

MEDIADOC

Mars 2006

Référentiel

Métier

F A D B E N

Fédération des enseignants documentalistes
de l'Éducation Nationale

Présidente :
Isabelle FRUCTUS

Bureaux parisiens :
25 rue Claude Tillier
75012 PARIS

Tel et Fax : 01.43.72.45.60

<http://www.fadben.asso.fr>

Maquette et réalisation :
Anna VICENTE

*Abonnement servi aux adhérents
9,50 €*

Sommaire :

1^{ERE} PARTIE : UN REFERENTIEL METIER

Introduction.....p. 2

Pour le Bureau national, Isabelle Fructus et Martine Ernoult

Vision schématique du référentiel métierp. 5

Bureau national

Référentiel métier : enseignant documentalistep. 6

Groupe de travail Référentiel (Françoise Auboin, Martine Ernoult, Isabelle Laudin, Chantal Lelièvre, Claude Morizjo et Marcelle Taffonneau) et Bureau national

2^{EME} PARTIE : L'HISTOIRE D'UNE DIDACTIQUE

Emergence d'une didactique de l'information-documentation.....p. 18

Pascal Duplessis, enseignant documentaliste, IUFM des Pays de la Loire

Cinquantenaire des CDI et documentaliste cinquantenaire.....p. 28

Gilles Perrin, enseignant documentaliste, Collège André Malraux, Académie de Dijon

UN RÉFÉRENTIEL MÉTIER POUR L'ENSEIGNANT DOCUMENTALISTE

*Pour le Bureau national
Isabelle Fructus et Martine Ernoult*

Depuis longtemps, la FADBEN réfléchit à la proposition d'un référentiel métier sur le modèle de ce qui a été proposé pour d'autres professions (voir par exemple le travail effectué par l'ADBS, Association des professionnels de l'information). Aujourd'hui, nous franchissons le pas et nous vous soumettons le résultat de nos travaux.

Un référentiel, pour qui ?

Tout d'abord pour les enseignants documentalistes eux-mêmes. Faut-il ici encore rappeler la difficulté du travail au quotidien pour des personnels dont les missions ont été fixées en 1986 ? L'évolution de l'ensemble des professions et tout particulièrement de celles liées à l'information et à la documentation est une évidence. Bien sûr, les enseignants documentalistes ont su faire face à cette mutation profonde en se formant et en transformant profondément leurs activités dans les établissements scolaires. La FADBEN a accompagné ce travail difficile en organisant des journées professionnelles académiques ou nationales, en publiant des outils de réflexion et de mise en pratique dans sa revue *Médiadoc*. Pourtant, toutes ces actions, quelle que soit leur valeur, ne peuvent permettre de poser un regard global sur la profession. Il nous a semblé que seul un référentiel métier pouvait permettre à la fois d'analyser les pratiques, de porter un regard global sur les activités menées et de faire des propositions cohérentes en matière d'information et de documentation dans le cadre d'un établissement scolaire.

Ce référentiel se veut aussi un outil pour la formation des futurs enseignants documentalistes et des stagiaires en Documentation. Il doit leur permettre de se construire une représentation réaliste, mais aussi prospective, de la profession à laquelle ils se destinent. Les formateurs des IUFM pourront sans doute l'utiliser en tant qu'outil de référence pour construire des plans de formation : sans être un texte officiel, il représente à coup sûr un courant de pensée fort dans la profession.

Enfin, l'association elle-même avait besoin de se doter d'un outil « clair » pour pouvoir faire des propositions « claires » à l'institution. La FADBEN a largement participé à la construction d'une profession nouvelle mais il lui manquait aujourd'hui un document structuré qui dégage la mission centrale des enseignants documentalistes et la décline dans le contexte actuel. Ce référentiel a donc l'ambition de synthétiser les actions des enseignants documentalistes autour du développement de la culture informationnelle des élèves.

Un référentiel, comment ?

Pour construire ce référentiel, la FADBEN s'est appuyée sur son aptitude à travailler en équipe. En effet, l'association n'a pas attendu les nouvelles technologies pour mettre en commun, valoriser, multiplier les compétences de chacun de ses membres. Dans le cas présent, un groupe de travail au sein du Bureau national a été constitué. Il comprenait : Martine Ernoult (chargée de la coordination des travaux), Isabelle Laudin, Chantal Lelièvre et Marcelle Taffonneau. Ce groupe a convié des experts qui ont bien voulu faire partager leurs savoirs et compétences (Françoise Auboin et Claude Morizio). Il s'est appuyé sur la connaissance et l'analyse des pratiques, les référentiels existants, ainsi que sur une vision prospective de la profession.

D'autres ont bien voulu relire les travaux et apporter critiques et remarques (Françoise Chapron, Pascal Duplessis). Enfin le Bureau national a accompagné toutes les étapes du projet et a assuré la concordance entre le référentiel et les objectifs de l'association pour la profession. Se sont donc joints au travail à

différentes étapes du projet : Thierry Adnot, Brigitte Bacconnier, Ivana Ballarini-Santonocito, Christine Bruner, Marie-Pierre Fèvre, Isabelle Fructus, Alain Luciani, Gilles Perrin, Elizabeth Thibaudin, Anna Vicente et Alain Zardo.

Pour autant, il ne faut pas en déduire qu'il a été simple de faire certains choix. Ce que nous vous proposons est donc un travail de collaboration, de synthèse de différentes options parfois, mais avec le souci de faire une véritable proposition pour la profession qui ne soit pas un vague consensus ménageant des contraires inconciliables.

Quelle perspective pour la profession ?

Cela ne surprendra sans doute pas ceux qui connaissent bien notre association : l'image de la profession telle que nous avons cherché à la dessiner est celle d'une profession structurée autour de sa mission pédagogique. Cette mission elle-même s'exerce dans un domaine de compétence particulier, celui de l'information-documentation.

Dans ce domaine, l'action de l'enseignant documentaliste est prioritairement de s'assurer que soient mis en place les apprentissages nécessaires. En effet, les élèves ne doivent pas se voir réduits à de simples praticiens des outils informatiques ou usagers des ressources électroniques. Ils doivent les maîtriser, c'est-à-dire maîtriser toutes les notions et compétences en matière d'information-documentation leur permettant d'agir en citoyens dans la société contemporaine.

Nous avons donc choisi de faire précéder le référentiel métier proprement dit d'un schéma chargé de symboliser la profession. Au centre, apparaît l'objectif qui doit guider la réflexion sur les activités menées : développer la culture informationnelle des élèves dans le cadre de l'établissement scolaire. En haut se situe le moyen principal pour mettre en œuvre cet objectif : enseigner l'information documentation. En bas, l'outil et le cadre d'exercice professionnels pour mener à bien cet enseignement : l'outil, le système de ressources dans lequel le CDI joue le rôle d'un système didactisé ; le cadre qui dynamise cet enseignement, la politique documentaire de l'établissement scolaire.

Il n'est pas question ici de transformer les enseignants documentalistes en professeurs de documentation ni de proposer une nouvelle discipline scolaire, la documentation. Toutefois, la réalité montre que sans cadre formel, les enseignements dispensés restent émiettés si ce n'est incohérents. C'est ce qui nous a conduits, suite à la réflexion associative et particulièrement aux travaux menés lors du congrès de Nice en 2005, à proposer que les enseignants documentalistes construisent un cursus de formation pour l'ensemble des élèves. A ce sujet, ce référentiel est donc un outil à utiliser conjointement avec le référentiel de compétences élèves produit par la FADBEN en 1997 et le référentiel de notions (à maîtriser par les élèves) dont l'élaboration est en cours et qui fera l'objet d'une parution prochaine.

Bien évidemment, traditionnellement, c'est l'institution qui propose ce genre d'outil. Il est profondément regrettable qu'elle ne le fournisse pas aux enseignants que nous sommes. Nous espérons donc que les éléments que nous avons proposés, proposons et proposerons se révéleront efficaces pour aider nos collègues à élaborer un cursus compatible avec les moyens humains et matériels dont ils disposent. Faut-il ajouter que l'instauration officielle d'un nombre d'heures alloué annuellement aux élèves pour leur formation en information-documentation serait un soutien et une action plus efficace que les multiples références à la « société de l'information » ?

Cela va mieux en le disant...

Nous avons choisi une présentation qui soit la plus claire possible. Comme tout choix, il présente certains inconvénients. Nous voudrions revenir ici sur quelques points :

- Souci de cohérence :

Certains items ont posé problème quant à leur localisation. Nous avons tenté de garder la cohérence des regroupements et tenté d'éviter les redites.

- Granularité :

Le critère retenu a été de ne retenir que des niveaux d'actions applicables dans tous les établissements scolaires. Expliciter trop aurait exigé de tenir compte des contraintes locales, ce qui était contraire à l'objectif de ce référentiel.

- Exhaustivité :

Ce référentiel met en valeur les activités dominantes. Il n'est donc sans doute pas exhaustif, mais essaie de ne pas oublier d'élément essentiel.

- Le tout n'est pas la somme des éléments !

Les pôles et sous-pôles sont développés en items dont le nombre est variable. Il ne faudrait pas en déduire qu'un plus grand nombre d'items correspond à un pôle ou sous-pôle plus important en ce qui concerne sa valeur professionnelle ou l'espace-temps à lui consacrer.

- Savoir-être :

Certains considèrent que les savoir-être n'ont pas leur place dans un référentiel métier. Nous avons cependant tenu à les faire apparaître sous la forme de qualités qui ne sont pas explicites dans les autres rubriques. Il ne convient bien évidemment pas d'en tirer un profil personnel définissant l'enseignant documentaliste.

- Hierarchisation :

Les items ne sont pas classés hiérarchiquement. Il est clair que chacune des activités peut se révéler plus ou moins importante selon les établissements scolaires. C'est à chacun d'analyser le contexte qui est le sien afin de définir les priorités.

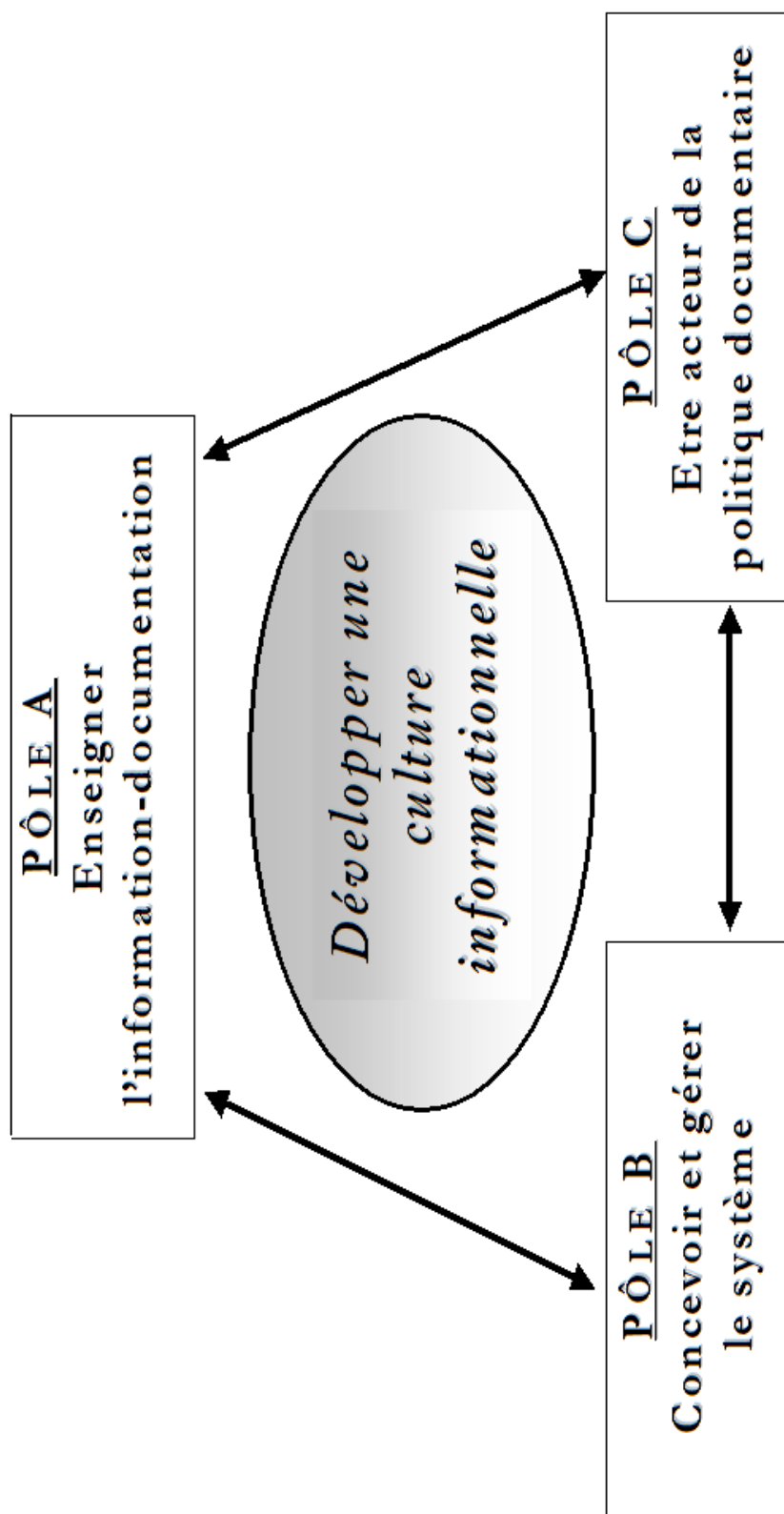
- Faisabilité :

Il revient aux enseignants documentalistes d'analyser ce qu'ils ont déjà mis en place, de dégager leurs priorités et de construire un projet spécifique qui peut s'étendre sur plusieurs années pour faire évoluer dans le bon sens le niveau de compétence des élèves en information documentation. Ce référentiel n'est pas une injonction mais un outil de réflexion.

