

QUELLE FORMATION
POUR LES
PROFESSEUR.E.S
DOCUMENTALISTES ?

MEDIADOC

N°21 - DÉCEMBRE 2018

ÉDITO

AILLEURS

QUELLE FORMATION POUR LES
PROFESSEUR.E.S DOCUMENTALISTES ?

VARIA

APDEN.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'EDUCATION NATIONALE

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@apden.org



www.apden.org

SOMMAIRE

Edito

Ailleurs

Danuta Brzezińska. Les bibliothèques scolaires en Pologne

Quelle formation pour les professeur.e.s documentalistes ?

Muriel Frisch. La « nouvelle » circulaire de missions en question... Quid d'une référence à une didactique de l'Information-Documentation stabilisée ? Quel impact sur la formation des professeurs documentalistes ?

Gildas Dimier. Les plans académiques de formation, quelle concordance avec la nouvelle circulaire de mission des professeur.e.s documentalistes ?

Cécile Chabassier, Anaïs Denis, Hélène Grandjean, Pascale Peurot. La formation du professeur documentaliste stagiaire : quels gestes professionnels construire ?

Laurence Jean. Pourquoi avoir proposé aux professeur.e.s stagiaires de Master pro 2^{ème} année une « matrice » pour élaborer une séquence de recherche documentaire en co-enseignement ?

Varia

Marianne Renaudin. S'appuyer sur la démarche scientifique pour mettre en œuvre les apprentissages info-documentaires au collège

Bureau national de l'A.P.D.E.N. La publication sur le web : un objet pédagogique et didactique pour les professeur.e.s documentalistes

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

Edito

Par Gildas Dimier

Le comité éditorial a estimé important de consacrer ce numéro de Mediadoc à la formation initiale et continue des professeur.e.s documentalistes. La parution d'une nouvelle circulaire de missions, trente ans après la précédente, impose ce choix pour qui s'intéresse aux dispositifs de formation mis en place pour préparer ces personnels à endosser les responsabilités qui seront les leurs et garantir leur professionnalisation tout au long de leur carrière.

A cette fin, ce numéro de Mediadoc a un statut particulier, la vocation première de notre revue professionnelle étant précisément de contribuer à la formation des professeur.e.s documentalistes. L'objectif de la rubrique *Ailleurs* est de donner à découvrir différents contextes étrangers, cette fois en Pologne, de sorte que chacun.e puisse disposer d'éléments de comparaison pour évaluer la situation des centres de documentation et d'information au regard des évolutions et orientations internationales. Il en est de même pour la rubrique *Varia*, dont les publications permettent de découvrir le travail au quotidien des professeur.e.s documentalistes, notamment dans la réalisation de séances et de séquences pédagogiques. C'est le sens de la proposition de Marianne Renaudin qui présente une séquence en collège dont l'acquisition des savoirs en information-documentation prend appui sur la démarche scientifique. Une rubrique dans laquelle sont aussi mises en avant les journées professionnelles organisées par les A.P.D.E.N au sein de leur académie. Avec cette fois, par ailleurs, une présentation du 11^e congrès de l'A.P.D.E.N, dont la thématique est *La publication sur le web : un objet pédagogique et didactique pour les professeur.e.s documentalistes*. Un rendez-vous professionnel et convivial essentiel où chaque temps d'échange, au travers de sa pratique et de ses questionnements, est une rencontre de soi.

