

<http://apden.org/Le-professeur-documentaliste.html>



Le professeur documentaliste

- Menu central
- Réflexion professionnelle
-



Publication date: vendredi 5 février 2016

Copyright © APDEN - Tous droits réservés

Alain Picquenot, vous êtes IA-IPR honoraire. Pour que nous vous connaissions mieux, pourriez-vous vous présenter en quelques mots ?

En tant qu'IA-IPR Etablissements et Vie scolaire qui a longtemps piloté le dossier « Documentation », je souhaite participer à la nécessaire réflexion collective autour de l'Éducation aux Médias et à l'information (EMI). Je n'oublie pas que j'ai bénéficié d'une formation de sémioticien qui m'a valu d'être inscrit sur une Liste d'aptitude aux fonctions de maître-assistant dite LAFMA dans les jeunes (à l'époque) Sciences de l'information et de la communication.

Mon approche sera donc de nature sémiotique pour poser quelques conditions de possibilité d'une définition de l'EMI. Des propositions plus pédagogiques suivront tant les deux paramètres (l'enseignement, l'objet de l'enseignement et de l'action en général du professeur documentaliste) sont indissociables.

L'EMI a fait son entrée dans les programmes scolaires, ce qui participe d'une reconnaissance des enjeux qui ressortent de l'information et des médias, mais en actant dans le même temps un positionnement peut-être peu clair pour les professeurs documentalistes, alors qu'il l'est davantage dans le Référentiel de compétences professionnelles. Quelle lecture faites-vous de cette institutionnalisation de l'EMI ?

L'EMI figure dans la Loi de refondation, dite Loi PEILLON (article 53). Elle est citée dès la deuxième ligne de la partie consacrée aux seuls professeurs documentalistes du « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». Dans ces deux textes, l'EMI n'est pas définie (ce qui n'a rien de choquant compte tenu de leur nature), mais elle est posée comme un moyen permettant « l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias » (CIM). EMI et CIM, pourrait-on dire, l'ordre différent des items médias (au pluriel) et information (au singulier) exprimant sans doute que les médias sont comme des vecteurs qui vont favoriser l'accès à l'information.

Je souhaite répéter l'importance de ce Référentiel, mais je ne peux m'empêcher d'ajouter combien je trouve étrange et inquiétant, à son sujet, le silence de différents acteurs, par exemple des syndicalistes, des personnels de direction, des inspecteurs... Comment s'étonner que, dans leur majorité, les enseignants ignorent son existence, y compris certains professeurs documentalistes qui, pourtant, ont tout intérêt à le lire et à l'utiliser dans leurs dialogues avec les personnels de direction, les CPE et les autres enseignants ? Sommes-nous encore devant une belle occasion ratée d'une façon générale et, encore plus, pour les professeurs documentalistes ? Encore un texte méconnu ? Un texte déjà méconnu ?

Pourtant, comme vous le soulignez, les professeurs documentalistes auraient tout lieu de s'en saisir, selon des modalités qui restent à approfondir.

L'EMI désigne sinon une discipline, au moins un ensemble de notions et même de concepts issus de champs de connaissances différents, à commencer par les SIC. A ce moment, nous devons regretter « le flou définitionnel important, voire même une absence de définition » dénoncés par A. CORDIER, mais les professeurs documentalistes auraient tort de souhaiter une discipline à l'image de celles qui existent déjà. Les disciplines scolaires se haussent du col lorsqu'elles prétendent à une scientificité qui appartient, en fait, aux savoirs auxquels elles font référence. Les sciences dites dures, elles-mêmes, nous ont appris que la scientificité n'est plus ce qu'elle était. Pour ces deux raisons, les professeurs documentalistes auraient tort de revendiquer une discipline, notion aujourd'hui archaïque. Le voudraient-ils qu'ils ne le pourraient pas, compte tenu de la réalité du numérique tel qu'il est, de sa dynamique, des pratiques et des usages (notamment ceux des jeunes) et parce que ces derniers précèdent leur prise en compte dans une forme scolaire.

Ce simple constat les oblige à être des enseignants, certes ! Mais pas des « enseignants comme les autres » : un des objets principaux de leurs préoccupations ne le leur permet pas ! Ils se trouvent dans la situation originale de dépasser la notion de discipline alors même que l'Institution ne leur a pas reconnu cette possibilité. Oserais-je ajouter que les professeurs documentalistes ouvrent la voie à une démarche innovatrice qui devrait inspirer les disciplines académiques figées dans leurs acquis ?