Une conclusion en forme d'ouverture

Ce référentiel représente une étape dans la réflexion professionnelle et associative. Nous espérons qu'il s'en dégage le cœur de notre profession. En tant que tel, nous souhaitons bien évidemment que chacun s'en empare, se l'approprie. La FADBEN, quant à elle, s'appuiera sur cet outil pour promouvoir la profession d'enseignant documentaliste, non parce qu'elle y trouve un soutien d'ordre corporatiste mais parce qu'elle y trouve la structuration et la concrétisation d'un projet pour une profession.

VISION SCHÉMATIQUE DU RÉFÉRENTIEL MÉTIER



Référentiel métier : Enseignant documentaliste
Développer une culture informationnelle

Pôle A	Pôle B	Pôle C
Enseigner l'information-documentation	Concevoir et gérer le système de ressources	Etre acteur de la politique documentaire
A-1 Définir un cursus de formation des élèves	B-1 Concevoir et organiser le système de ressources	C-1 Participer à l'évaluation des besoins
A-2 Mettre en œuvre un cursus de formation des élèves	B-2 Gérer et mettre en place le système de ressources	C-2 Participer à la définition d'une politique documentaire
A-3 Contribuer à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne des élèves	B-3 Assurer la médiation pédagogique et éducative des ressources	C- 3 Participer à la diffusion et à l'évaluation de la politique documentaire

Pôle A : Enseigner l'information-documentation

Pôle A-1		Concevoir un cursus de formation des élèves
Activités		
A1-1	Procéder à une évaluation diagnostique des connaissances et des compétences informationnelles des élèves entrant dans l'établissement	
A1-2	S'appuyer sur un bilan annuel des acquis des élèves pour identifier les savoirs info-documentaires à leur faire acquérir	
A1-3	Elaborer une progression des apprentissages documentaires et informationnels pour l'ensemble des classes prenant appui sur un corpus de notions identifiées et didactisées	
A1-4	Concevoir des séquences pédagogiques	
A1-5	Définir une stratégie permettant la mise en place des objectifs de formation à la maîtrise de l'information	
A1-6	Bâtir et mettre en œuvre la collaboration avec les enseignants des autres disciplines (les contenus, les séquences, la répartition des rôles et des tâches, l'évaluation)	
A1-7	Communiquer sur le rôle, les actions et les enseignements spécifiques aux enseignants documentalistes	
<p>Savoirs théoriques et connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ingénierie de formation ; ingénierie pédagogique ▪ théories de l'apprentissage ▪ connaissances didactiques ▪ connaissance des concepts propres aux objectifs de formation à l'information-documentation ▪ lois et règlements en matière d'usage de l'information 		<p>Savoirs pratiques et de l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ connaître les conditions de la mise en place des enseignements ▪ conduire un groupe d'élèves ▪ connaître les attentes de l'institution ▪ concevoir des projets ▪ concevoir une progression des savoirs didactisés ▪ faire des choix pédagogiques
<p>Savoirs techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ référentiels de formation et curriculum ▪ types et modalités de l'évaluation ▪ construction de séquences pédagogiques ▪ didactisation des notions et concepts de l'information-documentation 		<p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ travailler en équipe ▪ être une force de proposition ▪ négocier ▪ avoir de la curiosité d'esprit

Pôle A : Enseigner l'information-documentation

Pôle A-2 | **Mettre en œuvre un cursus de formation des élèves**

Activités

A2-1	Former les élèves à la maîtrise de l'information en relation avec les enseignants de discipline ou seul
A2-2	Participer à des groupes de concertation pédagogiques
A2-3	Organiser et animer des séquences pédagogiques
A2-4	Organiser et participer à la formation des élèves aux médias
A2-5	Favoriser le transfert des savoirs et des savoir-faire
A2-6	Evaluer les travaux et les acquis des élèves
A2-7	Evaluer son action pédagogique dans les dispositifs mis en place
A2-8	Réfléchir aux outils nécessaires à la formation des élèves à l'information-documentation
A2-9	Développer des partenariats extérieurs

<p>Savoirs théoriques et connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ingénierie de formation ; ingénierie pédagogique ▪ théories de l'apprentissage ▪ méthodes et démarches pédagogiques ▪ dynamique de groupes ▪ concepts propres aux objectifs de formation à l'information-documentation 	<p>Savoirs pratiques et de l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ connaître les conditions de la mise en place des enseignements et des dispositifs éducatifs, pédagogiques et culturels ▪ conduire un groupe d'élèves ▪ connaître les attentes de l'institution ▪ communiquer sur l'action pédagogique de l'enseignant documentaliste
<p>Savoirs techniques et procéduraux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ techniques d'animation, de résolution de problèmes et de créativité ▪ techniques de réunion ▪ référentiels de formation et curriculum ▪ techniques d'évaluation ▪ construction de séquences pédagogiques ▪ connaissance des différents matériels multimédias et de leurs possibilités d'utilisation ▪ didactisation des notions et concepts de l'information-documentation 	<p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ écouter ▪ être persévérant ▪ travailler en équipe ▪ être équitable

Pôle A : Enseigner l'information-documentation

Pôle A-3 **Contribuer à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne des élèves**

Activités

A3-1	Développer des partenariats internes et externes
A3-2	Définir des objectifs en information-documentation liés à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne des élèves
A3-3	Participer à l'élaboration d'interventions extérieures en fonction des besoins de l'établissement
A3-4	Définir en collaboration avec les autres membres de l'équipe éducative une stratégie et des actions permettant la réalisation des objectifs éducatifs ou culturels
A3-5	Favoriser l'accès à la lecture
A3-6	Promouvoir les cultures artistique, scientifique et technique
A3-7	Sensibiliser les élèves à l'orientation et à l'insertion professionnelle

Savoirs théoriques et connaissances

- psychologie de l'adolescent
- sociologie de la culture
- sociologie des médias
- sociologie de la lecture
- orientation scolaire et professionnelle

Savoirs pratiques et de l'expérience

- connaître le rôle des différents partenaires
- connaître les structures et les ressources de l'environnement sociologique, économique, scientifique et culturel
- communiquer sur l'action pédagogique et éducative de l'enseignant documentaliste
- faciliter les échanges entre collègues enseignants et partenaires extérieurs
- mettre en œuvre un projet en partenariat

Savoirs techniques

- accès aux ressources extérieures
- analyse des contrats et conventions
- organisation de l'autodocumentation de l'ONISEP

Savoir-être

- écouter
- être persévérant
- travailler en équipe

Pôle B : Concevoir et gérer le système de ressources

Pôle B-1 **Concevoir et organiser le système de ressources**

Activités

B1-1	Etre concepteur et administrateur de données informationnelles
B1-2	Identifier les fournisseurs ou prestataires possibles pour un produit, un document ou un service donné
B1-3	Traiter, analyser et mettre en mémoire les documents (analyse et indexation, langages documentaires)
B1-4	Contrôler et gérer la qualité des documents et données mis à disposition
B1-5	Etre concepteur et administrateur de données documentaires
B1-6	Diversifier et actualiser le fonds documentaire, veiller à la pluralité des points de vue
B1-7	Faire des choix raisonnés entre les documents électroniques et les documents traditionnels
B1-8	Suivre le circuit du document, de la commande à la mise à disposition, à la diffusion (chaîne documentaire)
B1-9	Réguler les acquisitions en fonction d'un budget déterminé
B1-10	Appliquer les normes en vigueur dans la pratique documentaire
B1-11	Constituer et gérer une base de données cohérente et pertinente

Savoirs théoriques et connaissances

- théories de l'information
- informatique documentaire
- droit de l'information
- bibliothéconomie traditionnelle et numérique

Savoirs pratiques et de l'expérience

- utiliser les bases de données bibliographiques, les sources d'information disponibles et adéquates
- adapter et /ou concevoir les supports de la communication
- connaître les circuits de production publics et privés
- gérer un budget

Savoirs procéduraux et techniques

- techniques de traitement de l'information
- circuit du document
- documentation : techniques de catalogage, indexation, classement et métadonnées
- outils d'analyse critique des documents disponibles
- méthodologie de la recherche documentaire

Savoir-être

- avoir l'esprit critique
- avoir de la rigueur et le sens de l'organisation
- avoir le sens de l'anticipation

Pôle B : Concevoir et gérer le système de ressources

Pôle B-2 | Gérer et mettre en place le système de ressources

Activités

B2-1	Concevoir et organiser l'aménagement d'un espace documentaire, définir les utilisations, élaborer un cahier des charges (espaces et équipements)
B2-2	Donner accès à l'information (modes de diffusion) ; définir et gérer un système de prêt
B2-3	Concevoir la signalétique ; utiliser des systèmes de classement et de classification adaptés
B2-4	Mettre en place un portail documentaire
B2-5	Identifier les documents (description bibliographique et métadonnées)
B2-6	Sélectionner (trouver des sources fiables, sélectionner des documents pertinents)
B2-7	Stocker, archiver des documents
B2-8	S'assurer de la sécurisation et de la sauvegarde des données
B2-9	Mettre à jour, avec les personnes intéressées, la charte d'utilisation des TICE et des accès à l'Internet

Savoirs théoriques et connaissances

- bibliothéconomie traditionnelle et numérique
- lois et règlements en matière d'usage de l'information
- informatique documentaire
- droit de l'information

Savoirs pratiques et de l'expérience

- connaître l'environnement commercial
- adapter et /ou concevoir les supports de la communication

Savoirs techniques

- outils informatiques
- ENT et ENS
- outils d'accès à l'information
- techniques de traitement de l'information
- notions élémentaires de bureautique
- techniques de réalisation de produits d'information
- méthodologie pour trouver l'information utile

Savoir-être

- avoir l'esprit créatif
- avoir le souci de s'informer

Pôle B : Concevoir et gérer le système de ressources

Pôle B-3		Assurer la médiation pédagogique et éducative
Activités		
B3-1	Accueillir et orienter les élèves, les accompagner dans leurs recherches d'informations ponctuelles	
B3-2	Favoriser le travail en autonomie	
B3-3	Concevoir des documents d'accompagnement	
B3-4	Concevoir et faire appliquer le règlement du CDI	
B3-5	Evaluer l'adéquation entre la demande d'information et la réponse fournie	
B3-6	Elaborer des produits à valeur ajoutée répondant aux besoins d'accès à l'information des usagers (pour la recherche ponctuelle de renseignements, dossiers documentaires, pour faciliter l'autoconsultation sur place ou à distance)...	
B3-7	Gérer une équipe	
B3-8	Créer un environnement favorable à l'expression de chacun et à l'échange entre tous	
<p>Savoirs théoriques et connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sociologie des publics ▪ services aux publics 		<p>Savoirs pratiques et de l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ connaître les principes et les règles applicables aux différentes catégories de personnels travaillant au CDI ▪ connaître les mesures et les procédures mises en place en faveur de l'insertion des jeunes ▪ mettre en valeur les informations relatives à l'orientation et à l'insertion des jeunes ▪ repérer les ressources accessibles dans et hors de l'EPL
<p>Savoirs procéduraux et techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ techniques de publication, papier et électroniques ▪ fonctionnement de l'autodocumentation de l'ONISEP ▪ règles de sécurité applicables au sein des bâtiments ▪ réalisation de documents d'aide à la recherche 		<p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ être équitable ▪ être disponible ▪ avoir le sens de l'autorité et des responsabilités