Le dossier consacré à la formation initiale et continue se propose dans un premier temps d'évaluer la concordance entre le texte de la nouvelle circulaire et l'offre de formation. A cet effet, Muriel Frisch a effectué une lecture critique de la nouvelle circulaire en soulignant l'absence d'une didactique stabilisée en information-documentation. Elle émet en conséquence un certain nombre de propositions pour la formation initiale. En complément, pour la formation continue, les plans académiques de formation ont été analysés par Gildas Dimier afin d'estimer la corrélation de leur contenu avec les différents axes de la circulaire. Dans un second temps, ce dossier propose deux articles qui présentent des démarches et des outils dont la finalité est de développer les gestes professionnels des professeur.e.s documentalistes. Cécile Chabassier, Anaïs Denis, Hélène Grandjean et Pascale Peurot, formatrices à l'ESPE de l'académie de Limoges, nous soumettent un outil de travail à destination des stagiaires, qui leur permet d'évaluer leur pratique professionnelle, le *Parcours personnalisé de professionnalisation*. Laurence Jean, quant à elle, nous présente une matrice fondée sur un certain nombre d'invariants dans l'élaboration d'une séquence de recherche documentaire en co-enseignement.

La formation, initiale et continue, est un héritage fondateur commun, dont chacun.e contribue, de par son travail, à alimenter la réflexion professionnelle collective. Il est d'autant plus essentiel d'en avoir conscience que le vécu, au quotidien, du nouveau cadre réglementaire d'exercice du métier de professeur.e documentaliste, peut laisser un sentiment d'inachevé. Ce numéro vient rappeler le travail et l'engagement de chacun.e dans un contexte professionnel qui évolue et dont les orientations, parfois contradictoires, sont la manifestation d'un dynamisme remarquable qui mérite d'être mis en valeur.

Les bibliothèques scolaires en Pologne

Danuta Brzezińska. Présidente de l'association des professeurs documentalistes polonais¹

Historique des bibliothèques scolaires en Pologne

Les origines de la bibliothéconomie scolaire polonaise sont anciennes. Les premiers témoignages remontent au 11ème siècle. Déjà à cette époque les écoles confessionnelles à Gniezno, Plock et Cracovie possédaient des collections. On trouve par ailleurs trace de manuels scolaires en latin dès le 15ème siècle dans les écoles de l'Académie de Cracovie. Le nombre de bibliothèques tend à s'amplifier à la Renaissance, les écoles humanistes et des académies protestantes en disposant. Ce sera aussi le cas lors de la Contre-Réforme dans les collèges Jésuites.

A la demande de Stanislas Poniatowski, suite à la dissolution de l'ordre jésuite, la Commission de l'Éducation Nationale a appliqué de profondes réformes du système éducatif. Les écoles religieuses sont remplacées par des écoles nationales laïques. Dans ce contexte, les bibliothèques scolaires ont été enrichies des premiers manuels scolaires en langue polonaise. Cette question de la langue est importante, particulièrement lors de la période d'annexion de la Pologne², les bibliothèques ayant alors contribué à préserver la culture polonaise en faisant le lien avec l'éducation nationale.

Après avoir retrouvé son indépendance, la Pologne recense seulement la moitié de ses écoles dotées de leur propre bibliothèque. Une proportion que les deux guerres mondiales vont contribuer à faire encore diminuer, 10% seulement des collections des bibliothèques ayant pu être préservées. C'est pourquoi, très rapidement, dès 1946, le *Décret sur les bibliothèques et la protection des collections* a été adopté. Ses dispositions les plus importantes promulguent la nationalisation des collections, leur partage libre et la création d'un réseau national de bibliothèques, dont les bibliothèques scolaires font partie.

Ce premier élan de recommandations pour les bibliothèques scolaires est étendu entre 1953 et 1983 avec la concrétisation d'un programme de travail dont l'approche privilégie la coopération entre l'ensemble des professeurs, des personnels de direction et des professeurs documentalistes, ainsi que le travail en autonomie des élèves. Ses conséquences ont été le développement de programmes pour la lecture et pour l'appropriation de l'information.

C'est à cette époque, en 1982, qu'apparaît le terme « professeur documentaliste », le Ministère de l'Éducation ayant par ailleurs publié trois lois (en 1982, 1984 et 1997) pour spécifier les conditions de recrutement de ces personnels. Des conditions de recrutement qui, depuis 1999, ont perdu leur caractère national, cette prérogative étant désormais le fait d'autorités locales.

