

<http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-355.html>



**APDEN**  
**Vers un curriculum en**  
**information-documentation -**  
**Chapitre 11**

- Menu central
- Réflexion professionnelle



Date de mise en ligne : jeudi 11 décembre 2014

[2e édition le 17/12/2015] Les enquêtes menées par la FADBEN entre 2013 et 2015 au sujet des apprentissages en information-documentation [1], du service des professeurs documentalistes [2], et de leur travail de gestion du lieu et des ressources [3], permettent d'affiner, par des questions reconduites, l'observation des réalités professionnelles. Selon les éléments développés précédemment, qui sont primordiaux pour définir les savoirs à développer chez les élèves, les résultats de ces enquêtes permettent d'avancer des propositions concrètes, respectant l'engagement historique de la FADBEN qui vise la mise en oeuvre des apprentissages nécessaires au développement des savoirs spécifiques définis dans un cadrage national, sous forme de recommandations.

A partir d'une visibilité sur la réalité du métier et du cadre de travail des professeurs documentalistes, nous pouvons alors réfléchir aux liens à concevoir, concrètement, entre les enjeux d'apprentissages en information-documentation pour les élèves et l'évolution de la profession.

## La réalité en 2014 : la diversité des possibles

En termes de postes, la règle en cours est d'un poste en collège (94,7 % selon l'enquête de 2015), sans distinction selon le nombre d'élèves. Il en va de même en lycée professionnel (88 %), alors que l'on trouve le plus souvent deux postes ou davantage en lycée GT (55 %). Les postes sont aussi bien confiés à des titulaires qu'à des contractuels, avec plus de 15 % de ces personnels précaires dans la fonction, quand cette proportion n'atteint que 5 % environ pour l'ensemble des enseignants [4]. De même, on compte un nombre conséquent de délégations fonctionnelles, mais avec des chiffres difficilement communiqués par les instances académiques responsables. Peu d'autres catégories de personnels sont présentes aux côtés des professeurs documentalistes, soit dans 2 cas sur 10, pour la gestion ou l'accueil des élèves par exemple.

La situation est également problématique en ce qui concerne les équipements, et en particulier l'informatique, pour laquelle l'acquisition et la maintenance du parc représentent une réelle difficulté. Il convient d'insister sur la nécessité de disposer des outils didactiques indispensables à la mise en oeuvre des activités pédagogiques. La question du matériel, en qualité de matériau pédagogique, est déterminante pour la mise en activité des élèves selon les savoirs visés. Elle est une condition du choix de la méthode pédagogique par l'enseignant (expositive, interrogative ou active). On entend également que l'acquisition de ressources imprimées et numériques peut être très problématique dans certains établissements, selon les politiques régionales, départementales ou locales, sans respect de seuils et de référentiels matériels.

Le CDI en tant que lieu, dans sa globalité, est également un outil didactique nécessaire aux apprentissages en information-documentation, en termes de formation. C'est également un espace d'apprentissage disciplinaire et d'accès à la culture, pour les élèves seuls ou avec l'intervention de l'enseignant documentaliste et/ou d'autres personnels. La tension parfois perçue entre ces deux pôles complémentaires contraint certains collègues à ne pas proposer d'apprentissages formalisés mettant en oeuvre des méthodes pédagogiques variées ; ce peut ainsi être le cas quand un chef d'établissement refuse la fermeture de l'espace CDI sans en comprendre la fonction pédagogique en groupe-classe, ou quand un collègue se refuse lui-même une fermeture, en considérant par exemple que les apprentissages informels suffisent à remplir sa mission pédagogique, pour les élèves volontaires seulement.

Les professeurs documentalistes proposent en moyenne 6 à 7 heures de séances pédagogiques par semaine en

groupe-classe, mais avec des différences à souligner. En collège, 10 à 15 % des collègues proposent moins de 4 heures, quand ils sont environ 25 à 35 % en lycée GT ou en lycée professionnel. La majorité restante tient essentiellement sur une échelle de 4 à 12 heures hebdomadaires. En réponse aux enquêtes menées, il apparaît que 30 à 35 % des répondants ont mis en place une progression pédagogique en information-documentation, avec une proportion plus importante en collège (35 à 40 %) qu'en lycée GT (25 à 30 %) ou en lycée professionnel (environ 20 %).

