonctions paradoxales qu'elle s'est si peu manifestée à la suite de cette publication ? Aurait-elle tort de penser, pour autant, que ce texte, hormis quelques marques symboliques, ne change rien à sa situation ? Tout dépendra, semble-t-il, de la manière dont elle s'en emparera et de la lecture qu'elle parviendra à imposer tant au niveau local qu'académique et national. Au moins pourrait-elle mettre en évidence, lecture contre lecture, des incohérences du texte et prendre à rebours les freins repérés. Ainsi démontrer, par exemple, que le « bon fonctionnement du CDI » dépend de son ouverture à la formation, comme le présente le texte, ou que l'enseignement de l'Information-Documentation est non seulement distinct de l'EMI mais qu'il constitue la spécificité pédagogique des professeur.es documentalistes. Les avancées

---

15 Fourgous J.-M., *Réussir l'école numérique. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*, 15 février 2010

16 Duplessis Pascal. « Réinventer les CDI » : analyse d'un slogan. Regard sur la stratégie de communication de l'IGEN EVS pour faire entrer les Learning centres dans le secondaire. *Les Trois couronnes*, 12-2011. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/reinventer-les-cdi-analyse-d-un-slogan-regard-sur-la-strategie-de-communication-de-l-igen-evs-pour-faire-entrer-les-learning-centres-dans-le-secondaire>

17 Dimier Gildas. "Circulaire de missions : la double incertitude". *Les Trois couronnes*, mai 2017. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/circulaire-de-missions-la-double-incertitude>

18 Reynaud Florian. "D'espoirs en désespoir, en attendant les moyens de ces missions". *Les Trois couronnes*, mai 2017. URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/d-espoirs-en-desespoir-en-attendant-les-moyens-de-ces-missions>

attendues sont, une fois de plus, à construire et à inscrire dans la réalité vécue au CDI à partir d'une lecture la plus pertinente possible du texte. Elles dépendent de la capacité de chacun.e à exploiter tout ce qui peut l'être d'un texte biface. Sinon, il est à craindre que d'autres lectures du texte soient imposées, par d'autres acteurs, pour contraindre autant, voire davantage l'initiative pédagogique des professeur.es documentalistes. Et puisqu'il s'agit *in fine* d'un texte caméléon, autant lui voir refléter la couleur de nos attentes, afin que les apprentissages info-documentaires des collégien.nes et des lycéen.nes ne soient plus une possibilité mais une certitude.

# Les professeurs documentalistes, une identité professionnelle brouillée

Emmanuelle Maugard – Présidente de l'ANDEP

## Qu'est-ce qu'être professeur documentaliste aujourd'hui ?

Si la circulaire de 1986<sup>1</sup> rappelait qu'une des missions des professeurs documentalistes était « de nature essentiellement pédagogique » et que le préambule soulignait « son appartenance à la catégorie des personnels enseignants », il n'en reste pas moins que ce texte s'adressait aux « personnels exerçant dans les centres de documentation » ou au « documentaliste-bibliothécaire ». Cette mission première dévolue au professeur documentaliste concernait « l'initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire ». Ce contexte de professionnalisation de la fonction, de construction d'une identité professionnelle a conduit à la création du CAPES en 1989. Ainsi, existe-t-il depuis cette date, au sein de l'Éducation nationale, des enseignants certifiés dont la formation initiale relève du champ d'expertise des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC).

Mais cette circulaire, avec la transformation et le développement d'une société de l'information, est devenue obsolète. Elle a fait l'objet, depuis plus de vingt ans, de maintes tentatives de réécriture, qui ont toutes avortées au fil des années. Pourtant, le besoin se faisait bel et bien sentir d'un nouveau texte qui redéfinisse clairement statut et missions. La circulaire de 1986, inadaptée, ne répondait plus aux conditions actuelles d'exercice de la profession. Si la situation est restée relativement figée, chaque tentative de réécriture de la circulaire de 1986 ayant échoué durant de nombreuses années, elle a énormément évolué depuis 2013, avec la parution de nouveaux textes. En 2013, le référentiel de compétences des enseignants<sup>2</sup> dresse la liste des quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, les cinq compétences communes aux professeurs (P1 à P5) et les quatre compétences spécifiques aux professeurs documentalistes (D1 à D4). Ce texte peut apparaître comme une avancée importante dans la reconnaissance de notre fonction d'enseignant. Cette avancée est toutefois à modérer dans la mesure où une note de service<sup>3</sup> de 2015 vint en partie la contredire. En effet, les compétences relatives aux professeurs, pour leur dimension pédagogique et didactique, ont été retirées des grilles destinées aux professeurs documentalistes stagiaires.