Il n'apparaît pas, au regard des récentes enquêtes de l'APDEN (ex-FADBEN), qu'il y ait une revendication disciplinaire importante. Sans chercher à commenter cela, il nous faut garder à l'esprit que la posture professionnelle et le rapport aux savoirs de référence influent sur l'approche pédagogique.

Dans le Référentiel, les professeurs documentalistes sont présentés comme des enseignants dès le titre de la partie qui les concerne spécifiquement. De toute évidence, l'arrêté prend soin de ne pas évoquer les cours sous leur forme traditionnelle (ce qui ne les interdit pas pour autant, bien sûr), il parle des « apprentissages », il précise qu'« ils interviennent directement auprès des élèves ».

Encore une fois, ne soyons pas fascinés par le modèle traditionnel de l'enseignement. Si le professeur documentaliste n'est pas, lui, a priori, prisonnier de l'heure de cours de 55 minutes, toujours au même moment de la semaine, toujours dans le même espace, avec un groupe déterminé pour l'année, tant mieux ! Il peut travailler avec des groupes à géométrie variable, y compris avec des élèves considérés comme individus. Qu'il prenne cette donnée comme une extraordinaire ressource et surtout pas comme une réalité ignoble (au sens premier du mot) !

A mes yeux, même si je n'ignore pas les réalités et les difficultés du terrain, il a au moins des marges de manoeuvre pour s'affranchir de cette règle des trois unités (temps, espace, groupe-classe) qui fut, certainement, une des clefs de la réussite de l'École française et qui explique aujourd'hui une part de son échec grandissant.

C'est une approche qui peut effectivement être envisagée, en considération de la pluralité des modes d'intervention possibles, et en mettant tout en oeuvre pour que les apprentissages qui relèvent de l'information-documentation s'adressent à tous les élèves.

EMI et qualité d'enseignant, je me contente de ces deux avancées qui me semblent obtenir l'adhésion de la majorité des membres de la profession. Le professeur documentaliste est, si j'ose dire, comme les autres, un enseignant, mais il n'est pas un enseignant comme les autres, notamment compte tenu d'une des composantes de son objet d'« enseignement », à savoir le numérique et donc les usages et les pratiques, notamment des jeunes.

En conséquence, il est un enseignant particulier dans son activité pédagogique et éducative, d'autant plus qu'il a également en charge un centre appelé CDI. Il s'agit d'une troisième avancée sur laquelle je reviendrai plus tard mais qui, elle, fait polémique.

Le numérique serait l'objet d'enseignement du professeur documentaliste. Pouvez-vous être plus précis sur ce sujet ?

Le numérique oblige le professeur documentaliste en tant que pédagogue à définir d'une façon nouvelle sa pratique professionnelle. Qu'en est-il de la pédagogie lorsque le faire précède l'enseignement et quand le teaching et le learning au sein de la famille ou entre pairs précèdent l'enseignant ? Source d'inquiétude bien sûr, l'incertitude étudiée par A. CORDIER est à son comble pour le professeur documentaliste, d'autant plus que les parcours de fait personnalisés des élèves rendent inefficaces une pédagogie qui serait systématiquement et de façon permanente de masse. Il a donc affaire avec les tensions et problématiques suivantes :