Pôle C : Etre acteur de la politique documentaire

Pôle C-1 | **Participer à l'évaluation des besoins**

Activités

C1-1	Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles
C1-2	Analyser les besoins de l'établissement en formation à l'information
C1-3	Recueillir, connaître les attentes des différents publics
C1-4	Procéder à un état des lieux des ressources documentaires internes et externes
C1-5	Procéder à un état des lieux des usages
C1-6	Porter un regard « d'expert » sur le système d'information documentaire de l'établissement

Savoirs théoriques et connaissances

- bibliothéconomie
- concepts de besoin, attente, demande, commande
- informatique documentaire
- système éducatif
- politiques ministérielles et académiques
- programmes d'enseignement

Savoirs pratiques et de l'expérience

- avoir une vision globale d'un établissement
- repérer les points forts et faibles de la documentation de l'établissement
- rédiger une note ou un rapport d'opportunité
- utiliser des outils de pilotage (tableau de bord)
- définir des indicateurs
- reformuler

Savoirs techniques

- conduite de projets
- méthodes d'analyse et de diagnostic, techniques d'enquête
- processus de prise de décision
- technique de la recherche en information

Savoir-être

- écouter
- communiquer
- être rigoureux

Pôle C : Etre acteur de la politique documentaire

Pôle C-2	
Participer à la définition d'une politique documentaire	
Activités	
C2.1	Aider à réunir un groupe de travail ou « comité de pilotage »
C2.2	Concevoir et élaborer des propositions et recommandations ; aider au choix
C2.3	Mettre en oeuvre une politique d'acquisition
C2.4	Préparer et discuter le budget avec le groupe de travail ou « comité de pilotage »
C2.5	Concevoir un système d'information documentaire pour les ressources intérieures à l'établissement
C2.6	Concevoir des projets liés à l'usage des ressources (formations, veille, diffusion...)
C2.7	Concevoir les actions à mener dans le domaine de la formation à l'information : volet pédagogique
C2.8	Collaborer avec d'autres organismes dans le cadre d'une stratégie globale de partage et de diffusion de l'information
C2.9	Concevoir un système de veille informationnelle en collaboration avec les enseignants de discipline
C2.10	Construire une politique d'accueil au CDI et définir les activités qui y sont menées
C2.11	Animer des réunions de concertation pédagogique pour réguler la politique documentaire
C2.12	Définir les conditions d'évaluation de la politique documentaire

<p>Savoirs théoriques et connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ théories de l'apprentissage ▪ théories de l'information ▪ système éducatif et son fonctionnement ▪ fonctionnement administratif et financier d'un EPLE ▪ programmes d'enseignement ▪ politiques ministérielles et académiques 	<p>Savoirs pratiques et de l'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ animer une équipe ▪ connaître les pratiques pédagogiques des enseignants ▪ améliorer l'offre documentaire papier/en ligne ▪ concevoir un projet ▪ organiser et gérer les priorités
<p>Savoirs techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ analyse stratégique, conduite de projets ▪ techniques d'animation de groupe ▪ techniques de résolution de problèmes et de créativité ▪ techniques de communication ▪ rédaction d'un cahier des charges en s'appuyant sur les besoins et les attentes identifiés ▪ élaboration d'un budget 	<p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ négocier ▪ prendre des décisions ▪ travailler en équipe, animer une équipe

Pôle C : Etre acteur de la politique documentaire

Pôle C-3 | **Faire connaître et évaluer la politique documentaire**

Activités

C3.1	Participer aux « dispositifs » de communication interne à l'établissement
C3.2	Participer au réseau des enseignants documentalistes de l'académie
C3-3	Faire connaître le CDI, le rôle et les enseignements spécifiques des enseignants documentalistes
C3-4	Faire connaître le cadre juridique de l'accès à l'information et de ses usages
C3-5	Faire connaître la charte d'utilisation des TICE et des accès à l'Internet
C3-6	Evaluer la politique documentaire en collaboration avec le « comité de pilotage »

Savoirs théoriques et connaissances

- sciences de l'information
- bibliothéconomie
- théories de la communication
- droit de l'information

Savoirs pratiques et de l'expérience

- connaître les modalités de communication dans un EPLE
- réaliser des outils de communications sous différentes formes
- avoir une culture de réseau
- élaborer des critères et des outils d'évaluation
- valoriser l'image de la profession

Savoirs techniques

- techniques d'animation de groupe
- techniques de résolution de problèmes
- techniques de communication

Savoir-être

- travailler en équipe
- animer une équipe
- communiquer

EMERGENCE D'UNE DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

Origine, premiers acquis, enjeux et perspectives : un état des lieux de la didactisation des concepts info-documentaires ¹

Pascal Duplessis
Enseignant documentaliste
IUFM des Pays de la Loire

Il n'existe pas aujourd'hui de didactique de l'information-documentation, aussi ne peut-on évoquer que l'éventuelle didactisation d'une matière d'enseignement qui reste encore à élucider et, le cas échéant, à ordonner et à formaliser. Le concept de didactique appliqué aux disciplines est, pour sa part, apparu à la fin des années 70 pour apporter un cadre de réflexion théorique aux conditions d'émergence et de transmission des contenus d'enseignement. Cette « science de l'enseignement » (du gr. *didaskhein* « enseigner, faire savoir »), qui interroge le rapport au savoir ainsi que la nature des savoirs à enseigner, se différencie toutefois de la pédagogie qu'elle renouvelle, en la complétant et en la spécialisant davantage qu'en s'y opposant. Si la pédagogie s'intéresse plus particulièrement aux interactions maître-élève et à la gestion du groupe et des activités dans le but de construire des apprentissages, on peut avancer, avec Martinand, que la didactique est *l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus*². La recherche didactique a par ailleurs produit des concepts féconds et transdisciplinaires qui pourront, et qui devront irriguer et accompagner la réflexion sur la didactisation de l'information-documentation. Ces concepts se nomment « transposition didactique », « trame ou champ conceptuel », « objectif-obstacle », « situation-problème », « niveau de formulation », « conception », « pratique de référence », « contrat didactique » ou « triangle didactique »³. Mais en serions-nous déjà là ? En serions-nous au point de « passer à la question scientifique » ce qui, jusque là, ne se présente encore qu'à l'état d'hypothèses ou d'intuitions audacieuses ? Où en sommes-nous, de fait, de ce long chemin orienté vers un enseignement⁴ raisonné, *i.e.* systématisé et progressif, de l'information-documentation ?

Premiers pas, premières orientations : le 3^{ème} congrès de la FADBEN

Bien que plus tardive, la question d'une didactisation possible, et souhaitée, de l'information-documentation n'est pas nouvelle. A la fin les années 80, la réflexion pédagogique professionnelle, centrée jusque là sur la méthodologie de la recherche, amorce une réflexion en profondeur sur la médiation documentaire au service des contenus disciplinaires à partir du postulat de la transversalité des compétences info-documentaires. Mais dès l'instauration du CAPES en 1989, une autre voie est ouverte qui tente, d'une part, de se dégager de « l'emprise de l'instrumentation documentaire », et d'autre part, de revendiquer une autonomie pédagogique – voire disciplinaire – en la fondant sur des savoirs de référence spécifiques, empruntés aux sciences de l'information et de la communication et dont la finalité serait l'accès à la culture informationnelle⁵. C'est lors du 3^{ème} congrès de la FADBEN, tenu à Marseille en octobre 1993, que seront

¹ Cet article est un extrait remanié et augmenté de « Vers une expertise des concepts info-documentaires à enseigner : Contribution au processus de transposition didactique en information-documentation dans l'enseignement secondaire », texte de présentation du *Petit dictionnaire didactique de l'information-documentation à l'usage des enseignants documentalistes*, à paraître sur le site *SavoirsCDI*.

² Martinand Jean-Louis, « Didactique », in Champy Philippe, Etévé Christiane [1998], *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^{ème} éd. mise à jour et augm., Nathan, 2002

³ Cornu Florence, Vergnioux Alain, *La didactique en questions*, CNDP, Hachette éducation, 1992

⁴ Tout en respectant les emplois du terme *formation* dans les textes que nous proposons dans cette étude, nous préférons pour notre part utiliser celui d'*enseignement* (voir *infra*).

⁵ Daniel Fondanèche a été le premier à utiliser le terme « didactique » dans le champ de la Documentation dans un article d'*Inter CDI* de sept.-oct.1992, « La didactique documentaire : utilisation des documents », et dans un ouvrage non daté « Les espaces documentaires : Du C.D.I. à la didactique documentaire ». Cependant, l'usage qui y est fait de ce terme emprunte

posées les bases de ce qui se présente alors comme le départ d'une croisade, tant la notion de didactique de l'information paraît alors « iconoclaste ». Françoise Chapron⁶ et Daniel Warzager⁷ y apportent les bases et les perspectives de la réflexion à venir, au travers d'une présentation de quelques concepts didactiques et d'une bibliographie de référence où sont convoquées les figures de la didactique des sciences, tels Michel Develay, Jean-Pierre Astolfi et Gérard de Vecchi, de la pédagogie comme Jean Houssaye, ou de Britt-Mari Barth connue pour ses travaux sur l'apprentissage de l'abstraction. La même année, mais cette fois-ci du point de vue du concept de médiation documentaire et de la place de l'enseignant documentaliste dans le triangle didactique, Séraphin Alava défend lui aussi l'idée d'une « didactique de la médiation qui conduit à un savoir construit au travers d'un média et favorise la construction d'un savoir sur ce média »⁸.

Trois ans plus tard, en 1996, Annette Béguin pose, dans un article synthétique et pertinent, la question d'une *Didactique ou pédagogie documentaire ?*⁹. Réalisant, au travers des résistances à l'intérieur de la profession et des lourdeurs de l'institution, l'utopie d'un tel projet, elle n'en considère pas moins la documentation comme un « métasavoir »¹⁰ dont l'objet est le document et dont le substrat est fourni par les sciences de l'information. Elle résout enfin – provisoirement - la question lancinante de la transversalité en montrant comment, lors d'activités documentaires, l'élève est amené à *formaliser peu à peu un savoir documentaire qui traverse toutes les disciplines mais qui a, lui aussi, sa spécificité*.

L'année suivante, en 1997, paraît un article de référence en la matière, signé de Jean-Louis Charbonnier, *Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information*¹¹. Sur un ton ferme et un mode résolument propositionnel, l'auteur compte sur l'enseignement des notions documentaires pour faire restituer à l'apprenant le sens de son apprentissage, lequel est *un processus partant de l'activité des élèves qui doit les conduire à une représentation de cette activité, à sa compréhension et à celle des objets de savoir concernés*. D'un autre côté, il renvoie vigoureusement le certifié de documentation à sa responsabilité d'enseignant, laquelle s'applique autant à la création de séquences non magistrales qu'à son devoir d'évaluer les acquisitions de ses élèves. Il propose surtout l'examen de quelques notions telles qu'elles pourraient être tirées de la transposition didactique des sciences de l'information : source, référence documentaire, fichier, langage documentaire, champ et réseau sémantique, pertinence et condensation de l'information.