L'institution a su mettre en place certains dispositifs pédagogiques en engageant les professeurs documentalistes à s'y investir. C'est en particulier le cas pour les Itinéraires de découverte (IDD) et l'Histoire des Arts en collège, ainsi que pour l'ECJS et les Travaux personnels encadrés (TPE) en lycée. Mais si l'on voit que les professeurs documentalistes ont en effet massivement investi ces dispositifs, on constate aussi que cela ne suffit pas, un décalage existant toujours entre cet engagement et les notions de l'information-documentation, et par extension celles de l'Education aux médias et à l'information (EMI), effectivement développées lors de séances pédagogiques avec un groupe-classe. Cet intérêt manifesté pour les dispositifs pédagogiques interroge la mise en oeuvre d'une progression pédagogique systématique en information-documentation. En effet, en l'état actuel, le fort investissement des dispositifs ne permet pas à tous les élèves de bénéficier, sur chaque niveau, des apports construits dans ce cadre.

L'enseignement sous forme de modules apparaît, pour beaucoup, comme une solution permettant de donner plus de profondeur aux contenus didactiques du professeur documentaliste, en ce qu'elle porte l'assurance d'aborder avec les élèves, chaque année et pour chaque niveau, un certain nombre de savoirs, seul en responsabilité ou en collaboration, selon les projets. Cette approche permet de dépasser la seule inscription à l'année d'heures à l'emploi du temps ; cette pratique, qui concerne actuellement tout particulièrement les classes de sixième, s'effectue au détriment des autres niveaux, relativement à la taille de l'EPL. Il s'agit aussi de prévoir des séquences équilibrées sur l'année, visant une progression sur tous les niveaux, mais cet objectif peut être porteur d'une autre insatisfaction, selon la taille de l'EPL : celle d'un temps relativement court consacré à chaque niveau. Si l'on se positionne du point de vue de l'élève, c'est bien le principe de modules, dans le cadre de projets, qui paraît la perspective la plus logique. Il peut être, du reste, complémentaire avec des interventions plus ponctuelles, selon ce qui se pratique déjà.

## Les exigences ciblées dans la réflexion

A partir des observations relatives aux pratiques réelles des professeurs documentalistes, en termes d'apprentissages associés aux savoirs spécifiques de l'information-documentation, et selon les réflexions relatives au développement cognitif et psychologique des enfants, nous avons pu mettre en avant la nécessité d'une distribution raisonnée des notions à acquérir selon le niveau de progression des élèves (chap. 4). Nous constatons que le tableau qui ressort de ce travail, s'il gagnerait à être complété et réactualisé régulièrement, dévoile une progression intéressante de la sixième à la terminale.

A partir de ce tableau, en considérant les programmes existants dans un souci d'évolution raisonnée et de transversalités à développer (chap. 5 à 7), nous avons précisé des propositions de progression, en termes de découverte, d'initiation et d'approfondissement pour chaque notion, selon une structure qui prend appui sur quatre axes : les environnements informationnels et numériques, les processus d'information et de documentation, le recul critique sur les médias, les TIC et l'information, la responsabilité légale et éthique relative à l'information (chap. 8 et 9).

Nous constatons un équilibre dans la répartition des contenus selon chaque niveau, ce qui remet en question l'idée selon laquelle il faudrait davantage intervenir sur un niveau plutôt que sur les autres. Cette idée n'est par ailleurs pas cohérente avec les principes mêmes de progression et d'assimilation des savoirs, lesquels engagent la nécessité de

revenir, tout au long de la scolarité, sur les notions développées lors d'une initiation, afin d'en favoriser l'ancrage chez l'élève. Cela n'implique d'ailleurs pas nécessairement de concevoir une approche complexifiée de la notion elle-même, mais de permettre l'acquisition de savoirs nouveaux à partir d'autres méthodes pédagogiques, d'autres objets d'enseignement, et/ou dans un contexte pluridisciplinaire nouveau ou différent.

On peut estimer que les apprentissages développés en classe de sixième et en classe de seconde sont prioritaires dans le calendrier, afin d'engager ces élèves, le plus tôt possible, à découvrir et à investir les outils didactisés de l'information-documentation. Par la suite, il semble judicieux d'équilibrer les temps d'apprentissages dévolus à chaque niveau, dans l'année, afin de respecter les exigences en termes de progression, de complexification et d'enrichissement du corpus des notions, en respect des réflexions engagées.