- tension entre ses différentes actions à l'intérieur du CDI (en lien direct ou indirect avec celles d'autres acteurs de l'établissement), ce qui se passe à l'extérieur du CDI, dans l'établissement sans lui (entre élèves, avec un professeur qui utilise les TICE...), ce qui se passe hors de l'établissement (en famille, avec ses pairs, en solitaire). Prenons-nous assez au sérieux la « culture de la chambre », lieu d'enfermement ? Ou lieu d'une autonomie naissante ? La situation se complexifie encore : le distanciel permettant aux enseignants de dialoguer hors des espaces-temps scolaires avec les élèves et réciproquement !
- tension entre le formel et l'informel, opposition qui ne se superpose pas à l'établissement (encore moins au seul CDI) et hors établissement. Des pairs, des membres de la famille peuvent se situer dans le formel, le professeur documentaliste a inévitablement affaire avec les processus et l'informel dans sa réalité, quelle que soit la rigueur des procédures qu'il a préparées, d'autant que l'informel est parfois un secret qui appartient à la vie privée du jeune. Ces évolutions nous conduisent à revoir les notions de travail personnel et de « devoir à la maison »,
- tension entre l'individuel et le collectif, peut-être faut-il écrire : entre les individuels (si l'acte pédagogique est personnalisé) et les collectifs différents par la taille (en binôme ? en groupe ? jusqu'à combien d'élèves ?), l'homogénéité ou l'hétérogénéité (mais sur quels critères sont-elles définies ?), le budget-temps possible...
- tension entre les différentes dimensions de l'objet numérique, en évitant le technocentrisme et, encore plus, le numérico-centrisme,
- problématique idéologique, à propos d'Internet, les biens communs, les communs, les communs de la connaissance, les biens informationnels qui renvoient à des approches différentes de l'Internet, de la personne, du collectif, de l'auteur, de la propriété, de la valeur...
- problématique économique dans la spécificité de l'économie dite multi-versants, où des acteurs nombreux ont accès gratuitement à des services tandis que des acteurs peu nombreux dépensent beaucoup pour les créer, ces derniers contractualisant avec des entreprises intéressées par les profils des consommateurs,
- problématique juridique puisque, dans une démocratie, c'est le droit formalisé par le législateur qui dit le permis et l'interdit, à la suite de débats, voire de conflits. N'oublions-nous pas trop souvent que les thèmes évoqués autour d'Internet lui pré-existent, par exemple : le droit d'auteur et la rumeur... L'histoire a son mot à dire... Et que faire lorsqu'il est évident que le droit n'est pas toujours appliqué ?...
- problématique politique autour de la « démocratie Internet ». A quelles conditions un espace public devient-il politique ? A quelles conditions un espace politique peut-il être dit démocratique ? Qu'est-ce qui fait que le participatif et le délibératif deviennent politiques et, plus précisément démocratiques ? Encore une fois, ces questions posées ou suggérées par H. ARENDT précèdent l'Internet.

Compte tenu de la multi-dimensionnalité du numérique et de l'information qu'il porte, compte tenu de l'usage social qui en est fait et de son évolution, nous devons nous interroger sur la pertinence des notions de programme et de progression telles qu'elles ont cours dans les disciplines académiques dans le champ spécifique du professeur documentaliste. N'est-il pas un pédagogue plus qu'un didacticien ? Un éducateur plus qu'un pédagogue, puisque numérique et information ont « en soi » une dimension politique, puisqu'ils sont déjà là dans la vie du jeune que nous essayons de transformer en élève ?

Ce constat est sans doute applicable à l'ensemble des objets d'enseignement. Pour relever un tel enjeu politique, l'existence d'un enseignement suppose un questionnement de nature épistémologique. Dans ce domaine, quel regard portez-vous sur l'EMI ?

Qu'est-ce que l'EMI ? Ou plutôt : quelles sont les conditions de possibilité d'une EMI ? Question-clé de nature épistémologique, un détour nécessaire par le haut, au niveau du « méta », si nous ne voulons pas tomber dans le piège habituel des « éducations à... », pour que l'information ne se dissolve pas dans l'éducation aux médias, afin que la communication, le sens, la signification... nécessairement associés à l'information soient tout simplement pris en compte. Mon approche est sémiotique en tant que la sémiotique est la « science de la signification », au-delà de la sémiologie, « science des signes ». A partir de l'existant, j'invite à sept « déplacements » pour problématiser une EMI en cours d'élaboration.

Du signal à la signification. Le courant passe, le courant ne passe pas... Les réflexions sur la communication ont laissé le signal pour se préoccuper du signe, grâce aux linguistes, puis aux sémiologues. Le célèbre schéma de la communication de R. JAKOBSON et ses différentes fonctions est construit autour de l'émetteur, du message et du récepteur. Aujourd'hui plus que jamais, nous avons à travailler la signification, non pas le produit figé, mais la signification-en-train-de-se-faire, la dynamique qui se passe entre l'émetteur et le récepteur (gardons ces mots pour faire simple), qui les emporte et les dépasse dans des « espaces de communication ». L'un et l'autre ont un inconscient, ils sont situés socialement, dans un univers culturel, dans le jeu de la communication et de « l'incommunication », dans des interactions, des feed-back... Le numérique nous apprend à distinguer l'intertextualité et l'intersubjectivité. C'est dans cette perspective qu'il faut entendre les propositions qui suivent dans leur dimension épistémologique, mais également dans leurs aspects politique et pédagogique. Le pire serait de laisser croire que le monde est fait de sujets non-clivés, pensant et communiquant dans un monde transparent à l'aide de messages univoques, idéologie trop présente dans certains discours technophiles et, avouons-le, dans le discours dominant autour de l'information, voire de l'Information sacralisée, sorte de divinité autour de laquelle tout s'organiserait dans le meilleur des mondes.