Les corps enseignants, fondés par des textes réglementaires de 1950, relevaient toujours de ces textes jusqu'à la rentrée 2015. Le nouveau texte<sup>4</sup>, relatif aux missions et obligations réglementaires de service des enseignants, rappelle l'importance de l'activité d'enseignement, mais en y intégrant toutes les activités de préparation, suivi, évaluation... Ce texte, dans sa circulaire d'application<sup>5</sup>, ne fait pas de différence entre professeur disciplinaire et professeur

1 M.E.N. Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 relative aux missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. *SavoirsCDI*. URL : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209>

2 M.E.N. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Education.gouv.fr*. URL : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

3 M.E.N. Note de service n° 2015-055 du 17 mars 2015 relative aux modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. *Education.gouv.fr*. URL : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87000](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000)

4 M.E.N. Décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014 relatifs aux missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré. *Légifrance*, 23 août 2014. URL :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390951&categorieLien=id>

5 M.E.N. Circulaire n° 2015-057 du 29-4-2015 relative à l'application des décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014. *Education.gouv.fr*. URL : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87302](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87302)

documentaliste. Il confirme même que pour « les professeurs documentalistes, le décret n'opère pas de distinction entre les enseignants des différents corps ». Pourtant, cette portée est réduite par le fait que les « 30 heures [des professeurs documentalistes] peuvent comprendre, avec leur accord, des heures d'enseignement ». Demande-t-on à un professeur de mathématiques ou d'EPS son accord pour mettre en œuvre son enseignement ?

Enfin, après de nombreuses tentatives avortées, 2017 voit la publication d'une nouvelle circulaire de missions<sup>6</sup> pour les professeurs documentalistes. Elle se décline en 3 axes. Le professeur documentaliste est :

- enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias ;
- maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition ;
- acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

La fonction enseignante du professeur documentaliste apparaît certes dans le premier axe, mais néanmoins, il doit « élaborer une politique documentaire validée par le conseil d'administration » dans laquelle figure « la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle ». Son enseignement se trouve de fait soumis à une validation par une instance décisionnaire dont la compétence dans le domaine des SIC n'est pas démontrée, ce qui est problématique.

Ainsi, si depuis quatre ans, l'ensemble des textes publiés réaffirme avec toujours plus d'évidence la mission de formation et le rôle d'enseignement des professeurs documentalistes, les contradictions dans l'application de ces textes contribuent à brouiller l'identité professionnelle des professeurs documentalistes.

## **De la nécessité d'une formation des élèves à l'EMI**

A une époque où le président d'un grand pays parle en toute tranquillité de « vérités alternatives », où de grands médias se posent la question des *fake news*, comment traiter, dépister, rétablir la vérité des faits ? La question de la formation des élèves, de tous les élèves, à l'Éducation aux Médias et à l'Information est donc plus qu'une nécessité, c'est une évidence.