Pour dresser un rapide état des lieux de la situation actuelle, les bibliothèques pédagogiques³, qui apportent des ressources pédagogiques et scolaires, représentent environ la moitié du nombre total des bibliothèques polonaises, leurs collections constituant 46% des ressources nationales des bibliothèques, le pourcentage de leurs usagers s'élevant à 48% de l'ensemble des bibliothèques.

1 Les bibliothécaires polonais ont beaucoup d'associations et de syndicats professionnels à leur disposition, tels que l'Association des Bibliothécaires Polonais, qui est centenaire.

Les professeurs documentalistes ont leur propre organisation – l'Association des Professeurs Documentalistes Polonais – qui a été fondée en 1992. J'ai l'honneur de représenter plus de 1000 membres actifs, présents dans toute la Pologne. Nous essayons d'influer positivement sur la situation des bibliothèques scolaires.

Grâce aux efforts de notre Bureau National, notre association a été intégrée aux partenaires du Ministère de l'Éducation Nationale. Nous évaluons les projets et les initiatives qui nous sont soumis, pour lesquels nous émettons des avis selon notre expertise professionnelle. Si nous pouvons être en désaccord avec les conclusions de notre Ministère de tutelle, nous essayons de les rendre utiles et compatibles avec nos besoins. Nous coopérons également avec toutes les associations de bibliothécaires.

Nos membres profitent de chaque occasion pour participer à tous les événements importants et significatifs pour les bibliothèques scolaires.

2 Entre 1795 et 1914, la Pologne est partagée entre la Russie, la Prusse et l'Autriche.

3 Pour comparer avec la situation française, ces bibliothèques pédagogiques trouvent leur équivalence dans les centres de ressources du réseau Canopé.

Cadre juridique actuel de l'activité des bibliothèques scolaires en Pologne

Le fonctionnement des bibliothèques scolaires polonaises est établi selon les administrations éducatives locales. Le contrôle sur les écoles est exercé principalement par les entités gouvernementales locales, qui en même temps leur octroient des ressources financières pour accomplir les tâches statutaires. Les bibliothèques scolaires polonaises, rattachées à l'ensemble des bibliothèques, ont été incluses dans *La loi sur les bibliothèques* de 1997. Cette loi précise que les bibliothèques scolaires ont pour fonction de mettre en œuvre les programmes éducatifs et d'enseignement, l'éducation informationnelle et culturelle pour les enfants et les jeunes, ainsi que la formation des enseignants et leur perfectionnement. A cette fin, le texte de loi dispose que l'accomplissement de ces objectifs nécessite d'avoir une bibliothèque scolaire dans chaque école publique.

Cependant, les conditions de cette mise en œuvre sont imprécises, la récente Loi sur l'Éducation de décembre 2016, qui n'émane pas des bibliothèques, restant très générale sur la fonction des bibliothèques scolaires et les missions des professeurs documentalistes. Il est indiqué, dans l'article 103, que « l'école, dans la mise en œuvre des programmes, fournit aux élèves l'opportunité d'utiliser la bibliothèque », sans qu'il y soit désormais fait mention, précisément, des bibliothèques scolaires. L'article suivant, quant à lui, dresse la liste des tâches confiées aux professeurs documentalistes. Parmi celles-ci, ils doivent notamment :

- collecter et partager les manuels scolaires, les documents pédagogiques et tout autre type de documents ;
- créer des conditions pour l'usage efficace des technologies de l'information et de la communication ;
- susciter et développer la curiosité individuelle de l'élève, développer et approfondir des habitudes de lecture et d'apprentissage ;
- organiser diverses activités pour développer la sensibilité culturelle et sociale des élèves ;
- accomplir un inventaire des collections de la bibliothèque scolaire.