De l'information au texte. Si l'on réduit l'information à une donnée qui, par addition, va participer à un ensemble figé baptisé message, le texte est, a contrario, cette dynamique qui déborde le message, toujours inachevée, en quelque sorte vecteur d'une signification, par définition plurielle, perturbée et enrichie par le récepteur et l'émetteur et leurs interactions... Le sens, surtout au singulier, (n') est (que) le fruit d'un arrêt, à un moment donné de ce mouvement qui ne relève pas de la linéarité. Intertextualité, architextualité, hypertextualité (et hypotextualité), transtextualité... ces notions qui semblent datées et renvoyer aux années 70-80 de la sémiologie, de la sémiotique, voire de la sémanalyse de J. KRISTEVA ou des travaux de G. GENETTE sont de bons outils pour traiter nos pratiques et nos usages numériques, encore plus quand il s'agit de traitements artistiques, qu'ils soient le fait d'amateurs ou d'artistes. Dans cette optique, l'image du labyrinthe utilisée par A. SERRES (dans un ouvrage intitulé Dans le labyrinthe au demeurant aujourd'hui incontournable) devrait être revue et revisitée. Le labyrinthe se fait et se défait dans le jeu de la communication et de « l'incommunication », le fil d'Ariane déplace les murs, il en crée d'autres, sans doute en effet ! permet-il, parfois, de les traverser ! Avec une question à la clé : peut-on sortir de ce labyrinthe qu'est la signification ?

Du filtre au code. L'humain d'aujourd'hui doit savoir filtrer, dit U. ECO repris par A. SERRES. Il doit savoir naviguer, dit un autre... Nous pouvons faire nôtres ces deux propositions dans notre démarche sémiotique, mais ne s'agit-il pas, prioritairement, de coder et de décoder ? Pour faire simple : d'explicitier les règles, les normes, les signes qui donnent messages et sens, et au-delà, de travailler (au sens psychanalytique) textes et significations ? Il faut naviguer et filtrer pour pouvoir coder et décoder, il faut coder et décoder pour savoir naviguer et filtrer. Coder et décoder... il s'agit également, dans le même esprit, d'encoder et de désencoder. Au-delà du code de l'informatique, je parle d'un code sémiotique qui s'inscrit dans un processus.

De la procédure au processus. La procédure définit des temps et des étapes, elle identifie des acteurs, elle précise des modalités d'action... Le réel la modifie, la fait évoluer, la transforme, la perturbe, parce que le jeu des acteurs et de la signification est toujours placé sous le sceau de l'incertitude. Le processus déborde toujours la procédure, à nous de repérer son fonctionnement après coup. Une partie de notre travail de décodage est de repérer des procédures, en tout cas des régularités, dans un réel qui semble au mieux un processus désordonné. Lorsque nous émettons, nous actualisons des procédures... La sérendipité et la zemblanité sont les manifestations les plus connues et les plus caricaturales de cette problématique. Vaste problème que de traiter cette question pédagogiquement, d'autant qu'elle est liée à celle de l'attention qui se présente, aujourd'hui, sous des formes nouvelles.

De la lecture au lire. Dans le discours des professeurs documentalistes, la lecture est trop souvent attachée au seul livre. « Aller au club-lecture du collège » veut dire : « on va lire des livres ». Mais « lire dans un monde numérique », selon le titre de C. BELISLE, modifie la donne en termes de posture, de geste, de mouvement du regard, de fonctionnement cognitif, d'attitude, d'attention... même pour lire un livre « papier », puisque ce monde n'est plus celui du seul papier. Pour les mêmes raisons, écrire, rédiger un message... évoluent, constat qui dépasse ce que l'on appelle le « langage SMS ». Qu'il s'agisse d'un tweet, de la notice pour monter un meuble, d'un poème, d'un devoir, sur écran ou sur papier... « qu'est-ce que lire ? » et « comment lire ? » sont bien au coeur d'une réflexion sémiotique qui porte sur les stratégies de lecture. Notons que la lecture l'emporte sur l'écriture dans nos préoccupations, qu'elles se veuillent scientifiques ou qu'elles soient pédagogiques. L'écrire devrait y prendre une place plus grande.