Il reste bien sûr difficile de préciser un nombre d'heures nécessaires. Nous n'avons pas chiffré, parmi les propositions relatives au collège et au lycée dans les chapitres 8 et 9, le temps consacré à chaque axe et à chaque notion, d'autant plus que le choix des activités et des méthodes pédagogiques permet de formaliser des scénarios pédagogiques variés [5]. L'autre limite à cette estimation relève de ses enjeux politiques, dans la mesure où les capacités horaires d'enseignement du professeur documentaliste ne sont pas extensibles. Nous avons ainsi pris le parti de proposer une trame pour le curriculum, sans prendre en compte les capacités horaires actuelles et le nombre de postes, problématique, mais en présentant plutôt des recommandations ambitieuses qui respectent le cadre de l'information-documentation, en considération des savoirs spécifiques à développer.

Un autre point important, qui empêche de proposer une réponse claire aux temps nécessaires pour un enseignement systématique, tient en la diversité des formes d'intervention du professeur documentaliste : seul avec une classe entière, en collaboration avec un ou plusieurs enseignants en classe entière, seul en demi-classe, etc. En s'appuyant sur des pédagogies de projet, dans le cadre d'une méthode pédagogique active ou interrogative citée dans le chapitre 10, le premier cas, celui d'une intervention seul en classe entière, paraît le moins approprié, éloignant ainsi la réflexion du cadre traditionnel d'intervention pédagogique.

La seule estimation, large, que nous pouvons envisager ici relève donc du nombre d'heures nécessaire par élève, surtout pour un seuil, d'après les recommandations des chapitres 8 et 9. On ne saurait ainsi se satisfaire d'un nombre d'heures en information-documentation inférieur à dix, par niveau, si l'on veut répondre aux enjeux ciblés. Bien sûr, précisons le encore, cela ne suppose pas d'emploi du temps fixe pour les élèves, ou d'intervention exclusive du professeur documentaliste qui peut travailler en interdisciplinarité. Toute mesure visant à réduire les capacités d'intervention du professeur documentaliste est préjudiciable. En effet, les savoirs attendus sont variés, de même que les pédagogiques à mettre en oeuvre, si bien que le professeur documentaliste doit pouvoir intervenir seul devant les élèves, en classe entière ou demi-classe, seul ou avec un enseignant d'une autre discipline, en co-intervention devant le groupe-classe ou en collaboration sur des heures séparées. Mais la réduction à la seule co-intervention est contre productive, en ce qu'elle ne permet pas d'engager l'ensemble des savoirs dans les apprentissages.

## Les voies concrètes d'une réussite

Dans une approche pratique des conditions d'une mise en œuvre réussie des apprentissages en information-documentation, il convient de préciser quelques considérations techniques. L'information-documentation s'appuie sur des objets d'enseignement et sur des ressources didactisées, en particulier pour permettre la mise en activité de l'élève en vue de la construction des savoirs. Ces objets, qu'il convient au professeur documentaliste d'identifier dans le sens de la 9e proposition du GRCDI, forment le matériau didactique, en partie artificiel, avec par exemple « les affiches représentant les étapes de la recherche documentaire », « les marguerites de couleurs » relatives à la classification, « les fiches méthodologiques relatives à la réalisation des productions documentaires

(exposés oraux, panneaux, dossiers, etc.) ou au rappel des normes bibliographiques », etc.

Il faut donc penser un espace CDI qui puisse accueillir un groupe-classe pour ces apprentissages, ce qui n'est le cas actuellement que pour la moitié des CDI, alors qu'il conviendrait de se conformer sur ce point, au-delà du cas français, aux recommandations internationales de l'IFLA [6]. De même faut-il que cet espace puisse accueillir un fonds imprimé suffisant, des outils numériques mis à disposition de l'établissement, l'accès à l'Internet et un accès technique aisément accessible à des espaces en ligne sécurisés de sauvegarde, pour favoriser les activités. Si l'on ne veut pas jouer avec l'offre présentée aux élèves, dont l'accès à l'information ne peut dépendre de politiques instables, on doit considérer dans tous les cas un budget minimal de 1 500 à 2 000 euros, puis un ratio minimal de 5 euros par élève en dehors de toute dépense relative à la solution documentaire et aux besoins matériels du CDI. On peut également supposer la mise en place d'un portfolio numérique, s'il est considéré comme un outil pertinent de travail et d'évaluation. Au-delà de la question du travail des professeurs documentalistes, qui doivent pouvoir trouver les ressources financières et matérielles suffisantes à la mise en œuvre de leur enseignement, ces problématiques supposent le recrutement d'un personnel de maintenance informatique, et l'organisation collective des accès numériques, sans blocages administratifs sur les réseaux.