Les années suivantes sont dominées par le travail de Françoise Chapron, maître de conférences à l'UIFM de Rouen, qui consacre deux articles, ainsi qu'un important chapitre de son ouvrage sur *Les CDI des lycées et des collèges* (1999) à cette réflexion, en appui des travaux précédemment cités¹². Un chapitre de son ouvrage, intitulé « Vers une didactique de l'information-documentation ? », aborde en premier lieu le statut épistémologique de l'information avant de présenter une liste conséquente de savoirs déclaratifs tels que : information, système d'information, support, typologie des documents, codage de l'information, modes d'interrogation, de représentation et d'organisation de l'information, *etc.*, venant ainsi compléter l'inventaire commencé par Jean-Louis Charbonnier. L'article paru dans la revue *Inter CDI*, quant à lui, montre que les référents conceptuels de la didactique en information-documentation sont *au confluent de deux champs de recherche*, les sciences de l'information et de la communication d'une part, et les sciences de l'éducation d'autre part, ce qui représente un acquis nouveau. C'est ainsi qu'est mise à profit l'approche de Michel Develay pour

davantage au paradigme méthodologique de la décennie précédente qu'à une véritable recherche des savoirs savants de référence, bien que la documentation y soit saisie comme « une discipline sans programme ».

⁶ Chapron Françoise, « Les apprentissages documentaires : enjeux et perspectives », Actes du 3ème congrès de la FADBEN, « Information et pratiques d'information : quelle recherche ? », Marseille, 15-17 octobre 1993, Nathan, [1994]

⁷ Warzager Daniel, « Emergence d'une didactique de l'information : Des techniques documentaires... à la culture informationnelle », *id.*

⁸ Alava Séraphin, « Eléments pour une didactique de la médiation documentaire », *Documentaliste – Sciences de l'information*, vol. 30, n°1, 1993, p. 14-18.

⁹ Béguin Annette, « Didactique ou pédagogie documentaire ? », *L'Ecole des lettres des collèges* n°12, 1995-1996, p.49-64

¹⁰ Terme repris et développé en 1999 par Yves-François Le Coadic, professeur en sciences de l'information, dans un article de *Médiadoc*, « Maîtrise de l'information et métasavoir ». Le métasavoir y est défini comme « l'ensemble des connaissances scientifiques et techniques relatives à la recherche et à l'usage, à la construction et à la communication des savoirs produits par et pour les sciences et les techniques humaines et sociales, physiques et biologiques ».

¹¹ Charbonnier Jean-Louis, « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information », *Spirale* n°19, 1997, p.45-59

¹² Chapron Françoise, « Le multimédia au CDI : Quelle didactique pour la documentation ? », *Clés à venir* n°14, 1997, p. 39-49 ; Chapron Françoise, « Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur documentaliste », *Inter CDI* n°155, sept.-oct. 1998, p. 6-11

travailler la structuration des contenus d'enseignement à partir de deux processus essentiels, l'axiologisation, ou appropriation des valeurs et des finalités en jeu, et la didactisation.

Il est difficile de mesurer l'impact de ces publications sur le terrain des CDI. Cependant, ces premières approches réflexives connaissent une concrétisation par la publication, en 1999, d'objectifs de formation et de séquences d'apprentissages documentaires directement utilisables par les enseignants documentalistes¹³. Elaborées par le groupe de réflexion des professeurs documentalistes de l'académie de Rouen (dont fait partie Françoise Chapron), les 30 séquences proposées présentent toutes un nombre restreint de notions sélectionnées pour être acquises par les élèves selon une progression des apprentissages de la 6^{ème} à la terminale. Chaque séance permet alors de distinguer la phase des apports théoriques de celle de la mise en activité des élèves. Cette articulation des connaissances déclaratives (les savoirs théoriques) aux connaissances procédurales (les savoirs d'action) restitue bien, selon nous, l'aspect syncrétique de la compétence et en assure l'appropriation par l'élève.

C'est l'époque, ne l'oublions pas, où la profession se dote d'outils référentiels de compétences inspirés du prototype français de la FADBEN (1997). Une floraison de ces outils va naître qui va consacrer la thèse selon laquelle les contenus info-documentaires se réduisent à des compétences comportementales d'ordre transversal¹⁴. Dans ce contexte pourtant restreint, une équipe d'enseignants documentalistes de l'académie de Nantes, en 1999, tente très modestement un inventaire des notions de références regroupées autour de six « notions de base » et articulant compétences et exemples de mise en œuvre selon différents niveaux¹⁵. Cet essai restera cependant un cas unique, les avancées en la matière s'opérant toujours dans la « noosphère », tandis que les attentes des professionnels se situent plutôt dans le registre de la pragmatique.

Une nouvelle impulsion au tournant des années 2000

Le tournant des années 2000 semble apporter une nouvelle vitalité au courant didactique de la profession. Sous l'impulsion du nouveau CAPES qui entre en application lors de la session 2001 est défini et intégré un corps de connaissances qui permet au concours d'évaluer à présent des compétences et des connaissances propres au champ concerné et non plus, comme précédemment, pour moitié aux autres disciplines d'appartenance des candidats¹⁶. Cette réforme a pour double effet de dé-vassaliser la filière Documentation des disciplines instituées et de la rattacher fermement aux sciences de l'information. De fait, sont publiés au *Bulletin officiel* les programmes concernant les épreuves d'admissibilité et d'admission de la section Documentation. Outre un légitime chapitre consacré à la connaissance du système éducatif et un autre au rôle et à l'organisation de la documentation dans l'établissement scolaire, sont exigées et mentionnées, bien que sommairement, des connaissances générales en sciences de l'information, de la communication et de la documentation, des connaissances techniques du traitement documentaire et des systèmes d'information, ainsi que des méthodes de recherche, de traitement, de classement et d'exploitation de l'information¹⁷.

Fort de cette avancée significative, Yves Le Coadic publie dans un article témoin deux séries de propositions, l'une pour un programme destiné à la classe de seconde, et l'autre pour les épreuves d'une agrégation de sciences de l'information et de la documentation¹⁸. Deux ans plus tard, cet auteur signe un *Manifeste pour l'enseignement de l'information* composé de sept chantiers qui permettraient de construire la

¹³ *Recherche documentaire et maîtrise de l'information : Formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale*, CRDP de Rouen, 1999. 197 p.

¹⁴ Duplessis Pascal, « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale ».- *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 42-3, juin 2005. p. 178-189 ; Duplessis Pascal, « Les référentiels de compétences info-documentaires : enjeux, intérêts et limites », in *Le Livre bleu des professeurs documentalistes*.- Scéren, CRDP d'Orléans-Tours, 2006, chapitre III

¹⁵ Duplessis Pascal (Dir.), « Les savoirs documentaires : Amorce d'une réflexion sur les savoirs documentaires et leur didactisation au collège ».- Journées de rencontres locales des documentalistes du Maine-et-Loire, In Académie de Nantes, *Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes*, 1999, [en ligne]. <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm>

¹⁶ M.E.N., « Sections et modalités d'organisation du CAPES : Section documentation », *B.O.* n°37, 21-10-1999

¹⁷ M.E.N., « Concours externes du CAPES, du CAPEPS et CAFEP correspondants : Session 2005. Documentation », *B.O. Spécial* n°5, 20-05-2004

¹⁸ Le Coadic Yves F., « Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le CAPES de documentation », *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 37, n°1, 2000, p. 28-35

discipline de Documentation¹⁹. Il y dénonce la *doctrine officieuse* et le discours ambigu de l'institution selon lequel cette *discipline*, alors qu'elle est expressément convoquée, mais de manière informelle, ne figure dans aucune instruction officielle : *On entretient ainsi le mythe d'une discipline « scolaire ». Malgré tout, ajoute-t-il, au fil des années s'est développée une scolarisation rampante et non assumée de l'information, mais une mauvaise scolarisation faite d'initiations, de sensibilisations, de formations (soi-disant) à la maîtrise de l'information.* La question des contenus devient ainsi une pierre d'achoppement à partir de laquelle l'institution se trouve interpellée. De plus, elle se voit étroitement corrélée à la question de l'existence de la discipline sans qu'une réelle discussion à l'intérieur de la profession n'ait eu lieu qui pourrait démêler les diverses conceptions relatives à la discipline. La confusion s'établit dès lors entre la discipline, en tant que regard particulier et institué sur un objet de connaissance, et méthode d'enseignement ou type particulier de pédagogie.

Avant lui, en 2001, Daniel Warzager, président de la FADBEN-Créteil, et auteur remarqué de *La documentation, indiscipline scolaire* publié en 1995²⁰, adresse à Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, une lettre ouverte pour demander à ce qu'il soit mis fin à *l'insoutenable inconsistance de la transmission de la culture de l'information à l'École*²¹. La nation a, depuis quelques années déjà, engagé son école à entrer dans la société de l'information²². Il a paru dès lors légitime d'espérer de l'institution qu'elle se donne les moyens de relever ce défi et s'adresse en premier lieu à ses fonctionnaires les plus qualifiés. Un plan d'urgence est alors proposé comme base pour des négociations souhaitées, au rang desquelles figurent *la transposition didactique des savoirs universitaires, [la] mise au point de corpus de connaissance et [la] détermination d'horaires intégrés à l'ensemble du cursus scolaire des élèves.* Le débat sur la question de la discipline s'élargit donc ici, à partir de l'idée de la « transmission d'une culture », à la priorité accordée à un enseignement obligatoire.

« Accès à la culture de l'information », « maîtrise de l'information » deviennent alors des syntagmes communs de moins en moins définis mais de plus en plus utilisés, et dont il est possible de se demander s'ils ne permettent pas, à partir d'un recours facile à l'évidence et au consensus, d'éviter la question didactique. C'est pourtant cette approche-là que tente, en 2000, l'ouvrage de Frédérique Marcillet, *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*²³. L'auteur s'attache à définir la maîtrise de l'information comme vecteur de rapprochement efficace et nécessaire entre l'acquisition des connaissances (instruction) et la construction de l'autonomie (éducation). À partir de l'établissement du lien cognitif entre l'apprentissage en général et la recherche documentaire en particulier, il lui est possible de proposer l'idée selon laquelle la transversalité est à la fois le paradigme des apprentissages disciplinaires et celui de l'enseignement de la maîtrise de l'information. Cela posé, le point de vue de la didactique est convoqué. Si la démarche documentaire est un moyen pédagogique au service des acquisitions disciplinaires, *cette pédagogie requiert elle-même des connaissances théoriques et pratiques qui conduisent à parler d'apprentissages documentaires, faits de compétences et de connaissances dont la quantité s'accroît avec le développement technologique des outils de l'information. Leur connaissance relève de l'instruction et de la culture des élèves.* S'appuyant à son tour sur les travaux de Michel Develay, Frédérique Marcillet cherche à définir une matrice disciplinaire et à l'asseoir sur des champs universitaires que sont d'une part les sciences de l'information, concernant la maîtrise de l'information, et d'autre part, des sciences du langage, s'agissant de saisir l'information dans son enjeu de communication. À titre d'exemple sont listés nombre d'objets conceptuels présentés dans un tableau et regroupés autour de trois concepts intégrateurs (1. Document, documentation ; 2. Traitement de l'information ; 3. Document, information, traitement de l'information), lesquels révèlent ainsi les contours d'une matrice disciplinaire. Ce travail constitue ainsi une première ébauche substantielle de ce que pourrait être le chantier didactique qui attend la profession. Il a par ailleurs l'intérêt louable de tenter une conciliation de ce qui apparaît devoir être opposé, à savoir d'un côté la didactique, attachée à l'idée de la spécificité des connaissances info-documentaires, et de l'autre la transversalité qui, à l'inverse, autorise l'intégration de celles-ci dans les champs disciplinaires institués.