De l'essence à l'existence sociale. C'est le changement de nature qu'opère « l'objet technique » (que nous faisons opérer à « l'objet technique »), plus encore quand il est question de s'exprimer, de réagir, de dialoguer... au moyen de l'ordinateur ou avec l'ordinateur. Dans les deux cas, l'émetteur et le récepteur, fussent-ils virtuels, se situent bien dans des réseaux qui sont, de fait, sociaux. S. VIAL parle de l'ontophanie numérique et des « structures a priori de la perception historiquement datées et culturellement variables. » Encore faut-il ajouter que, pour l'enfant d'aujourd'hui, le monde technique constitue la nature, comme le signalait le socio-psychanalyste G. MENDEL, voici fort longtemps. Cette nature est faite de communication et d'outils de communication, dès son plus jeune âge, qu'il s'agisse des ordinateurs de la famille ou du GPS dans l'automobile.

Du jeune connecté au sujet connectant. « La fracture numérique » et, plus largement, la fracture informationnelle sont moins celles des équipements que celles des méthodes et des stratégies de recherche et également d'exploitation de l'information. Pour les acteurs du second degré, le jeune connecté est une donnée, le sujet connectant est à construire, via les espaces-temps pédagogiques construits par les enseignants pour les jeunes devenus élèves ou, mieux encore, apprenants. Parler de sujet, c'est dépasser la vision mécaniste de l'émetteur, du message et du récepteur, d'autant que, nous le savons aujourd'hui, le sujet se situe dans un monde social et politique. Par ailleurs, le sujet est clivé... Un développement plus long évoquerait FREUD, MARX, mais également TOCQUEVILLE et la passion de l'égalité dans la démocratie à propos de la « démocratie internet » ...Le sujet connectant nous invite à traiter de l'émission, de l'écriture (et pas seulement du lire), voire du créer.

Vous proposez là de nombreuses pistes didactiques, selon des modalités et des approches plurielles qu'il peut être difficile de parvenir à harmoniser. Comment envisager cette difficulté pour la dépasser ?

Le Référentiel propose une troisième avancée lorsqu'il insiste sur la dimension établissement. On lit : « mettre en oeuvre la politique documentaire de l'établissement... », « assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement », « contribuer à l'ouverture de l'établissement ». Mon propos fera plus polémique que les précédents sur les deux premières avancées. Mais à partir du moment où la qualité d'enseignant est reconnue très clairement par le texte de juillet 2013, les professeurs documentalistes (des professeurs qui sont des documentalistes) n'ont plus à redouter les dérives qu'ils envisageaient. C'est aussi en faisant « son » travail de documentaliste dans « son » établissement que le professeur montre la nécessité et l'utilité de sa « discipline ». Dans cet esprit, la notion de politique documentaire est centrale.

En rêvant peut-être, je poursuis le raisonnement ! Est-il possible de traiter un objet comme le numérique dans une pédagogie par trop académique (verticale, descendante...) ? Non, bien sûr... La mise en oeuvre pédagogique et éducative passe par l'action, la participation, l'implication... pourvu qu'elles ne se réduisent pas au faire ou, plus grave encore, à de simples manipulations techniques car le pédagogue crée des situations d'activités intellectuelles. Pour être efficace, cette mise en oeuvre n'exige-t-elle pas un établissement autre que celui que nous connaissons aujourd'hui, à partir des acquis (encore trop limités sans doute) de l'autonomie de l'EPLE ? A nos yeux, la réponse est du côté de l'établissement scolaire apprenant fondé sur une organisation intelligente (et intellectuelle ?), les apprentissages collectifs, une mémoire partagée, le transversal, la démarche de projet, le management des savoirs... Il ne m'est pas possible de développer ce thème dans cet entretien, je renvoie donc volontiers aux travaux de A. BOUVIER dont l'ambition va bien au-delà de la dé-bureaucratization de l'EPLE. Je retiens également qu'il propose de créer des « centres d'intelligence pédagogique » pour une meilleure articulation entre la recherche et l'action sur le terrain. Dans ce qui relève aujourd'hui de l'idéal, le professeur documentaliste y a son rôle à jouer, lui qui travaille déjà au niveau de l'établissement, en tant que spécialiste de la documentation et de l'information. Au niveau de l'EPLE, il agit en professionnel avec les savoirs et les savoir-faire qu'il enseigne. Comment ne pas penser à lui (parmi d'autres, mais à une place privilégiée) pour les « centres d'intelligence pédagogique » ? Une façon de charger et de surcharger encore sa barque ?