Cette évidence est telle que depuis 2005, de nombreux textes officiels et réglementaires y afférents sont publiés, tant au niveau international que national. La Proclamation d'Alexandrie<sup>7</sup> précise que « la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie sont les phares de la société de l'information, éclairant les chemins vers le développement, la prospérité et la liberté. »

L'UNESCO, dans un document de 2007<sup>8</sup> intitulé *Introduction à la maîtrise de l'information*, évoque un nouveau paradigme pour le XXI<sup>ème</sup> siècle et « soutient fortement la construction des sociétés du savoir dans lesquelles la puissance de l'information et la communication aident les populations à accéder au savoir dont elles ont besoin pour améliorer leur vie quotidienne et réaliser pleinement leurs possibilités ». Cette institution a d'ailleurs publié en 2012 un guide de formation pour les enseignants<sup>9</sup>. Ce programme d'Éducation aux médias et

---

6 M.E.N. Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017 relative aux missions des professeurs documentalistes. *Education.gouv.fr*. URL : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=114733](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733)

7 IFLA. Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie. *ENSSIB*, 9 novembre 2005. URL : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>

8 Forest Woody Horton. Introduction à la maîtrise de l'information. *UNESCO*, 2008. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>

9 Éducation aux médias et à l'information Programme de formation pour les enseignants. *UNESCO*, 2012. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

à l'information pour les enseignants est une ressource importante pour les États membres, « tourné vers l'avenir, en s'appuyant sur les tendances actuelles vers la convergence de la radio, la télévision, l'Internet, les journaux, les livres, les archives numériques et les bibliothèques ». Il est « conçu spécialement pour les enseignants et pour une intégration dans le système éducatif ».

Au niveau national, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République<sup>10</sup>, le décret relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>11</sup> et les programmes de cycle 2, 3 et 4<sup>12</sup>, mentionnent explicitement les compétences à valider en EMI, notamment dans le programme d'EMC, qui s'inscrit dans le Parcours citoyen, et reconnaissent « le rôle primordial de l'Éducation aux Médias et à l'Information dans l'exercice d'une citoyenneté éclairée ».

Tous ces textes rappellent aujourd'hui l'importance de l'étude et de la compréhension de notre société de l'information. Suite aux attentats de 2015, Mme Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Éducation nationale de 2014 à 2017, explique que ces événements « ont montré l'impératif pour chaque jeune aujourd'hui de maîtriser la lecture de l'information et le décryptage de l'image, dans les médias, sur internet et les réseaux sociaux, de manière à ce qu'il puisse aiguïser son esprit critique et se forger une opinion, compétences essentielles à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ».

Si l'EMI concerne tous les enseignants, ce que les professeurs documentalistes n'ont jamais contesté, les plus à même d'assurer cet enseignement sont évidemment ceux qui sont formés pour cela. Aujourd'hui, nombre de professeurs documentalistes, certifiés de l'Éducation nationale, sont titulaires d'un Bac+5, et ont reçu une formation dans le champ des SIC.

Nous, professeurs documentalistes, du privé ou du public, sommes éminemment conscients de la complexité (au sens que lui donne Edgar Morin) actuelle des systèmes informationnels. Nous sommes donc convaincus de la nécessité de former les élèves à une réelle culture de l'information et des médias afin de « permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans [cette] société de l'information et de la communication...<sup>13</sup> ».

## **Et pourtant, dans les faits...**

Aujourd'hui, nous ne pouvons que constater la baisse du nombre de postes ouverts aux concours depuis deux ans. Pour le CAPES, nous passons de 252 postes pour l'année 2015/2016 à 217 en 2016/2017 et à 155 postes cette année. De même pour le CAFEP, cette année, 23 postes sont ouverts pour 28 en 2015/2016. Nous retrouvons ces mêmes baisses pour les CAPES internes et les CAER PC. Si le nombre de postes ouverts aux concours est, de façon générale, en forte baisse, celle-ci affecte de manière encore plus importante la documentation. En effet, sur cette dernière année, la perte de l'ensemble des postes représente une baisse de 19,9 % pour le CAPES mais de 28,6 % en documentation. Pour le CAFEP, la baisse du nombre de postes est de 19,8 % mais de 23,3 en documentation.