Un document important dans le domaine de la législation éducative est *Le programme de base de l'éducation générale*. Il contient des indications précises sur les missions de l'école, les objectifs éducatifs selon le niveau des élèves, les contenus présents au sein des disciplines et leur évaluation par les enseignants. Établi à la fin du 20ème siècle, en 1999, il a introduit notamment le développement du rôle pédagogique des bibliothèques scolaires. Ce mouvement a accompagné la définition de contenus didactiques sélectionnés pour des parcours pluridisciplinaires. A titre d'exemple, l'un de ces parcours incluait le périmètre de la lecture et de l'Éducation aux médias dont les principaux coordonnateurs, pour la mise en œuvre, étaient les professeurs documentalistes.

Malheureusement, en 2008, lors de la réforme suivante, établissant de nouveaux programmes, les parcours pluridisciplinaires ont été abandonnés et leurs contenus ont été attribués à des disciplines. Ainsi, les contenus du parcours de la lecture et de l'éducation aux médias ont été principalement dispensés dans les enseignements de Polonais et d'Informatique. Dans le préambule de ces nouveaux programmes, il est attendu des professeurs de toutes les disciplines qu'ils établissent, chez les élèves, les conditions d'acquisition de savoirs relatifs à la recherche, à la sélection et à l'exploitation de l'information. Des objectifs qui incluent la capacité à se référer à des sources variées et à utiliser les technologies de l'information et de la communication. A cette fin, les bibliothèques scolaires sont davantage convoquées pour doter les enseignants et les élèves d'équipements ainsi que de ressources numériques et imprimées pertinentes. Dans le domaine pédagogique, les professeurs documentalistes sont effectivement sollicités dans une démarche de coopération avec les enseignants disciplinaires, mais sans que des objectifs d'apprentissage soient clairement définis au-delà d'une visée générale qui privilégie l'autonomisation des compétences de recherche, de sélection et d'utilisation volontaire de l'information chez les élèves.

Un fléchissement que la récente réforme de 2017 confirme, les programmes actuels mettant l'accent sur l'importance de la lecture pour développer les capacités de compréhension et d'utilisation de

différents types de textes dans une approche critique. Ce retour aux compétences dites fondamentales, considérées comme les plus importantes pour les élèves, doivent être nécessairement acquises durant leur cursus. L'ensemble des disciplines est mobilisé pour parvenir à cet objectif, les bibliothèques scolaires constituant un cadre possible pour contribuer à l'acquisition des compétences de lecture des élèves.

Le cadre des missions des professeurs documentalistes

Au-delà des uniques programmes, la réglementation s'applique également aux conditions d'exercice de la profession de professeur documentaliste. Celles-ci sont établies dans la *Loi sur la Carte des Professeurs*, qui date de 1982.

La possibilité d'être employé par un établissement en tant que professeur documentaliste est réservée aux personnes qui, en plus d'avoir achevé des études de niveau master dans le domaine des sciences de l'information et des bibliothèques, doivent avoir une formation en pédagogie. Mais la loi autorise également de confier des postes de professeurs documentalistes aux enseignants de disciplines qui ont terminé des études post-licence dans le domaine des sciences de l'information et des bibliothèques. Un mode d'accès aux fonctions de professeur documentaliste qui est aussi possible par le biais de promotions, les différents grades étant stagiaire, professeur contractuel, professeur nommé et professeur certifié. L'accès au grade supérieur nécessite un stage et l'obtention d'une évaluation positive de la part du comité de sélection ou d'examen.