En tout cas, aujourd'hui, un élément à ajouter à la réflexion sur l'évolution de la professionnalité du professeur documentaliste et à celle sur l'évolution de l'établissement dans le second degré. Dans l'établissement apprenant, à mes yeux, le professeur documentaliste est un des personnages importants, du côté du maître d'oeuvre. Pour sa conception et sa réalisation, de par son positionnement spécifique, de par les contenus qui lui sont propres, il est un des acteurs déterminants d'un nécessaire « changement organisationnel »... Ce qui se passe autour des ENT est éclairant : ici, formation, accompagnement, travail collaboratif, implication d'élèves, là, cloisonnement, juxtaposition, non-implication des élèves... Tout dépend de la culture en place dans l'établissement, mais l'ENT peut être un bel outil d'évolution, de l'EPLE lui-même.

Si le professeur documentaliste met en oeuvre la politique documentaire de l'établissement, la présence des savoirs de l'information-documentation dans celle-ci ne me semble pas pertinente tant la dénomination « politique documentaire » se situe sur un autre plan que les approches didactiques et les démarches pédagogiques qui s'y trouveraient diminuées. Pour revenir sur ce qu'il faut bien appeler une ébauche d'un vaste programme, quels sont, selon vous, les éléments significatifs sur lesquels s'appuyer pour le mettre en oeuvre ?

Je vois, à cela, plusieurs conditions pour y parvenir.

Dans l'action, ne faisons pas comme si tous les professeurs documentalistes étaient semblables et ne parlons pas d'eux comme s'ils constituaient un groupe homogène. Ce n'est sans doute le cas d'aucune des disciplines présentes dans les collèges et dans les lycées, c'est encore moins la situation des professeurs documentalistes. L'évolution du recrutement des personnels, la création du CAPES, les modifications des épreuves, l'évolution des environnements des professeurs documentalistes, notamment autour du numérique ont créé des strates dans ce petit sous-ensemble (10 000 personnes environ) de la grande catégorie des professeurs certifiés. La mise en oeuvre du Référentiel sur le terrain ne peut pas faire l'économie de cette première analyse. En tout cas, dans cette diversité, je constate que des professeurs documentalistes, à mes yeux exemplaires, sont actifs et réflexifs sur les contenus, la pédagogie, la politique documentaire en même temps - ce qui montre que l'idéal que je souhaite n'est pas totalement irréaliste.

En clair, la profession de professeur documentaliste évoluera encore, peut-être faut-il même parler de révolution permanente ! C'est le détour épistémologique qui donnera cohérence, durabilité et efficacité à la réflexion et à l'action. Il se fera autour du « trans » (la translittératie, la transculture de l'information telle que l'envisage M. MALLOWAN), le « méta » (le discours sur les contenus, sur les pratiques, la réflexivité des élèves...) et le « pluri » (le travail avec des chercheurs de différents champs, avec d'autres professionnels, de toutes les disciplines, de différentes catégories). C'est en référence à ces trois items que les « compétences intégratives » trouveront tout leur sens.

Cela doit-il entraîner la remise en question du nom de professeur documentaliste ? Sans doute parce que le professeur qui est documentaliste est aussi un enseignant de... en référence aux SIC. La réponse se fera à partir des conclusions d'un débat d'abord épistémologique. En attendant, le trait d'union entre professeur et documentaliste doit s'imposer, une façon de mettre en avant la spécificité de ce professeur qui est bien un enseignant de... mais également un documentaliste dans la singularité de son EPLE, autour de la notion de « tiers métier ».