---

10 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal Officiel* n°157, 9 juillet 2013. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

11 M.E.N. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Education.gouv.fr*. URL : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)

12 M.E.N. Arrêtés du 9-11-2015 relatifs aux programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Education.gouv.fr*. URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

13 L'EMI et la stratégie du numérique. *EDUSCOL*, 14 décembre 2015. URL : <http://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

Dans certaines académies, les heures de Documentation sont inscrites dans la DGH (dotation globalisée horaire), mettant le professeur documentaliste en concurrence des disciplines instituées, ce qui le fragilise quand bien même l'institution reconnaît les enjeux posés par la culture de l'information et des médias. L'académie de Toulouse pourrait devenir symptomatique de pratiques en devenir... L'Enseignement catholique y a proposé un plan de redistribution des postes. Ce plan a été validé par le rectorat de Toulouse. Au nom d'une équité discutable, l'objectif est de ventiler, selon un plan pluriannuel, l'ensemble des professeurs documentalistes sur l'ensemble des établissements. Cela amènerait donc les professeurs documentalistes à être en poste sur des mi-temps (c'est d'ailleurs déjà le cas pour une grande majorité) mais aussi, et surtout, sur des quart-temps.

Une chose est certaine, un professeur documentaliste présent 14 heures, ou, surtout, 6,5 heures dans un établissement ne pourra mener à bien la mission qui est la sienne, mission au service de la formation des élèves. Cette ventilation d'heures, loin d'assurer l'équité entre établissements, risque de multiplier les difficultés d'exercice de notre métier, et donc de nuire *in fine* à ces mêmes établissements, ainsi qu'aux élèves.

Cette situation (baisse du nombre de postes au concours, redistribution des postes) ne tient nullement compte de la spécificité des missions d'un professeur documentaliste dans un établissement scolaire. Comment, dans de telles conditions, un professeur documentaliste, peut-il remplir sa mission de formation auprès de tous les élèves ? Comment, dans de telles conditions, un professeur documentaliste, peut-il envisager, professionnellement, de « mettre en œuvre l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement » ? Et, enfin, comment, dans de telles conditions, un professeur documentaliste, peut-il mener un travail de concertation avec les équipes éducative et pédagogique afin d'engager une politique documentaire inscrite dans le projet d'établissement » ?

## **En conclusion**

Nous sommes aujourd'hui dans une société dite de l'information, pour laquelle il est indispensable de former tous les élèves. Le développement, chez les élèves, de la culture de l'information et des médias, qui inclut culture des médiations, culture de la presse et des médias, culture numérique et culture info-documentaire<sup>14</sup> ne peut se contenter d'une simple « éducation à ... » pour lutter contre la radicalisation, ou d'une simple formation à des compétences procédurales de « cybercitoyens ».

Selon l'UNESCO, « l'éducation aux médias et à l'information ne s'acquiert pas en une fois. Il s'agit plutôt d'un processus vivant et d'une dynamique qui s'achèvent une fois que l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes, ainsi que l'accès, l'évaluation, l'utilisation, la production et la communication de contenus médiatiques ont été assimilés<sup>15</sup> ». Mais alors, sachant les professeurs documentalistes largement convaincus de l'importance d'une telle formation pour tous les élèves, comment la mettre en œuvre si les moyens déployés ne suivent pas cet élan ? L'institution, seule, à la réponse, les professeurs documentalistes ayant à faire valoir une conviction forte sur laquelle elle doit pouvoir s'appuyer pour la réussite des élèves.

---

14 Alexandre Serres. Quelle culture de l'information pour les élèves et étudiants ? Entretien avec Alexandre Serres. *Les Cahiers d'Education et Devenir*, 2010, pp.10-16. URL : [http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/cahier\\_9\\_Article\\_de\\_A\\_Serres.pdf](http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/cahier_9_Article_de_A_Serres.pdf)

15 Éducation aux médias et à l'information. Programme de formation pour les enseignants. UNESCO, 2012. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>

## **RADIO APDEN NANTES - L'émission « Contre-plongée » donne la parole aux profs docs !**

*Par les membres du bureau de l'A.P.D.E.N Nantes*

En décembre 2016, l'APDEN Nantes lance sa webradio et son premier format d'émission : "Contre-plongée : donnons la parole aux profs docs". Le principe : interroger des collègues volontaires sur leur métier et diffuser ces témoignages sous forme de podcasts pour faire connaître la profession et particulièrement l'enseignement de l'information-documentation. A ce jour, douze épisodes sont disponibles sur notre site et d'autres sont en cours de réalisation.