Le problème, pour les responsables d'établissement et pour les professeurs documentalistes, réside dans le manque de normes concernant le nombre de postes nécessaires pour le bon fonctionnement des bibliothèques scolaires. Jusqu'en 1999, sur ordre du Ministère de l'Éducation Nationale, celui-ci était calculé sur la base du nombre d'élèves dans une école. Le professeur documentaliste était employé à plein temps, soit 30h hebdomadaires, quand le nombre d'élèves était supérieur à 300. Dans ce contexte, l'évolution du nombre d'élèves entraînait l'augmentation ou la réduction du nombre de postes. Afin d'y remédier, l'organe directeur de l'école a défini un certain nombre de critères pour établir le volume de postes des professeurs documentalistes dans les établissements : taille de l'établissement, nombre d'élèves, temps scolaire, taille des collections, nombre de salles. Les associations de bibliothécaires essaient de convaincre les autorités du besoin de prendre en compte non seulement les critères formels, mais surtout le nombre de tâches et missions attribuées aux professeurs documentalistes. Une démarche restée sans succès jusqu'à présent.

Les bibliothèques scolaires polonaises aujourd'hui

Les bibliothèques scolaires font rarement l'objet d'études statistiques en Pologne. La dernière enquête, en 2012, est à l'initiative de la Bibliothèque Nationale, à partir des données fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale⁴.

On a dénombré alors un peu plus de 19000 bibliothèques scolaires, ce qui porte à 7,3% le pourcentage d'écoles n'ayant pas de bibliothèque ou d'accès à une bibliothèque. Lorsque les établissements scolaires disposent d'une bibliothèque scolaire, celle-ci a une superficie moyenne de 51 m², dans lesquels les élèves peuvent disposer, en moyenne, de 7500 livres, de 4,6 abonnements à des magazines et de 3 ordinateurs.

Il existe quelques bibliothèques scolaires bien conçues et organisées qui sont capables de répondre à des attentes élevées. Celles-ci possèdent leur propre site Internet, publient des journaux scolaires avec l'aide des élèves et coopèrent avec les bibliothèques publiques locales. Cependant, il y a également des bibliothèques scolaires qui sont insuffisamment dotées, que la raison tienne d'un mauvais emplacement (en sous-sol ou dans des combles), d'équipements peu nombreux et obsolètes ou de ressources peu attrayantes. Des bibliothèques scolaires qui peuvent subir dans ce cas un manque d'intérêt et de coopération de l'équipe de direction et des enseignants.

⁴ Le Ministère de l'Éducation polonais dispose d'une base de données sur les établissements scolaires qui rassemble des données statistiques sur différents aspects des établissements : nombre d'élèves, surfaces, équipements....

Les solutions de remédiation à de telles inégalités sont complexes à mettre en place. Il n'est pas aisé d'établir une norme d'organisation : nombre et superficie des salles, nombre de livres, ou plus généralement de ressources, à mettre à la disposition des usagers, équipements nécessaires selon le nombre d'élèves. Il n'existe pas à ce jour de texte clair émanant du Ministère de l'Éducation Polonais ou des autorités locales concernant la manière dont les chefs d'établissement doivent répartir les crédits alloués au fonctionnement de l'établissement. Il n'existe pas de réglementation qui cadre le fonctionnement et le financement des bibliothèques scolaires.

Il en résulte que les bibliothèques scolaires dépendent du bon vouloir des représentants institutionnels, en l'occurrence les chefs d'établissement, ce qui est à l'origine de situations très diverses, qu'elles soient favorables ou non aux professeurs documentalistes dans leur établissement. Les professeurs documentalistes polonais ont plusieurs fois exprimé des propositions basées sur leur savoir et leur expérience de travail. Ils ont également confronté leurs idées avec des théoriciens en bibliothéconomie et se sont efforcés de les mettre en relation avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Cependant, aucune de ces propositions n'a été acceptée jusqu'à présent. En conséquence, après la réforme des gouvernements locaux, depuis les années 90, nous avons essayé, seuls, de normaliser le fonctionnement des bibliothèques dans les établissements polonais. Un processus qui n'a pas suscité l'intérêt des ministres de l'Éducation successifs.