Ce trait d'union porte de vieilles tensions... Comment supposez-vous que cela puisse être appliqué à l'échelle de l'établissement ?

J'ai souvent constaté que l'idée d'un rapprochement entre le professeur documentaliste et le CPE hérisse les professeurs documentalistes. Ne vont-ils pas se trouver éloignés de leur champ propre pour devenir des suppléants des CPE ? Cette réaction ignore que la circulaire du 2 juin 1982 intitulée « Objectifs pour la vie scolaire » met déjà en évidence leur utile complémentarité et la spécificité de l'action du professeur documentaliste pour l'autonomie de l'élève. Aujourd'hui, ce débat n'a plus lieu d'être. Notion devenue vide de sens ou, au contraire, trop remplie parce que chacun le fait à sa façon et selon ses intérêts, la Vie scolaire doit céder la place à la « Vie de l'élève » parce que l'élève reste au centre de nos préoccupations et, également, parce que l'ignorer à propos de sujets comme le numérique serait contre-productif. Oui, le professeur documentaliste s'intéresse à la vie de l'élève, j'ose dire qu'il doit s'intéresser à la vie du jeune. Dans cette perspective, le professeur documentaliste et le CPE ont à faire alliance pour promouvoir la vie de l'élève dans la « politique pédagogique » et dans la « politique éducative » de l'EPLE (ils y sont tous les deux parties prenantes, chacun à sa façon), par exemple lors des réunions du Conseil pédagogique. Compte tenu de leurs positionnements spécifiques, cette alliance me semble prioritaire, elle n'en exclut pas d'autres, bien évidemment, dans un projet commun !

La dernière enquête PISA le confirme, le système éducatif français est le plus inégalitaire des pays impliqués. Au mieux, il maintient les inégalités que lui adresse la société, au pire, il les accroît. Le système éducatif français a construit le collège d'aujourd'hui à partir du « petit lycée », il a refusé l'école moyenne de 6 à 16 ans qu'ont choisie les pays comparables. Le passage du primaire au secondaire est redoutable pour les élèves des familles les plus éloignées de l'École. C'est à ce moment que s'enclenche le mécanisme qui conduira les plus fragiles au décrochage plusieurs années après. Le Conseil École-Collège est donc un enjeu capital. Il l'est particulièrement pour les professeurs documentalistes, pas seulement parce que des professeurs des écoles de plus en plus nombreux organisent une BCD et traitent de l'objet livre ; surtout parce que dans un monde saturé d'informations, y compris en classe, la recherche et la sélection de l'information feront de plus en plus le partage entre les élèves qui réussissent et ceux qui échouent. Il est nécessaire que cette question soit abordée dès le primaire, les professeurs documentalistes ont à éclairer leurs collègues du premier degré. Ils ont à être présents dans ce conseil, alors qu'ils étaient jusqu'à maintenant les oubliés des concertations entre premier et second degrés, oubliés le plus souvent consentants, avouons-le !

A partir des enseignants et des personnels les plus mobilisés dans cet esprit, l'innovation sera demain un des facteurs d'une nécessaire transformation du système éducatif pour le rendre non seulement moins inégalitaire, mais encore plus équitable et, en même temps, plus efficace. De par leurs spécificités (leur positionnement dans l'EPLE, le contenu de leur enseignement, les types de relation possibles avec les élèves...), les professeurs documentalistes sont parmi les mieux placés, professionnellement, pour contribuer à l'évolution du fonctionnement de l'établissement, à la personnalisation des pratiques pédagogiques, à la prise en compte des jeunes dans leur réalité, et notamment, les plus fragiles. Au-delà de l'EMI, dans la mise en œuvre du Référentiel, il s'agit bien, pour les professeurs documentalistes de répondre à cette ardente obligation politique.

Je tiens à vous remercier. Pour connaître les positions de l'APDEN (ex-FADBEN), vous savez quels peuvent être nos désaccords, sur le numérique, la place de la didactique de l'information ou encore la politique documentaire. Pour autant, votre expérience, et la distanciation critique qui en résulte, gagnent à être partagées pour porter un regard averti sur les problématiques professionnelles qui sont celles de nos collègues. Un grand merci, donc, pour le temps que vous avez bien voulu nous accorder pour cet entretien.

Propos recueillis par l'APDEN (ex-FADBEN), le 19 Décembre 2015