Outre les questions matérielles, l'aspect théorique relatif à la didactique et à la pédagogie relève déjà de la formation initiale. Les ESPE travaillent, avec les étudiants et dans le cadre des concours, à la réflexion concernant le développement du numérique, et à l'évolution de l'information-documentation. Il est indispensable de favoriser, dans cette formation initiale mais également dans la formation continue, le développement de journées d'échanges entre les différents domaines d'enseignement, afin de cerner les complémentarités et les possibles collaborations, par ailleurs avec des propositions inscrites clairement dans les programmes. Il s'agit là de donner un élan à cette collaboration dans les formations initiales et continues, d'une part. Cette remarque ne va sans doute pas sans souhaiter que la formation continue soit également développée depuis les ESPE, en collaboration avec les professeurs documentalistes en activité. Il s'agit, d'autre part, de préciser les exemples de collaboration, sous forme de préconisations, dans les programmes ou curriculae des différents domaines d'enseignement, des différentes disciplines, pour que cette possibilité riche soit toujours présente lors de la conception des séances ou séquences. Les programmes publiés en novembre 2015 permettent d'avoir des éléments indicatifs à cet égard, en réduisant, malheureusement, le mode d'intervention du professeur documentaliste aux seuls dispositifs collaboratifs pour le collège, de la cinquième à la troisième [7].

Si l'on se réfère aux propositions du GRCDI, il convient de « proposer aux enseignants et aux formateurs des démarches pédagogiques adaptées aux élèves et aux types de connaissances à enseigner » (proposition 7), en préconisant une entrée par les « situations » et de « proposer aux enseignants et aux formateurs des exemples d'activités et de tâches favorisant les apprentissages » (proposition 8). On retrouve là le sens d'une mise à disposition, dans le Wikinotions, de liens vers des séquences pédagogiques associées aux savoirs spécifiques de l'information-documentation [8]. La question de la formation rejoint des aspects universitaires que nous ne développons pas ici, dans la continuité de la 12e et dernière proposition du GRCDI, pour « former les enseignants et les formateurs responsables de l'éducation à l'information et développer la recherche didactique de l'information-documentation ».

La réussite de la mise en œuvre d'un curriculum ne va pas sans porter la réflexion sur la question, très sensible, du service des professeurs documentalistes. Nous avons pris le parti d'une enquête qui prenne en considération plusieurs hypothèses. Cette approche s'est construite sur l'idée que l'institution mène sa propre réflexion sur ce sujet. Un regard critique prend alors tout son sens, permettant un échange qui n'existerait peut-être pas sans cela, en particulier pour prévenir des évolutions qui pourraient être subies. Dans ce sens, la FADBEN se positionne comme une association professionnelle disposant d'éléments d'analyse et de réflexion qui ressortent d'une enquête significative, sans émettre de propositions figées à l'égard du statut.

Il est essentiel de trouver une cohérence entre les exigences pédagogiques de l'information-documentation dans le

cadre d'un curriculum, d'une part, et le service global du professeur documentaliste, d'autre part. Au sujet du service global, outre la dimension enseignante de notre mission, il faut considérer le travail de gestion relatif aux ressources didactisées du CDI et des espaces numériques associés au travail pédagogique du professeur documentaliste, le travail d'accompagnement individualisé des élèves, sur des temps informels, mais aussi le développement d'une ouverture culturelle et la promotion de la lecture.

L'intérêt de cette enquête consiste à dépasser les divergences, réelles sur certains sujets, afin de trouver les éléments qui nous rassemblent sur la question statutaire. C'est une étape nécessaire en vue de la construction du curriculum en information-documentation, quand 60,7 % de collègues, en 2013, se sont exprimés pour l'institution d'un enseignement, et que plus de 80 % des collègues sont insatisfaits de la situation statutaire en 2014, quel que soit le motif de leur insatisfaction. Il faut aussi convenir de certaines contraintes subies, avec l'impossibilité de parler d'annualisation qui peut être considérée comme un risque à l'égard des collègues enseignants de discipline, et avec l'éloignement, confirmé par le dernier décret, du modèle de l'enseignement agricole, qui considère que le temps à l'extérieur est au 1/6 du temps de gestion (ou présence au CDI hors cours), sans temps global de service. A titre d'exemple, un collègue proposant 6 heures de séances pédagogiques est tenu à 24h de service en dehors de ces séances, avec 4 heures de relations extérieures parmi ces 24h, soit 20h de service dans l'établissement en dehors des séances [9]. Enfin, si le principe d'une rémunération estimée au prorata du nombre de séances, mis en avant par beaucoup de collègues, peut être considéré comme légitime, il nous semble qu'il relève davantage d'une problématique liée au faible taux du salaire, de manière globale, engageant la revendication d'une meilleure rémunération pour tous, évitant ainsi l'écueil d'un système potentiellement générateur d'inégalités réelles et complexes, en particulier à l'échelon académique voire local, tant la mise à disposition d'heures rémunérées n'est pas extensible ou égale.