L'offre de bibliothèques scolaires pour l'éducation

Les bibliothèques scolaires font partie intégrante de l'école. Elles doivent agir comme des structures modernes qui contribuent aux apprentissages des élèves. Dans ce contexte, les professeurs documentalistes ont pour principal but de soutenir les objectifs pédagogiques de leur école.

Une partie de leur travail consiste à faciliter la mise à disposition, auprès des élèves et des enseignants, des ressources pertinentes, quel que soient les supports et les formats. Les professeurs documentalistes contribuent à développer l'intérêt des élèves pour la lecture, à participer à des événements culturels et à exploiter l'information.

Malheureusement, les dernières réformes du système éducatif polonais n'ont pas envisagé d'approfondir la réflexion sur l'élaboration de programmes spécifiques pour les bibliothèques scolaires. La caractérisation des compétences informationnelles et leur transposition didactique, préalable à leur acquisition par les élèves est, au moins provisoirement, abandonnée. Selon la même logique, les réformes ont diminué le champ d'intervention des professeurs documentalistes dans les domaines de la lecture et de l'éducation aux médias et à l'information.

La situation semble bloquée depuis les années 1980, décennie durant laquelle des programmes scolaires visant l'acquisition de compétences informationnelles et de lecture pour tous les niveaux ont été développés, sans jamais être introduits dans le cursus scolaire obligatoire. Un ensemble de mentions et de tâches apparaissent bien dans les recommandations qui accompagnent les programmes des différentes disciplines, mais elles ne constituent pas, en soi, un enseignement cohérent et structuré. Il y est bien évoqué les « sources d'information », « l'usage raisonné d'Internet », « la communication », « la réception et la création d'un réseau de ressources », toute formulation qui peut rappeler la culture de l'information, mais, par ailleurs, peu d'attention est portée sur la nécessité de vérifier et d'évaluer de manière critique l'information. Le fait que les écoles polonaises ne recourent pas systématiquement aux compétences des professeurs documentalistes et n'exploitent pas davantage les ressources des bibliothèques scolaires, ne facilite pas les évolutions.

Pourtant, les bibliothèques scolaires ont besoin d'être bien équipées et d'être accessibles aux élèves. Ces derniers doivent pouvoir les utiliser dans une approche qui les conçoive comme des espaces d'apprentissage où les élèves peuvent développer leur travail en autonomie, qu'il s'agisse d'acquérir des savoirs info-documentaires ou d'accéder aux ressources qui leur sont utiles. Précisons ici que la bibliothèque scolaire est parfois le seul endroit dans l'école où les élèves peuvent utiliser Internet et les outils technologiques. De la même façon, les professeurs utilisent souvent les ressources de la bibliothèque pour améliorer leur enseignement.

La bibliothèque scolaire est souvent perçue comme un endroit agréable où chacun peut travailler et se sentir bien. Les jeunes lisent volontiers des livres, ce pourquoi il est important que les professeurs documentalistes leur proposent un large choix. Une bibliothèque scolaire suffisamment dotée en personnels et en financement, et possédant une collection riche, offre des opportunités pour le développement social, culturel et éducatif des élèves.

Aussi, je voudrais insister sur l'importance des bibliothèques scolaires en tant que lieux de soutien et d'aide aux élèves et aux professeurs. Leur existence est une grande chance pour l'éducation. Il s'agit moins de financer les bibliothèques scolaires pour garantir leur bon fonctionnement que d'investir sur l'avenir en garantissant aux élèves un cadre qui favorise leurs apprentissages.

La « nouvelle » circulaire de missions en question... Quid d'une référence à une didactique de l'Information-Documentation stabilisée ? Quel impact sur la formation des professeurs documentalistes ?

Muriel Frisch. PU en Sciences de l'éducation à l'URCA - Responsable du Parcours Documentation à l'Espé- Directrice du laboratoire Cérep (Centre d'étude et de recherches sur les emplois et les professionnalisations EA 4692)

La réactualisation de la circulaire de missions des professeurs documentalistes qui datait de 1986 a le mérite d'affirmer les missions d'un « *professeur documentaliste* » et non plus d'un « *bibliothécaire-documentaliste* », de poser la question d'un enseignement à promouvoir. Faut-il pour autant se satisfaire de la façon dont elle est rédigée ?