### **Le projet : Radio APDEN Nantes**

#### **A l'origine du projet : la mise en place d'un nouveau cadre pour les professeur.e.s documentalistes**

En 2016, l'actualité de la profession est riche et les points d'achoppement toujours nombreux. En effet, la réforme du collège est lancée et le projet de la nouvelle circulaire de missions est en chantier. Pour défendre notre mission d'enseignement de l'information-documentation et affirmer notre rôle dans l'EMI, l'APDEN Nantes décide de recourir à un média pour faire connaître la profession et expliciter davantage les missions des professeur.e.s documentalistes, particulièrement celle de l'enseignement de l'information-documentation, méconnue, voire malmenée, en leur donnant la parole.

Le titre de l'émission "Contre-plongée"<sup>1</sup> cherche à faire passer l'idée que les témoignages du "terrain" peuvent donner à entendre une vision du métier ancrée dans le réel, différente, voire contradictoire avec celle à laquelle les professeur.e.s documentalistes peuvent être assimilés.e.s par méconnaissance de leurs missions.

#### **Un média qui donne la parole aux profs docs**

Des volontaires sont interviewés.e.s et leur témoignage collecté de manière anonyme. L'objectif est de recueillir les expériences de professeur.e.s documentalistes travaillant dans des contextes différents, en collège, lycée, lycée professionnel, de zone rurale ou urbaine, petits ou grands établissements. Deux modalités d'interviews sont proposées : seul.e ou de manière collective. Un travail de montage est ensuite réalisé pour obtenir un épisode de trois/quatre minutes. Une fois finalisé, l'épisode est envoyé aux interviewés.e.s pour un accord avant diffusion sur le site de l'APDEN Nantes. Chaque épisode croise donc le regard de plusieurs enseignant.e.s documentalistes sur une même thématique, dans un format très court qui permet une écoute attentive et non chronophage.

### **Faire connaître la profession et particulièrement l'enseignement de l'information-documentation**

#### **Mettre en valeur notre mission d'enseignement**

Les missions de gestionnaire du Centre de Documentation et d'Information ainsi que de personne ressource pour la promotion de la lecture ou l'ouverture culturelle auprès des élèves (les axes 2 et 3 de la circulaire de missions du professeur.e documentaliste de mars 2017) sont souvent les plus connues quand on évoque le métier de professeur.e documentaliste. Recrutés.e.s depuis 1989 par CAPES, les professeur.e.s documentalistes ont pourtant une mission enseignante non négligeable et par ailleurs ré-affirmée dans la nouvelle circulaire de missions ("1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias"). Les thématiques sélectionnées par l'APDEN Nantes, pour sa webradio, ont donc pour but de montrer comment les professeur.e.s documentalistes exercent leur mission pédagogique dans leurs établissements scolaires.

---

<sup>1</sup> Cadrage d'image où la caméra se situe en bas de son sujet.

## Mediadoc n°20 – Juin 2018

Voici quelques sujets abordés lors des interviews : la préparation d'une séance pédagogique (objectifs d'apprentissage, méthodes pédagogiques, modalités et outils de travail, évaluation...), l'adaptation aux publics (élèves en difficulté), l'organisation d'une semaine au CDI, les motivations ou les qualités pour être enseignant.e ainsi que les évolutions des pratiques au fil des années. Les premières prises de son ont permis de réaliser sept épisodes croisant le regard de plusieurs professeur.e.s documentalistes : "Être prof", " Enseigner...", "Ma journée d'hier", "IRD, Info-doc, EMI ou SIC ? La question du nom...", "Être prof, le regard des élèves", "Deux profs docs racontent leur semaine", "Co-animation, tout dépend du projet..."