S'opposant justement au concept de transversalité, qualifiée d'*basardense*, et à celui d'autonomie qui se traduit sur le terrain par de la *débrouillardise*, Muriel Kawa-Frisch, en 2002, propose à la documentation de

¹⁹ Le Coadic Yves F., « Manifeste pour l'enseignement de l'information », *Site SavoirsCDI du CNDP*, 2002 [en ligne]. <http://www.savoirscdi.cndp.fr/missions/Metier/lecoadic/manifestenote.htm>

²⁰ Warzager Daniel, "La documentation, indiscipline scolaire", *InterCDI* n°135, mai-juin 1995, p. 6-11

²¹ Warzager Daniel, "L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école", *InterCDI* n°174, nov.-déc. 2001, p. 10-13

²² M.E.N., « Discours prononcé lors de l'inauguration de l'Université de la Communication : Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information, à Hourtin (Gironde) » le 25 août 1997, *Site du Parti socialiste* [en ligne]. http://www.parti-socialiste.fr/tic/discours_25081997.php

²³ Marcillet Frédérique, *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, ESF, 2000, 125 p.

construire une spécificité, un « corps plein » et distinct, sans exclure pour autant le principe d'interdisciplinarité²⁴. Y est défendue l'idée que la documentation possède *sa propre substance*, en l'occurrence une histoire, un ensemble de pratiques originelles et de savoirs théoriques. Ceux-ci sont déclinés en notions et concepts, tels que « techniques documentaires », « information », « document », « outils documentaires » et « langage documentaire ». Ces propositions sont largement explicitées et étayées dans l'ouvrage qu'elle consacre l'année suivante aux *Evolutions de la documentation* et dont le sous-titre, « Naissance d'une discipline scolaire » exprime bien l'intention²⁵. L'originalité, et par conséquent la nouveauté de cet apport, est de situer la didactisation de la documentation au carrefour, d'un côté, de plusieurs savoirs de référence (sciences de l'information, sciences du langage, sciences de la communication), et de l'autre, de pratiques sociales de référence²⁶ aussi bien professionnelles que domestiques dans leur dimension pratique d'activité documentaire. Par ailleurs, la large place qui est accordée à l'émergence sociale de la documentation et à ses origines historiques (archivistique, bibliothéconomie, bibliographie, bibliologie, documentologie) apporte cette part de légitimation indispensable à l'épistémologie d'une discipline, dans la mesure où celle-ci, en tant que construit, s'incorpore des héritages qui la caractérisent, la différencient et la déterminent dans son présent et dans ses perspectives.

La contribution apportée au site national *SavoirsCDI* par Céline Duarte-Cholat cette même année marque une pause en ce sens qu'elle fait un premier état des lieux de la situation et de la discussion²⁷. La question qui est posée à la documentation, *quels contenus et méthodes d'enseignement* est présentée ici comme prenant place dans l'évolution naturelle d'un parcours de professionnalisation jalonné par la création des CDI, l'affirmation du rôle pédagogique (les circulaires de missions de 1977 et de 1986), l'intégration des TIC dans les CDI et la création du CAPES. A nouveau, l'élaboration et les contenus de cette épreuve assurent un lien solide entre la certification au professorat et l'établissement de savoirs informationnels spécifiques de la documentation. En quelque sorte, et en faisant la part belle aux sciences de l'information, le CAPES est présenté comme un outil de légitimation de l'ancrage pédagogique et didactique de l'enseignant documentaliste. Aussi note-t-elle, de manière sans doute optimiste, qu'*aujourd'hui, il semblerait qu'un grand nombre de professionnels de l'information s'accordent à dire que la documentation doit être considérée comme une discipline d'enseignement*. Si les pratiques sociales de référence sont à nouveau convoquées dans la création de cette didactique, aucun contenu conceptuel n'est cependant précisé. Il n'en reste pas moins que, pour cet auteur, *la didactisation des apprentissages documentaires a pour ambition, à travers la médiation du document et de l'information, de créer des conditions de construction du savoir par l'élève*. Il est à remarquer que les avancées significatives apportées ces dernières années par Frédérique Marcillet, Muriel Frisch et Céline Duarte-Cholat dans l'élucidation des conditions auxquelles il convient de soumettre la documentation pour en faire une didactique, sont le produit de travaux de thèse menés en sciences de l'éducation, et non pas en sciences de l'information.

Emergence d'un nouveau concept : le curriculum

Le curriculum est un nouveau concept organisationnel qui pénètre le champ de la réflexion sous l'impulsion de Jean-Louis Charbonnier, à partir de 2003²⁸. Dans ses textes, l'auteur interpelle à nouveau l'institution afin qu'elle prescrive explicitement un *ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée*²⁹. Cette prescription, précise-t-il, a pour nom « curriculum ». D'introduction assez récente, ce concept provient, *via* les travaux que lui a consacrés Jean-Claude Forquin dans les années 80,

²⁴ Kawa-Frisch Muriel, "Transversalité hasardeuse... Quand débrouillardise et non-scolaire sont des réponses insuffisantes pour la documentation à l'école", *InterCDI* n°175, jan.-févr. 2002, p. 13-14

²⁵ Frisch Muriel, *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*, L'Harmattan, 2003

²⁶ Martinand Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Peter Lang, 1986

²⁷ Duarte-Cholat Céline, « De la professionnalisation des documentalistes vers une discipline d'enseignement ? », *Site SavoirsCDI du CNDP*, 2002 [en ligne]. <http://savoircdi.cndp.fr/missions/Metier/DuarteCholat/cduarte.htm>

²⁸ Charbonnier Jean-Louis, « Place du curriculum en info-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants », in Assises nationales Education à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université, 11-12 mars 2003, Site de l'académie de Poitiers [en ligne]. <http://www.ac-poitiers.fr/voir.asp?r=28> ; Charbonnier Jean-Louis, « Peut-on parler d'une formation à l'information documentaire de la maternelle à l'université ? », *Esquisse* n°28-29-30-31-32-33, juin-juil.-août 2003, p.84-87

²⁹ Cité par l'auteur : Champy Philippe, Etévé Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2ème éd., Nathan, 1998

de la sociologie de l'éducation des pays anglophones qui l'ont fait émerger entre 1960 et 1985³⁰. Le curriculum désigne une approche organisationnelle de l'éducation qui privilégie la question des contenus et la manière d'organiser ces contenus dans les cursus des élèves. On saisit alors pourquoi cette appellation reçoit un accueil bienveillant de la part des didacticiens de la documentation, puisqu'elle présente un modèle susceptible de répondre aux exigences impliquées dans la didactisation, à savoir une systématisation et une progression raisonnée d'apprentissages à dominante conceptuelle. Le 7^{ème} congrès de la FADBEN, qui s'est tenu à Nice en avril 2005, s'est fait l'écho de cette nouvelle proposition. Sa thématique générale étant la formation des citoyens, une table ronde dirigée par Colette Charrier a apporté des arguments *Pour un curriculum en éducation à l'information*. Y étaient notamment invités Jean-Louis Charbonnier, Alexandre Serres et moi-même³¹. Il y apparaît notamment qu'un curriculum, dans la mesure où il présente un programme complet d'enseignement fondé sur un ensemble de savoirs fondamentaux, fournit le cadre nécessaire à une autonomie disciplinaire³².

Pour autant, les contenus conceptuels de la documentation tardent à être dégagés et identifiés. Sans eux pourtant, toute prétention à introduire la didactique de la documentation au rang des didactiques disciplinaires, et ainsi à apporter un argument de poids sur le bureau du ministère est vouée à n'être perçue par celui-ci, et par une partie du monde universitaire, que comme l'expression du seul malaise identitaire de la profession.

C'est le reproche que fait justement Paulette Bernhard, professeur à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de Montréal, dans une contribution à la revue *Esquisse* qui consacre un numéro de 2003 à l'éducation à l'information. Cet article ambitionne de présenter les *Perspectives sur l'éducation à l'information*³³. Soulevant à son tour le problème de la tentation de la disciplinarisation de « l'information-documentation », elle rappelle que les champs notionnels correspondants ne sont pas suffisamment clarifiés : ainsi, les notions d' « information », de « traitement de l'information », d' « utilisation de l'information » et de « recherche d'information » sont-elles différentes selon l'angle d'observation utilisé, disciplinaire (informatique, sciences cognitives, sciences de l'information, théories de l'apprentissage, sémiologie, etc.) ou interdisciplinaire. Certes, le regard se porte davantage du côté des processus de recherche d'information, mais il témoigne aussi de l'incompréhension que suscite l'intention didactique dès lors que ses objets ne sont pas encore détournés au regard des disciplines instituées ni clairement identifiés. Dont acte.

Etablir un curriculum, incluant des contenus et des situations d'apprentissage et d'évaluation, selon une progression allant de la maternelle à l'université, c'est pourtant bien le sens de l'appel lancé par les Assises nationales sur *L'éducation à l'information et à la documentation, clef pour la réussite de la maternelle à l'université* qui se sont tenues à Paris les 11 et 12 mars 2003³⁴. S'agissant de la didactique de la documentation dans le secondaire, Françoise Chapron et Jean-Louis Charbonnier ont pu exprimer leur position, la première sur *L'évolution de la place de l'information-documentation dans l'enseignement scolaire*, le second à propos de la *Place du curriculum en information-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants*. Un atelier consacré aux enseignements scolaires, coanimé par Colette Charrier-Ligonat, Christiane Etévé, Isabelle Fructus et Yolande Maury a défini plusieurs entrées possibles dans les savoirs : par les TICE, par les médias, par l'action et par l'évaluation associée à celle-ci. L'accord se fait pour réclamer *un corpus de notions plutôt qu'un programme*. Cette demande est reprise dans la synthèse de ces deux journées lorsque Gérard Losfeld, au chapitre des perspectives, rappelle *la nécessité d'un corps théorique de référence qui doit surplomber les dispositifs [de formation à la culture de l'information], et qui doit permettre de conforter et la légitimité épistémologique des savoirs « disciplinaires » requis et la légitimité sociale des formateurs*. A ce propos, l'idée du curriculum est reprise et clairement définie.

Au titre de contribution complémentaire à ces Assises, remarquons un texte d'Alexandre Serres, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, et coresponsable URFIST Bretagne-Pays de Loire, dans lequel est tentée une explicitation de *La triple dialectique des contenus de formation à*

³⁰ Forquin Jean-Claude, *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck Université, 1989

³¹ FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Actes du 7^{ème} congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Nice, 08-10 avril 2005, FADBEN, Nathan, 2006, p. 84-104

³² Le terme *curriculum* semble recevoir, trois ans après son apparition dans le champ didactique de la documentation, un accueil plutôt favorable, bien que son sens soit parfois détourné, voire trahi lorsqu'il est rattaché au concept de politique documentaire qui lui est pourtant totalement étranger. Dans ce cas, en effet, le terme de *curriculum* est improprement convoqué pour qualifier l'intégration non organisée de simples savoir faire documentaires dans les programmes disciplinaires.

³³ Bernhard Paulette, « Perspectives sur l'éducation à l'information », *Esquisse* n° 28-33, juin, juil., août 2003, p. 3-13, Site de l'IUFM d'Aquitaine [en ligne]. http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/index_esquisse.php

³⁴ Actes des Assises nationales pour l'éducation à l'information : « L'éducation à l'information et à la documentation, clef pour la réussite de la maternelle à l'université », Paris, 11-12 mars 2003, *Site de l'université Pierre et Marie Curie* [en ligne]. <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Ass-index.htm>

*la maîtrise de l'information*³⁵. La question des contenus de formation est ici appréhendée sous l'angle de trois principaux clivages régulièrement constatés dès lors que l'on s'attache à identifier les pesanteurs liées au processus de didactisation : entre formations méthodologiques et formations à l'information, entre didactique autonome et discipline outil, entre formation aux concepts et formation aux procédures. A l'évidence, conclut-il, *l'une des questions les plus cruciales qui se posent aujourd'hui à tous les formateurs est bien la définition, la constitution de ce savoir de base, de ces connaissances formant le socle commun de toute formation à la maîtrise de l'information*. Ce chercheur, dans le prolongement de cette thèse, a donc participé à la table ronde sur le curriculum en éducation à l'information lors du congrès de la FADBEN organisé à Nice en 2005. A cette occasion, il a pu démontrer l'intérêt que représentait un curriculum pour *sortir résolument du bricolage méthodologique actuel*, à condition que la formation mise en place soit bien systématique, progressive, complète (élargie aux notions comme aux compétences) et enfin scientifiquement fondée, *i.e.* référée aux sciences de l'information.

Ayant pris part à cette table ronde, j'ai essayé de montrer pour ma part, et au travers d'une comparaison entre les référentiels de compétences et le programme curriculaire, comment ces deux cadres pouvaient être distingués de par leurs origines, leurs fonctions et leurs buts. Le premier, cependant, a vocation à devenir un outil au service du second dans l'enseignement info-documentaire, à condition de lui laisser sa place dans le volet technique du curriculum. Par ailleurs, attirant l'attention sur le fait que certains référentiels articulent des compétences comportementales à des notions, il serait possible de repérer dans ces grilles les prémisses de ce corpus de savoirs théoriques restant encore à construire. Enfin, quelques préconisations méthodologiques pour amorcer la didactisation sont présentées en guise de conclusion³⁶.