Ce constat faisant, il ne reste alors qu'une option, qui ne doit pas pour autant être considérée comme une option par défaut. Dans la logique d'un alignement sur les autres enseignants, il s'agit ici de considérer qu'une heure de séance pédagogique équivaut de droit à deux heures de service.

En accord avec les textes officiels publiés en 2013, ces éléments supposent une réponse favorable à plusieurs revendications essentielles : la création d'une inspection spécifique et le recrutement d'un professeur certifié de documentation par établissement, augmenté d'un par tranche de 400 élèves au-delà de la première tranche. Il convient par ailleurs de réfléchir à des solutions pérennes d'assistance des professeurs documentalistes, faisant appel à des personnels qualifiés et non précaires, afin de faciliter l'équilibre entre les différents axes de mission.

## Conclusion

Le métier de professeur documentaliste évolue. Depuis la circulaire de missions de 1986, en l'absence d'actualisation du texte après la création du CAPES, la réalité révèle une grande diversité des pratiques et un rapport varié aux technologies numériques. Celui-ci est fluctuant selon les équipements, leur maintenance, l'appétence du professionnel ou encore la formation proposée et suivie, en particulier en termes de formation continue. Notons sur ce point que la préparation au CAPES a su relever les enjeux associés aux apprentissages de l'information-documentation.

C'est à partir des enjeux didactiques et pédagogiques, pour les élèves, que des questions parfois très délicates méritent d'être posées. Puissent-elles se résumer à la suivante : comment concilier la réponse aux enjeux pédagogiques liés au développement de la culture de l'information des élèves, avec le travail et le cadre de travail du professeur documentaliste ? Nous n'apportons pas de réponse toute faite à ce qui constitue une réelle problématique, mais nous souhaitons que les réflexions proposées, au-delà de revendications partagées, participent à un débat essentiel, sans que les réponses apportées en 2015 par le Ministère de l'Education nationale soient

satisfaisantes.

---

[1] FADBEN. Les professeurs documentalistes et les apprentissages info-documentaires : résultats de l'enquête réalisée par la FADBEN en 2013. 2013. Disponible sur : <http://www.apden.org/Les-professeurs-documentalistes-et.html>

[2] FADBEN. Quel service d'enseignement pour les professeurs documentalistes ? Enquête FADBEN : résultats et analyse. 2014. Disponible sur : <http://www.apden.org/Quel-service-d-enseignement-pour.htm>

[3] FADBEN. Professeur documentaliste, CDI et ouverture culturelle. 2015. Synthèse disponible sur : <http://www.apden.org/Professeur-documentaliste-CDI-et.html> et Analyse complète disponible sur : [http://www.apden.org/2015\\_11\\_23\\_synthese\\_enquete\\_culture/co/EG\\_contenu.html](http://www.apden.org/2015_11_23_synthese_enquete_culture/co/EG_contenu.html)

[4] Source DEPP 2012 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012\\_223369.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf), p. 299

[5] Nous n'avons pas chiffré les heures, alors que cela peut se faire par ailleurs, sous la forme d'un guide organisationnel pour les enseignants, comme par exemple en histoire-géographie et éducation civique.

[6] IFLA/UNESCO School Library Guidelines. 2nd edition. 2015. Disponible sur : <http://www.ifla.org/publications/node/9512>

[7] Programmes disponibles sur : <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

[8] FADBEN. Wikinotions : Catégorie:Séquences [Pistes pédagogiques]. Disponible sur : <http://www.apden.org/wikinotions/index.php?title=Cat%C3%A9gorie:S%C3%A9quences>

[9] Ministère de l'agriculture et de la pêche. Direction générale de l'enseignement et de la recherche. Note de service du 26 mai 1998. Disponible sur : [http://cdi.enfa.fr/files/2014/06>Note\\_de\\_Service\\_prof-doc.pdf](http://cdi.enfa.fr/files/2014/06>Note_de_Service_prof-doc.pdf)