### Informer les futur.es enseignant.e.s

Dernièrement, les étudiant.e.s MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) Documentation se sont prêtés au jeu de l'interview en partageant leurs ressentis et représentations sur le métier et leur formation. L'objectif est de faire découvrir les contenus de la formation au métier de professeur.e documentaliste, les attendus du CAPES Documentation, mais aussi de montrer comment se construit une identité professionnelle, tout au long des deux années de formation, notamment grâce aux périodes de stages. L'enjeu ne se limite pas à l'information des futur.e.s étudiant.e.s, professeur.e.s documentalistes. Il s'agit également de communiquer auprès des futur.e.s enseignant.e.s, toutes disciplines confondues. Les étudiant.e.s évoquent dans leurs témoignages la nécessité de faire évoluer les représentations de nos collègues, qu'elles et ils soient expérimenté.e.s ou débutant.e.s dans la profession (cf. épisode 11 - "Parole d'étudiant.e.s : stages et évolutions des représentations). Il apparaît donc nécessaire de faire connaître le contenu des Master MEEF Documentation qui proposent des unités d'enseignement conséquentes sur la culture de l'information et des médias et l'éducation à la culture de l'information.

## Perspectives et axes de travail

### Développer de nouvelles thématiques pour "Contre-plongée"

De nombreux sujets peuvent encore faire l'objet d'un épisode et des séries commencées sont à poursuivre comme "Ma journée d'hier" ou "Enseigner". Il ne nous manque que les témoignages de collègues désireux de partager leur expérience.

### Élargir les contributions

Après les premières interviews de collègues géographiquement proches, il s'agit maintenant d'élargir les témoignages à des professeur.e.s documentalistes des différentes académies. Pour ce faire, l'APDEN Nantes lance un appel à tous les collègues volontaires pour participer à l'enrichissement de cette webradio. Ainsi, un protocole a été élaboré afin de rappeler les thématiques et donner les contraintes techniques (format d'enregistrement, communication des fichiers, droits de diffusion) aux professeur.e.s documentalistes qui souhaiteraient nous faire parvenir leur témoignage. Le montage des épisodes sera réalisé par l'APDEN Nantes qui reste responsable de la publication.

#### **Protocole pour participation au projet de Webradio de l'APDEN Nantes : « Contre-plongée, donnons la parole aux profs docs ».**

##### **But initial :**

- Faire connaître la mission pédagogique des professeur.e.s documentalistes, dans un contexte de militantisme pour l'information-documentation (via des témoignages concrets).

##### **Le contenu :**

- Choix d'une thématique (en restant dans les orientations de l'A.P.D.E.N. ).

→ Quelques pistes de questions :

- De quoi as-tu besoin pour faire cours au CDI ?
- Quel est le dernier cours dont tu es plutôt content.e
- Peux-tu commenter ton EDT de la semaine dernière ?
- Dans une séance, sur quoi insistes-tu ?
- Pourquoi est-ce important d'avoir les 6èmes en cours ?
- Comment prépares-tu tes séances ?
- Comment sais-tu que les élèves ont appris quelque chose ?
- Qu'est-ce qui fait que tu es enseignant.e ?
- Qu'as-tu fais hier ?
- Qu'est-ce que tu fais les 5 premières minutes de cours ?
- Pourquoi est-ce important d'avoir les classes en responsabilité ?
- Que voudrais-tu que les élèves sachent à la fin de l'année ?
- Est-ce que tu as évolué dans tes pratiques ?
- Être prof doc pour toi, c'est quoi ? Donne trois mots qui décrivent ton métier
- Qu'est-ce qu'un bon cours pour toi ?
- Quels conseils donnerais-tu à un.e débutant.e pour faire cours ?
- Raconte ton dernier cours
- Comment fais-tu avec les élèves qui ne veulent pas se mettre au travail ?
- Comment fais-tu avec les élèves qui n'ont pas compris une consigne ?
- Est-ce que tu prépares des fiches élèves ? Comment les prépares-tu ?
- Quels sont tes outils de travail ?
- Depuis la nouvelle circulaire de missions, qu'est-ce qui a changé dans ton quotidien ?
- Quelle est ta vision globale (en quelques mots) de cette nouvelle circulaire ? Donne un mot qui la résumerait bien.
- ....

**Le format d'enregistrement :**

- Très court. *Pour information, la durée d'un épisode, qui rassemble plusieurs témoignages sur une thématique, est de 2 à 4 minutes.*
- Son de qualité.