Des chantiers enfin ouverts

L'une des multiples pistes à suivre, pour repérer les savoirs théoriques nécessaires à une compréhension des procédures documentaires par les élèves, consiste à partir des pratiques mises en œuvre lors des activités de recherche d'information, ainsi que le préconisaient Colette Charrier-Ligonat et ses collègues dans l'atelier « enseignements scolaires » des Assises de Paris. Une équipe d'enseignants documentalistes de l'académie de Nantes s'est mise au travail dans ce sens³⁷. La réflexion s'est d'abord centrée sur l'élaboration d'une modélisation des activités de recherche d'informations en ligne. En rupture totale avec la représentation classique linéaire progressant pas étapes successives, le modèle proposé suit une démarche problématisante, par approximation successive, et une logique itérative et sérielle. Elle met en évidence trois pôles articulant les trois processus d'interrogation, d'information et d'appropriation. C'est à partir des « pôles opératoires » de ce modèle, à savoir la *mobilisation du système documentaire*, la *sélection-évaluation des ressources* et le *traitement de l'information*, qu'ont été recherchés les concepts qu'un élève est amené à maîtriser lors d'une activité de recherche d'informations en ligne. Les résultats ont alors été hiérarchisés en concepts génériques et spécifiques de différents niveaux et ont été représentés sous deux formes différentes, une cartographie et un terminogramme.

Ceci accompli, le besoin de définir avec précision les concepts ainsi dégagés s'est fait ressentir. C'est cette nécessité, à la fois conceptuelle et didactique, qui est à l'origine du projet de publication sur le site *SavoirsCDI* du *Petit dictionnaire didactique de l'information documentation*, corédigé avec Ivana Ballarini-Santonocito³⁸. L'entreprise amorcée ici est vaste puisqu'elle prétend à terme, et à partir de l'établissement progressif d'un corpus de concepts info-documentaires, décliner chacun d'entre eux selon trois dimensions complémentaires : la définition *stricto sensu* du concept (le savoir savant), la question de sa transposition didactique³⁹ (le savoir à enseigner) et, enfin, l'application pédagogique (le savoir enseigné). Ce projet ne se réclame pas comme l'aboutissement d'une réflexion finalisée, mais plutôt comme l'une des premières pierres d'un chemin qui reste encore à tracer. Il appelle ainsi à un débat autour des propositions concrètes qu'il émet.

³⁵ Serres Alexandre, « La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information », *Ibid.*

³⁶ Duplessis Pascal, « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner », in FADBEN, 2006. *Op. cit.*, p. 89-98

³⁷ Duplessis Pascal (dir.) *et al.*, Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne, Académie de Nantes, *Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes*, janvier 2006 [En ligne]. <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>

³⁸ En cours de publication

³⁹ Chevallard Yves, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, suivie de Un exemple d'analyse de la transposition didactique*, La pensée sauvage, 1991

L'équipe de Nantes, poursuivant son exploration des voies possibles de la didactisation des savoirs théoriques info-documentaires, a entrepris cette année l'élaboration de conceptogrammes⁴⁰, ou réseaux conceptuels, organisant un certain nombre de notions autour d'un concept pivot. Deux buts complémentaires sous-tendent ce travail. Le premier vise à fournir à l'enseignant documentaliste désireux de construire tel concept dans sa séquence pédagogique un maillage des concepts qui lui sont immédiatement corrélés. Le cadre théorique, quant à lui, repose sur l'idée qu'un concept ne peut se construire indépendamment d'autres sur lesquels il s'appuie, qui le précèdent ou bien dont il est le nécessaire précurseur. Au-delà de cette application pédagogique concrète, le but est encore de faire apparaître, à partir d'un corpus de ces conceptogrammes, un certain nombre de concepts fondamentaux, identifiés à partir de leur fréquence et de leur caractère englobant, ou à fort pouvoir intégrateur. Si ce travail s'avère probant et fructueux, les concepts ainsi repérés pourraient constituer les éléments structurants d'une matrice disciplinaire⁴¹.

Un autre axe de travail, complémentaire de ceux jusque là évoqués, est mené à l'IUFM de Rouen et de Caen par les formatrices des PLC2 Documentation formant de jeunes professeurs documentalistes dans le cadre d'un atelier de terminologie depuis l'an dernier⁴². Il s'agit ici, en partant de la définition d'un concept, de décliner celui-ci selon trois niveaux de complexité⁴³ relatifs aux attendus des classes de 6^{ème} à la terminale. Si le résultat apparaît simple et « évident », il n'en contribue pas moins à tracer l'une des directions majeures de la didactisation, à savoir l'élaboration de progressions assurant la construction graduelle des concepts. L'idée selon laquelle un concept d'un haut degré d'abstraction et de complexité peut être travaillé dès le plus jeune âge à condition qu'il le soit en tenant compte du registre de conceptualisation⁴⁴ de l'élève semble à la base de ce travail qui mérite d'être poursuivi. Les concepts déjà abordés sont : *mot clé*, *thésaurus* et *support*.

Quelques perspectives

Quels chantiers de réalisation ou séminaires pour la réflexion sont-ils annoncés qui prolongeraient ces premiers travaux ? Tout d'abord le Colloque *Savoirs et acteurs de la formation*, organisé par l'axe 1 du Laboratoire CIVIIC de Sciences de l'éducation de Rouen du 18 au 20 mai 2006, et qui propose un atelier intitulé *Savoirs et information-documentation* autour des questions de la définition de ces savoirs, des pratiques sociales desquelles ils procèdent, de leur statut et de leur caractère opérationnel. La majorité des contributions annoncées abordera d'une manière directe ou indirecte les problématiques des notions et concepts info-documentaires, ce qui témoigne de la convergence des réflexions actuelles.

L'université d'été de l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN) située à Poitiers organise quant à elle, fin août 2006, des rencontres sur le thème *De l'information à la connaissance*. Nul doute que ces rencontres prendront également la mesure de cet axe fort de l'enseignement documentaire.

Rappelons encore cette intention déclarée de la FADBEN de proposer fin 2006 un inventaire de notions qui viendrait compléter le référentiel de compétences publié en 1997 et qui s'est révélé être un outil apprécié par la profession.

Un grand projet, enfin, semble très prometteur. Dans la ligne tracée par les Assises de Paris en 2003, une équipe de recherche technologique en éducation (ERTE) s'est constituée sous la houlette d'Annette Béguin, professeur en sciences de l'information et de la communication à Lille 3. Elle regroupe nombre de partenaires scientifiques, institutionnels du secteur éducatif et universitaire (Laboratoire CIVIIC de Rouen, INRP, URFIST, IUFM et CRDP de Lille) ainsi que la FADBEN sous l'intitulé *Culture informationnelle et curriculum documentaire*. L'objectif visé consiste à formuler *un ensemble de préconisations utiles à l'élaboration d'un programme continu d'apprentissages documentaires de la maternelle à l'université*. Se donnant jusqu'en 2010 pour remettre ses conclusions, l'ERTE souhaiterait procéder à l'expertise des données recueillies dans plusieurs disciplines : les sciences de l'éducation, les sciences de l'information, la sociologie et la psychologie cognitive. Cependant, ce projet, dont l'orientation et le contenu ont été jugés intéressants par la direction de la recherche du

⁴⁰ Terme emprunté à Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, in *Faire construire des savoirs*, Hachette Education, 1996

⁴¹ Publication prévue en automne 2006

⁴² Dupart Viviane *et al.*, « Le mot clé : didactisation de la notion », *Formdoc*, Site de l'IUFM de l'académie de Rouen, 2005 [en ligne]. http://formdoc.rouen.iufm.fr/article.php3?id_article=43

⁴³ Barth Britt-Mari, « La détermination et l'apprentissage des concepts », in Houssaye Jean (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 2002. p. 275-288

⁴⁴ Develay Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*, ESF, 1992

ministère, n'a pas encore, en raison d'un contexte mouvant sur la politique actuelle de la Recherche, reçu une validation officielle, ce qui ne laisse pas d'inquiéter ses protagonistes.

La responsabilité pédagogique du professeur documentaliste

Treize années se sont écoulées, donc, depuis la publication des travaux fondateurs du 3^{ème} congrès de la FADBEN. Treize années pendant lesquelles ont pu être précisées, ou plutôt construites quelques-unes des questions les plus importantes de cette entreprise : la question de la référence tout d'abord, perçue d'abord comme disciplinaire et plus récemment ouverte aux pratiques sociales, la question de la formalisation ensuite, sous le terme de « curriculum », *i.e.* de la prise de conscience de la nécessité d'un enseignement programmé, complet, progressif et systématique, et enfin la question de la constitution d'un corpus de concepts constitutifs d'une matrice disciplinaire particulière, l'information-documentation.

Il n'en reste pas moins que, si l'avenir à moyen terme s'annonce prometteur, le bilan actuel est relativement mince. A ce jour en effet, bien que les exhortations à élaborer une didactique info-documentaire soient régulièrement prononcées, bien qu'un consensus relativement stable semble suffisamment acquis sur ce sujet, les propositions concrètes manquent encore cruellement. En matière d'enseignement des élèves à la maîtrise de l'information-documentation, vers quel avenir tend notre profession ?

Le choix des mots, ici comme ailleurs, a son importance. Sous l'étiquette banalisée de certains termes partagés s'abritent parfois de faux consensus et se cachent des concepts puissants capables de structurer les lignes de force de l'avenir de notre profession. Pourquoi préférer, par exemple, le terme de *formation* à celui d'*enseignement* ? Si le premier vise plutôt des compétences et implique que ce qui est appris passe dans la vie et soit mis en pratique⁴⁵, le second « fait signe » sur ce qui *vaut* d'être appris et prétend à ce titre construire en l'être la raison libératrice. En d'autres termes, la formation documentaire *forme* le chercheur tandis que l'enseignement *désigne* le sens à construire pour devenir un être éclairé. Dans le premier cas, le court terme étant privilégié, la visée est fonctionnaliste, et l'outil employé est un référentiel de compétences, mais dans le second cas, la visée se voulant rationaliste et déployée sur le long terme, c'est plutôt d'un curriculum qu'il sera question. La formation peut ainsi se satisfaire de l'acquisition, voire de la maîtrise d'une méthode (on parle alors de *formation méthodologique*, de *formation de l'utilisateur*), tandis que l'enseignement, à partir de concepts structurants, s'attache à construire la pensée critique de l'élève.

Autre exemple que celui de la disparition brutale du terme d'« enseignant » de l'intitulé de notre profession dans le dernier rapport de l'inspection générale. Elle est bel et bien le signe d'une négation de notre responsabilité pédagogique. N'est-il pas à présent expressément attendu de la part du « documentaliste » qu'il limite son action pédagogique au conseil et à la fourniture de fiches méthodologiques à destination des enseignants de disciplines, et ce, au motif que des bribes de compétences documentaires ont été intégrées de manière aléatoire dans les programmes, et que « la formation méthodologique relève de [ces] programmes » ?⁴⁶ Ne cherche-t-on pas à nous faire considérer nos élèves comme les usagers d'une bibliothèque, et pour lesquels il faudrait substituer à l'ambitieux service d'éducation inscrit dans notre CAPES un strict service documentaire ? N'aurait-on bientôt plus d'autre choix, pour définir notre rôle, qu'entre devenir un *médiateur technologique*, un *médiateur informationnel*, un *offreur de services*, un *offreur de contenus*, un *prestataire d'ingénierie de services* ou plus pompeusement encore, un *prestataire d'ingénierie de ressources* ? Est-ce vraiment rassurant de penser que l'on devrait être tout cela à la fois ?⁴⁷

Quant à l'acte essentiel (et symbolique) de l'enseignement qu'est l'évaluation, n'est-elle pas en passe de devenir l'affaire de tous, avec la constitution d'un « portefeuille de compétences » construit sur le modèle du B2i ?⁴⁸ A l'heure où le discours institutionnel affirme avec force l'inexistence de contenus conceptuels et en tire les conséquences que nous connaissons en termes de déresponsabilisation pédagogique du professeur documentaliste, il est temps, il est urgent d'avancer des propositions tangibles et raisonnées de contenus à

⁴⁵ Fabre Michel, *Penser la formation*, PUF, 1994, cité par Kerlan Alain, *Philosophie pour l'éducation : Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*, ESF, 2003

⁴⁶ M.E.N., « Les Politiques documentaires des établissements scolaires », Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2004, *site du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, p. 18 [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>

⁴⁷ Puimatto Gérard, « Les fonctions documentaires dans le contexte numérique. Nouveaux contextes... nouvelles pratiques ? », *Site SavoirsCDI*, 2006 [En ligne]. <http://www.savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/ENTintranet/Puimatto/puimatto.pdf>

⁴⁸ Duplessis, 2005, *Op. cit.*

enseigner. Ces contenus doivent non seulement être identifiés et définis mais encore et surtout soumis à une analyse scientifique méthodique, à partir des cadres théoriques et des outils conceptuels propres à la didactique.