**Le montage de l'épisode :**

- Est réalisé par les membres de l'APDEN Nantes ;
- L'APDEN Nantes ne publiera que des sons qui rentrent dans le cadre de l'objectif du projet...
- Une fois le montage finalisé, un mail sera envoyé par l'APDEN Nantes pour obtenir les autorisations de diffusion des personnes dont les prises de son ont été utilisées.

**Communication des fichiers**

- Envoi de fichiers mp3 via « we transfer » à l'adresse apden.nantes@gmail.com
- Communication du fichier son accompagné d'une notice sous traitement de texte avec les différentes informations demandées : le titre du fichier son, le thème traité, le(s) noms du/des personne(s) interviewée(s) avec adresse mail pour l'obtention des autorisations de diffusion.

**Réaliser de nouvelles émissions**

Pour faire connaître cette fois l'expertise en SIC de la profession, il pourrait être envisagé de donner la parole à des spécialistes, universitaires par exemple, sur des problématiques informationnelles.

Des reportages dans les CDI seraient également très intéressants, compilant des paroles d'élèves et des extraits de séances pédagogiques... Mais nous n'avons pas, pour l'instant, pris le temps de voir dans quel cadre ces captations sonores seraient possibles, en terme de droit notamment.

**Faire connaître la webradio**

A l'origine diffusés *via* la plateforme d'Arteradio, les douze épisodes sont à présent disponibles sur le site de l'association dans la rubrique Radio APDEN Nantes<sup>2</sup>. Une réflexion sur l'élargissement de la diffusion aux professeur.e.s documentalistes, ainsi qu'aux collègues de discipline, est à mener.

---

2 <http://apden-nantes.fr/radio-apden-nantes/>

## Retour sur les journées professionnelles des A.P.D.E.N locales

### Journée professionnelle de l'APDEN Nice

Le vendredi 12 janvier, Alexandre Serres est intervenu au lycée Thierry Maulnier à Nice dans le cadre de la Journée Professionnelle de l'APDEN Nice. Sa conférence portait sur la thématique *Former les citoyens de demain dans le labyrinthe informationnel*.

Compte rendu complet disponible sur : <https://apden-nice.blogspot.fr/2018/01/alexandre-serres-former-les-citoyens-de.html>

### Rencontres internationales à Lyon

Environ 50 collègues professeurs documentalistes et autres professionnels se sont retrouvés le mercredi 2 mai après-midi à la Cité scolaire internationale de Lyon pour des rencontres internationales, dans le cadre d'une réunion de la section *School Libraries* de l'IFLA, Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques. Ce fut l'occasion de partager les communications des collègues de l'étranger, avec pour pays représentés l'Allemagne, l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, les États-Unis, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas. Après une présentation du rôle de la fédération au niveau international par Valérie Glass, secrétaire de la section et membre du Bureau national de l'A.P.D.E.N., chaque membre de la section a exposé la situation professionnelle de son pays ainsi que le rôle de l'association qu'il représentait. Pour conclure la journée, Didier Vin-Datiche, IGEN EVS également membre de la section *School Libraries*, a présenté la situation française et les orientations institutionnelles actuelles relatives aux professeurs documentalistes et à leurs missions.