Esquisses

Quelles sont alors les lignes directrices de la didactisation de l'information-documentation ? Trois grands domaines superposables et dépendants semblent devoir être envisagés :

- l'élucidation des contenus conceptuels, au terme d'un processus de transposition didactique des savoirs savants élargi à l'analyse des pratiques sociales de références ;
- la structuration en trois dimensions des contenus d'enseignement ainsi dégagés, à savoir :
 - . la dimension réticulaire (les réseaux, ou trames conceptuelles),
 - . la dimension cognitive (les niveaux de formulation),
 - . la dimension temporelle (la programmation) des concepts ;
- l'enseignement proprement dit de ces contenus, enfin, qui impose d'une part que soient connues et analysées les conceptions et les représentations des élèves formant obstacles à la construction de ces apprentissages, et d'autre part que soient identifiés, à partir de ces obstacles, des *objectifs noyaux* autour desquels concevoir des situations-problèmes susceptibles de faire progresser les élèves.

Ce projet à plans multiples peut ainsi être travaillé à partir de plusieurs entrées, dont certaines débouchent déjà sur quelques productions, tels les niveaux de formulation de l'équipe de Rouen, ou le terminogramme et les conceptogrammes de celle de Nantes. La superposition des calques des résultats obtenus permettra de vérifier les ajustements, de réorienter les perspectives et d'obtenir ainsi une vision claire des lignes de forces de la didactisation. C'est parce qu'elle vise à articuler l'élucidation des contenus d'enseignement aux conditions d'enseignement de ces contenus que la didactisation, aujourd'hui encore et surtout, doit investir la question de la professionnalisation de l'enseignant documentaliste. Cette professionnalisation de la documentation est encore loin d'être achevée. Elle réclame tout d'abord, pour asseoir sa légitimité pédagogique, que soient rationalisés les savoirs spécifiques constitutifs de sa matière d'enseignement.

La question de la didactique précède, à nos yeux, la question de la discipline. Il s'agit, pour l'heure, de construire ces concepts en s'assurant de leur pertinence, et ce, à trois niveaux. Ils sont d'abord pertinents parce que distincts, par leur compréhension (les attributs) et leur extension (les exemples), des concepts voisins des autres champs disciplinaires ; ils sont ensuite pertinents en tant que processus opérationnels dans la mesure où, d'une part, ils engagent la structuration intellectuelle du sujet qui s'y confronte et où, d'autre part, ils permettent à celui-ci de (com)prendre le monde informationnel tel qu'il s'offre quotidiennement à lui ; ils sont enfin pertinents en ce qu'ils entretiennent un strict rapport de conformité avec les finalités et les valeurs de l'école. Dès lors que l'on aura su prouver que de tels concepts, propres à l'information-documentation, existent, et qu'ils valent d'être enseignés au motif qu'ils sont inédits, opérationnels et éducatifs, la nécessité pour l'école de définir et d'organiser les conditions d'un enseignement de cette matière sera établie.

Ce n'est qu'à ce prix, selon nous, et après avoir démontré la légitimité des contenus et celle de leur enseignement, qu'il sera temps de débattre ou non de l'opportunité de l'apparition d'un nouveau champ disciplinaire. La délimitation de concepts spécifiques reste une condition nécessaire et préalable à la question de cette opportunité. Pourra-t-on bientôt inclure la Documentation dans cette définition de la discipline que donne Jonathan Philippe, lorsqu'il rappelle que celle-ci *emvisage le monde et l'expérience à travers les problèmes qu'elle peut tisser grâce aux concepts qu'elle instaure*⁴⁹ ? C'est dire que, après la délimitation du périmètre conceptuel de la documentation, il faudra encore prendre la mesure des problèmes socio-informationnels que ces concepts spécifiques permettront de construire et de résoudre.

Si tel devait être le cas pourtant, il appartiendrait alors aux professeurs documentalistes de penser, d'imaginer, d'organiser et de défendre une pédagogie documentaire inédite qui soit à l'image même de cette didactique candidate et originale.

⁴⁹ Philippe Jonathan, « La transposition didactique en question : entre pratiques et traduction », *Revue française de pédagogie* n°148, oct.-nov.-déc. 2004, p. 29-36

CINQUANTENAIRE DES CDI ET DOCUMENTALISTE CINQUANTENAIRE

Gilles Perrin

Enseignant documentaliste

Membre du Comité Directeur pendant 18 ans

Il y a quelques jours, le 13 mars 2006, la circulaire établissant les « missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information [CDI] » atteignait ses vingt ans. Dans deux ans, en 2008, la fonction de documentaliste en établissement scolaire du second degré aura cinquante ans. C'est en revivant ces quelque cinquante années et en refaisant ce parcours d'élève, d'étudiant, puis d'enseignant, que j'ai voulu présenter l'évolution du métier d'enseignant documentaliste : ses origines, ses mutations, le métier en 2006 ; c'est à la fois un rappel historique succinct et le témoignage d'une évolution vécue.

1 - Les origines du métier : années 1950, 1960

Quand le proviseur Marcel Sire a, en 1958, l'idée de créer à Paris au lycée Janson-de-Sailly un CLDP (Centre Local de Documentation Pédagogique), idée qui sera reprise ensuite par l'Institution, je viens d'entrer en classe de cinquième. L'objectif est alors de regrouper en un seul lieu les diverses ressources d'un établissement, qu'il s'agisse de documents ou de matériel, dans l'espace qui constitue la bibliothèque des professeurs et qui leur est donc réservé. Jean-Gabriel Gaussens, alors AE (Adjoint d'Enseignement) d'histoire-géographie dans ce lycée, est chargé de mettre en place cette structure, au service des professeurs ; cette notion de service apparaîtra plus nettement en 1962 lorsque cet espace sera appelé explicitement SD (Service de Documentation).

Rien d'étonnant pour moi de n'avoir de cette époque lointaine aucun souvenir d'une telle structure. Dans l'école privée où j'étais interne, je suppose que les frères Assomptionnistes disposaient d'une bibliothèque. En tant qu'élève, je me souviens d'une vieille armoire qui se trouvait dans la salle d'étude et dans laquelle étaient entreposés quelques livres de bibliothèque. A part cela, je ne disposais que des manuels scolaires, des ouvrages indispensables à l'étude des œuvres classiques de la littérature française et des dictionnaires de français, d'allemand et de latin, les trois langues étudiées en cinquième. Cette documentation restreinte était d'ailleurs soumise à censure : je revois très bien les coups de ciseaux dans le cher *Petit Larousse illustré* (évidemment pas en couleurs ; il faudra attendre 1968 pour cela) d'un de mes camarades qui s'était attardé sur des représentations d'Apollon et de Vénus. Les termes de la circulaire du 13 octobre 1952 qui est intitulée « Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré » et qui est la première à encourager les professeurs à utiliser davantage le document comme support pédagogique de travail pour les élèves, n'étaient sans doute pas parvenus jusqu'à mes maîtres. Que de mutations et de chemin parcouru depuis 1958, tant sur le plan pédagogique que pour la masse d'informations dont tout un chacun peut à présent disposer librement !

Il m'a fallu arriver à l'université, en 1964, pour découvrir l'offre informationnelle mise à la disposition des étudiants de la faculté de Lettres de Besançon. C'est là aussi que j'ai été confronté pour la première fois aux arcanes de la CDU (Classification Décimale Universelle) dont personne ne m'a jamais expliqué à l'époque ni l'usage ni la signification élémentaire. Ma génération a sans doute été une génération d'autodidactes. Il est vrai que les recherches se faisaient essentiellement à l'aide des fichiers « auteurs » et « titres » ; les fichiers « matières » n'étaient pas très riches. La tradition chez les professeurs d'université a toujours été de donner de longues listes bibliographiques. La recherche d'information, à partir d'un thème donné et de mots clés, a longtemps été l'apanage des CDI. L'année 1966 marque, à ce titre, un tournant : le SD devient SDI (Service de Documentation et d'Information) et c'est bien cette notion d'information qui va fonder notre légitimité dans la société de l'information. Une première mutation s'opère.

2 - Le métier et ses mutations : années 1970, 1980, 1990

Ces trois décennies vont être le théâtre de bouleversements profonds du système éducatif, tant sur le plan de son organisation que sur le plan pédagogique.

2.1 Les années 1970 : années déterminantes

C'est au cours de cette décennie que se dessinent les premiers contours du métier actuel. Deux années déterminantes :

- 1974 : on passe du SDI au CDI ; le rapport Tallon affirme la position centrale, « dans tous les sens du terme », du CDI et liste les sept fonctions principales du responsable du CDI.
- 1977 : ces fonctions font l'objet de la circulaire du 17 février 1977 qui souligne « le développement et l'importance croissante des Centres de Documentation et d'Information » ; c'est la première circulaire de missions.

En ce qui me concerne, cette décennie est aussi déterminante. L'autodidaxie évoquée supra touche aussi l'orientation : pas de véritable organisme ; l'ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions) ne voit le jour qu'en 1970. Je n'ai donc eu en 1964, à l'heure du choix de mes études, aucune information sur ce métier qui n'en était d'ailleurs pas encore un à part entière, puisque la fonction était exercée par des AE issus d'une discipline quelle qu'elle soit. Je me suis orienté vers le professorat d'allemand que j'ai commencé à exercer à la rentrée de septembre 1969. En 1975, l'implantation des CDI dans les établissements scolaires du second degré s'accroît ; la réforme Haby vient d'instituer le collège unique. En tant que professeur d'allemand dans un collège de Luxeuil-les-Bains, dans le département de la Haute-Saône, je me souviens bien de voir naître une structure que j'ai dû « visiter » une ou deux fois par simple curiosité, espace qui n'était pas fréquenté du tout par les élèves et qui n'avait pas encore de position centrale, mais, pour reprendre une expression du rapport Tallon, apparaissait encore comme un « service annexe et auxiliaire ». Tout au long de ces années 1970, j'ai enseigné l'allemand, de la sixième à la terminale dans des collèges et des lycées. A la rentrée de septembre 1977, je suis affecté en tant qu'AE d'allemand au collège de Giromagny, dans le Territoire de Belfort. Le mouvement d'implantation des CDI dans les collèges s'amplifie encore. C'est ainsi qu'à la rentrée de septembre 1979, le chef d'établissement me propose de consacrer un tiers de mon emploi du temps pour créer un CDI : je suis en quelque sorte le Jean-Gabriel Gaussens du collège de Giromagny. L'année suivante, ce sont deux tiers de mon emploi du temps : je choisis alors une nouvelle voie. Là encore, c'est en grande partie en autodidacte et avec un certain feeling que j'appréhende ce nouveau rôle ; une formation, en particulier à la CDU, est certes organisée au CRDP de Besançon. D'emblée le « métier » m'attire, car je sens qu'il y a beaucoup à faire et que c'est un terrain d'innovation pédagogique, bref un défi à relever. Germaniste convaincu, le choix est cependant crucial. Donnant alors des cours d'allemand à des adultes à la Chambre de commerce de Lure, dans le département de la Haute-Saône, je pense que je pourrai garder cet enseignement de l'allemand tout en me consacrant professionnellement à cette nouvelle voie. Mais très vite, l'intérêt porté à cette nouvelle « discipline » devient une passion qui va croître au cours des années 1980 et me prendra tout mon temps.

2.2 Les années 1980 : années décisives

La place du CDI dans l'établissement et le rôle pédagogique de l'enseignant documentaliste vont s'affirmer et se concrétiser au cours de cette décennie. Quatre étapes décisives :

- Tout d'abord, en 1982, la circulaire du 2 juin, intitulée « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges » consacre un chapitre à « autonomie de l'élève et CDI » dans lequel figurent certaines phrases comme « cette initiation serait conduite, selon un programme et des techniques élaborés » ou « cet apprentissage, reposant sur une collaboration documentaliste-professeur, devrait figurer à l'emploi du temps des élèves de sixième avec séances de formation complémentaire ou de rappel dans les classes suivantes ». Sur ce plan-là, et avec un certain recul, on peut dire aujourd'hui que les choses n'ont pas beaucoup avancé, tant les bases jetées dans cette circulaire pouvaient laisser entrevoir une mise en œuvre rapide de ces préconisations et une construction progressive des apprentissages documentaires.

- Le long rapport Quencez paru en septembre 1982 laisse aussi entrevoir de bonnes perspectives, notamment par certaines phrases fortes comme « L'importance du rôle du CDI doit être reconnue partout » ou « la multiplication des équipes de documentalistes, pour arriver à 1 personne pour 400 élèves ». La relecture de ce rapport peut encore nourrir la réflexion aujourd'hui et l'application de ses conclusions constituerait un grand pas en avant dans de nombreux domaines.
- Le 13 mars 1986 paraît la fameuse circulaire établissant les « missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information ». Sur les quatre chapitres, deux sont consacrés au rôle pédagogique de l'enseignant documentaliste. Vingt ans se sont écoulés. Si cette circulaire reste le cadre officiel de l'exercice de la fonction aujourd'hui, les nombreuses évolutions d'ordre social, économique, et surtout pédagogique et technologique, la rendent obsolète.
- Le 19 mai 1989, Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale, vient en personne annoncer la création du « CAPES de sciences et techniques documentaires » à Strasbourg à l'occasion du premier congrès organisé par la FADBEN (Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires de l'Education Nationale). C'est la concrétisation d'un long combat mené depuis de très nombreuses années, notamment par la FADBEN, pour assurer par ce concours « la garantie d'une compétence professionnelle spécifique ».

En ce qui me concerne, c'est à la rentrée de 1982 que je vais travailler à plein temps au CDI. En septembre j'arrive au collège Monge à Beaune, où je resterai vingt ans. Le fonds documentaire, héritage de l'ancien collège des Oratoriens où le célèbre mathématicien et cofondateur de l'Ecole Polytechnique a été lui-même élève, est très important, mais rien n'est organisé. Dans ce fonds hétéroclite, on trouve aussi bien *L'idiot* de Dostoïevski que de très nombreux romans de Jules Verne dans toutes les éditions de la collection Bibliothèque verte qui se sont succédé depuis les années 1920. Mon premier travail est donc d'organiser ce fonds documentaire volumineux et de donner une âme à ce CDI. Je dois remercier le premier chef d'établissement et ses successeurs pour la confiance qui m'a été accordée. Le Principal m'a même laissé la possibilité de ne pas ouvrir tout de suite le CDI afin de pouvoir l'organiser. Ce que j'ai refusé, car l'important pour moi était d'accueillir rapidement élèves et collègues afin que le CDI trouve sa véritable place dans ce collège. Ce ne fut pas facile de rompre avec les habitudes antérieures et d'apporter une certaine rigueur dans la gestion du fonds. J'ai tenu à affirmer très rapidement mon rôle pédagogique en « initiant » - au premier sens du terme - tous les élèves de 6^{ème} à s'appropriier le lieu et à travailler de façon autonome en utilisant toutes les ressources documentaires disponibles. Lourde tâche, car le collège a compté jusqu'à 1030 élèves en 1985, dont quatorze classes de 6^{ème}. J'ai toujours pensé que sur l'ensemble des graines semées, certaines sont perdues, mais beaucoup germent. Une des plus grandes gratifications de ma carrière a sans doute été un jour de juin 2001, lorsque, membre du jury du CAPES externe à Marseille, j'ai vu une candidate qui se rendait dans sa commission s'arrêter devant moi pour finalement me dire que, si elle passait le CAPES de Documentation, c'était grâce à moi et à la pratique du CDI qu'elle avait eue en sixième. Lourde tâche, disais-je, car il fallait simultanément créer l'outil : la gestion du CDI constitue bien le premier acte pédagogique. Aucun fichier n'existait. Je me suis donc efforcé de créer le plus rapidement possible des fichiers « auteurs » et « titres » pour les ouvrages de fiction, et des fichiers « auteurs », « titres », « matières » et « systématique CDU » pour les documentaires. Que de fiches cartonnées tapées à la machine à écrire, mécanique d'abord, puis électrique. Quelque dix années plus tard, avec l'arrivée de l'informatique documentaire et du logiciel *Memolog*, il fallut à nouveau tout saisir. Tout cela a pu se faire grâce à l'aide apportée par des personnels précaires, TUC (Travaux d'Utilité Collective) d'abord, puis CES (Contrat Emploi Solidarité). Ces aides ont souvent été l'objet de polémiques, en particulier pour ce qui concerne leur responsabilité. Il va pourtant de soi qu'un CDI ne peut pas fonctionner normalement sans aide-documentaliste. Je tiens à mentionner ici le texte que j'avais écrit à ce sujet à la fin de l'année 2000, paru dans le n° 169, daté de janvier/février 2001, du magazine professionnel *Inter CDI*, p. 5-7. Les rapports des inspecteurs généraux Tallon et Quencez avaient d'ailleurs mentionné en leur temps la nécessité d'aides-documentalistes. La FADBEN a aussi mis dans ses propositions « l'assistance de personnel technique et de secrétariat ».

S'agissant de la FADBEN, c'est aussi à la fin de cette décennie, en 1988, que je me suis engagé au sein de l'association professionnelle, tant au niveau local comme responsable académique de 1988 à 2004 que national. De 1988 à 2006, j'ai participé à tous les comités directeurs et ai fait partie à deux reprises pendant quelques années du bureau national. Je tiens à témoigner ici de l'œuvre formidable réalisée par l'association qui a toujours eu pour objectifs de promouvoir la profession, de proposer une réflexion prospective et

d'assurer une représentativité institutionnelle. Les sept congrès auxquels j'ai participé m'ont laissé des souvenirs impérissables.

2.3 Les années 1990 : années contrastées

Cette décennie qui fait suite à la création du CAPES est, au départ, porteuse d'espoir ; elle est finalement marquée par de forts contrastes, faite de satisfactions, mais aussi de déceptions.

La mise en oeuvre des CAPES externe et interne est réalisée ; elle permet une rationalisation du recrutement et un rajeunissement de la profession. Malheureusement, au fil des années se sont ajoutés des modes de recrutement dérivés : concours spécifique, concours réservé, concours troisième voie, examen professionnel. Je pense qu'il faut s'en tenir aux seules formules des concours externe et interne en proposant un nombre de places suffisant, tous les candidats, quel que soit leur parcours, étant jugés à la même aune afin d'obtenir une profession la plus homogène possible. Pour ma part, j'ai eu la très grande satisfaction de participer aux jurys de 1992 à 2004 et d'œuvrer au sein de différents groupes de travail à l'évolution et à la réforme des concours externe et interne.

Sur le terrain, le début des années 1990 est prometteur : le recrutement a été important au cours des premières années d'existence du CAPES et le plan de modernisation du service public engendre, au début des années 1990, la généralisation de l'implantation et l'augmentation de postes budgétaires d'enseignants documentalistes dans les établissements. Ainsi, pendant plusieurs années, j'ai la chance d'avoir une collègue, arrivée en surnombre dans l'établissement : le terme « surnombre » est purement administratif, la réalité prouve que deux postes pour un gros collège ne constituent pas un luxe. Le pilotage bicéphale du CDI permet alors un fonctionnement idéal. Malheureusement l'essai ne sera pas transformé : un deuxième poste budgétaire ne sera pas créé et au début des années 2000, c'est un retour à la case départ. Pire : les années 2000 voient le nombre de places aux concours diminuer, et des contractuels ou autres vacataires pas toujours motivés sont appelés à exercer sur des postes vacants.

Sur le plan pédagogique, l'enseignant documentaliste a pu trouver sa place et faire valoir ses compétences à travers tous les dispositifs qui ont été mis en oeuvre et qui ont favorisé, voire prôné, l'interdisciplinarité. L'enseignement documentaire en synergie avec l'enseignement disciplinaire a pris tout son sens. L'enseignant disciplinaire a découvert la spécificité de l'enseignant documentaliste et l'importance d'apprentissages documentaires qui ne sont pas innés. Malheureusement, les dispositifs ne s'installent pas dans la durée, pour la simple et unique raison qu'une évaluation des compétences documentaires et informationnelles en tant que telles n'est pas réellement instituée.

3 Le métier actuel : années 2000

C'est donc un panorama contrasté des CDI au début des années 2000.

En effet, certains CDI ont atteint leur vitesse de croisière, d'autres végètent par manque de personnel stable ou formé ; certains ont un équipement informatique convenable, d'autres sont restés à l'âge de pierre ; certains regorgent de projets en tous genres, d'autres jouent quasiment le rôle d'une permanence de luxe. Au bout du compte, tous les élèves n'ont pas droit à la même structure et surtout à la même formation. L'Institution pense peut-être que les équipements et les réseaux informatiques suffisent pour intégrer la profonde mutation technologique de ces quinze dernières années dans le système éducatif. Mais instrumentalisation n'est pas formation. Les enseignants documentalistes eux-mêmes doivent être vigilants. Refuser de considérer qu'une formation spécifique et progressive de tous les élèves doit figurer dans leur cursus est en quelque sorte suicidaire. Mieux, il s'agit aussi et avant tout d'en convaincre et de former les collègues enseignants, trop enclins à croire au mirage Internet et au miracle Google. Si une utilisation superficielle de ces outils peut suffire, à quoi bon peut bien servir un enseignant documentaliste ? Internet est partout, l'information est surabondante, donc plus besoin de CDI et donc plus besoin d'enseignant documentaliste. Il est vrai que le temps du seul espace CDI est révolu. L'enseignant documentaliste doit plus que jamais s'inscrire dans une politique d'établissement, proposer et conduire une politique documentaire comportant au moins deux volets essentiels : gestion et pédagogie, c'est-à-dire constitution d'un fonds documentaire réel et virtuel adapté et formalisation d'apprentissages documentaires.

Pour ma part, c'est dans cette voie que je me suis résolument engagé en 2002, année où un nouveau défi s'est offert à moi. Un nouveau collège est construit à Dijon, pour lequel je demande ma mutation. Tout est donc à

créer ; cela me permet de mettre en place une politique documentaire d'établissement. « Un établissement neuf : une politique documentaire à bâtir et à conduire ! », tel est le titre de l'article que j'ai écrit à ce sujet, paru dans le n° de *Médiadoc* daté de mars 2004 et intitulé « Politique documentaire : réflexions et outils ».

En conclusion, si l'on me demande à la fin de ma carrière si j'ai fait le bon choix en optant pour ce métier d'enseignant documentaliste, je réponds en reprenant une formule de Françoise Chapron dans le préambule de son ouvrage intitulé *Les Cdi des lycées et collèges*, paru en 1999 aux éditions PUF : c'est « un métier difficile, mais passionnant ». J'aurai sans aucun doute passé beaucoup plus de temps en établissement scolaire que si j'étais resté professeur d'allemand, mais j'ai relevé un grand nombre de défis. C'est le lot quotidien de tout enseignant documentaliste qui fait un travail de funambule, devant sans cesse trouver l'équilibre entre tous les aspects de sa fonction : ni professeur de documentation, ni gestionnaire, ni animateur culturel, mais tout cela à la fois. C'est ce métier polymorphe, d'enseignant « pas comme les autres », que j'ai choisi et que j'ai pu exercer avec passion. Constituer et gérer un fonds documentaire réel et virtuel, le mettre au service d'une communauté éducative et assurer la formation de tous les élèves, telle est la spécificité de notre métier. D'aucuns pensent qu'il est à présent impossible de concilier tous les aspects de la fonction. Seul, c'est très difficile. Mon expérience m'a prouvé que piloter un CDI à plusieurs est possible et que cela permet d'assumer ensemble toutes les missions. Pour cela, il faut des mesures et des moyens. La profession est dans l'attente de décisions significatives et fortes. Puisse l'Institution comprendre que les apprentissages documentaires sont de véritables enjeux du système d'enseignement du XXI^e siècle si le pays veut avoir des citoyens responsables dans la société de l'information.