Compte rendu complet disponible sur : <https://apden-lyon.fr/spip.php?article29>

### Journée professionnelle de l'APDEN Grenoble

Fin mars 2018 s'est tenue avec succès la 1<sup>ère</sup> journée professionnelle organisée par l'APDEN Grenoble. La problématique *Hyperlecture et recherche documentaire : quels apprentissages ? Quelle pédagogie ?* aura attiré 120 participants autour de Jean-François Rouet et André Tricot. Les deux chercheurs ont répondu présents à notre appel et nous les en remercions une fois de plus. Les membres du bureau ont assuré l'ouverture de la journée par une communication introductive sur l'histoire de l'hypertexte, porteur d'espoirs mais aussi de craintes au fil des avancées technologiques et de la progression des usages. Elle a ensuite été illustrée par une sélection des pratiques pédagogiques existantes sur le sujet. J.F. Rouet a abordé la lecture des textes numériques à travers les processus cognitifs et les apprentissages, tandis que A. Tricot proposait de se pencher sur une approche didactique de la lecture de documents complexes. Leurs conférences se sont complétées et enrichies mutuellement pour conclure toutes deux sur la nécessaire existence d'un enseignement de l'information-documentation. La lecture hypertextuelle faisant appel à des compétences spécifiques, qui dépassent celles de la lecture littéraire, il est utopique de penser que les élèves les construisent spontanément à partir de leurs seules pratiques. L'identification des sources, l'évaluation de l'information en sont des illustrations. La richesse offerte par l'hypertexte, pour être exploitée avec lucidité et efficacité, réclame un enseignement dédié et didactisé.

Compte rendu complet disponible sur : <https://apdengrenoble.wordpress.com/notre-actualite/journee-academique/compte-rendu-de-la-journee-professionnelle-2018/>

### **Objectif(s) Commun(s) ! Coopérer, libérer, partager, pérenniser... - JA 2018 Aix-Marseille**

La journée professionnelle académique organisée par l'APDEN Aix-Marseille portait cette année sur les communs. Cette journée de formation et d'échanges, organisée le 26 janvier à Marseille dans les locaux de l'Atelier Canopé 13, a attiré près de 200 collègues venus de toute l'académie.

Trois interventions ont rythmé la journée : tout d'abord une présentation générale des communs par Fabienne Orsi, co-responsable éditoriale du Dictionnaire des biens communs (PUF, 2017) ; puis une découverte des coulisses de la sphère Wikipédia / Wikimedia par Florence Devouard, anciennement présidente de Wikimedia Foundation ; et enfin, une réflexion et un retour d'expérience sur les communs à l'école et en particulier dans les CDI avec Hélène Mulet, professeure documentaliste dans l'académie de Toulouse.

Compte rendu complet disponible sur : <https://www.apdenaixmarseille.fr/journ%C3%A9es-acad%C3%A9miques/objectif-s-commun-s-ja-2018/>

### **« Les Biens Communs de la connaissance Savoirs partagés et citoyenneté : quelles pratiques pédagogiques ? ».**

La journée professionnelle et interacadémique organisée par les APDEN d'Ile-de-France (Créteil, Paris et Versailles) a eu lieu au Lycée Janson de Sailly le mercredi 18 octobre 2017.

Elle a abordé la question des communs de la connaissance, à travers des réflexions globales et des exemples pratiques à l'image de l'encyclopédie en ligne Wikipédia. Les communs sont caractérisés par un mode d'organisation collaboratif, une production des savoirs portée par un projet et une communauté dans une logique valorisant la création et la diffusion de la connaissance. Comment l'école peut-elle intégrer cette dimension ? Comment enseigner cette éthique ? Comment mettre en œuvre ces pratiques dans nos actions pédagogiques ? Il peut s'agir de devenir contributeur, producteur de contenus ou simple auteur-critique, pour exercer tous ses droits dans la culture numérique. Cette réflexion nous amène à nous positionner comme acteur, en façonnant le web, en participant pleinement en tant que créateur de contenus et lecteur-critique averti.

Compte rendu complet disponible sur : <https://apdencreteil.wordpress.com/2018/05/02/les-biens-communs-de-la-connaissance-savoirs-partages-et-citoyennete-quelles-pratiques-pedagogiques/>

### **Journée professionnelle de l'APDEN Nantes**

Le 21 novembre 2017, l'APDEN Nantes organisait sa Journée Professionnelle au lycée Livet à Nantes. Avec près de 110 collègues présents, cette journée a été un succès.

Pour retrouver les interventions de Gilles Sahut et de Gaëlle Sogliuzzo, les comptes-rendus complets sont disponibles sur le site de l'APDEN Nantes :

<http://apden-nantes.fr/2018/01/journee-professionnelle-du-211117-gilles-sahut/>

<http://apden-nantes.fr/2018/01/journee-professionnelle-du-211117-gaelle-sogliuzzo/>