La question de ce qui constitue la spécificité d'un professeur documentaliste reste entière.

Je ne situe pas ici mon discours sur un plan politique, ni institutionnel, mais sur le plan de la question des rapports aux savoirs. Je ne commenterai pas ligne à ligne l'intégralité de la circulaire de missions, mais je propose un regard critique sur certains points qui prêtent selon moi à discussion, en me focalisant sur les deux premiers axes.

De façon générale, on retrouve dans cette circulaire de missions les trois grandes orientations définies déjà dans la précédente : l'orientation pédagogique, l'orientation gestion avec la mise en place d'une politique documentaire, et, l'orientation ouverture de l'établissement.

La circulaire nous dit que les professeurs documentalistes « *forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information* ». Le lien entre l'Information-Documentation et l'éducation aux médias et à l'information est ainsi clairement marqué, tout en renvoyant à des objets différents : « *information-documentation* » et « *médias* ».

Selon le BOEN,¹ l'éducation aux médias et à l'information (EMI) est présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves. Tous les professeurs dont les professeurs documentalistes veillent collectivement à ce que les enseignements dispensés en cycle 4 assurent à chaque élève : une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXIème siècle ; une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ; un accès à un usage sûr, légal, éthique des possibilités de publication et de diffusion.

Dans les programmes de 2015, l'acquisition des compétences de l'EMI est mise en œuvre tout au long du cycle, notamment dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) ; chaque compétence présentée ici peut être réinvestie d'une année à l'autre selon les projets. Par exemple, utiliser les médias et les informations de manière autonome : utiliser des dictionnaires et encyclopédies sur tous supports, utiliser des documents de vulgarisation scientifique, exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information, avoir connaissance du fonds d'ouvrages en langue étrangère ou régionale disponible au CDI et les utiliser régulièrement.

Ces compétences ne sont pas nouvelles et pré-existaient à l'EMI... L'EMI intègre de nombreuses compétences info-documentaires, mais on note que la terminologie de culture documentaire demeure sous silence. On pourrait se poser les questions de la continuité avec les pratiques déjà mises en œuvre et de ce qui est réellement nouveau.

Puis, dans la nouvelle circulaire, on peut lire « *Le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi, que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste* ».

Si nous sommes d'accord avec le fait qu'il faille tenir compte d'une réalité sociétale, et, que face au constat de la place prépondérante occupée par les médias, il est important d'agir au sein de l'école, cette formulation nous interpelle dans le choix de la forme qui tient peu compte du sujet (ni de l'apprenant, ni du professionnel). L'école semble d'entrée de jeu sous le joug sociétal et celui de l'ère des pratiques sociales de communication et du numérique. La

¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Cycle 4 éducation aux médias et à l'information, p.382

culture sociale est-elle la culture scolaire ? On peut penser que, si les pratiques sociales peuvent servir de référence à l'école, elles seront quoiqu'il en soit à retravailler voire à reconstruire pour qu'il y ait des formes de cohérence entre les deux.

Le paradigme « Information-Documentation » semble en outre dissout ici dans celui d'information-communication.

Poursuivons.

Ce qui justifierait aujourd'hui les missions du professeur documentaliste serait qu'il est un « *enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias.* » Le maître d'œuvre est la personne chargée par le maître de l'ouvrage d'apporter à son projet une réponse architecturale, technique et économique. En informatique « le maître d'œuvre est une personne physique ou morale chargée de la phase conceptuelle du futur système d'information »².

Alors que l'image d'architecte, de conception peut nous faire penser à une forme d'élaboration, de fabrication, à l'image d'un enseignant qui serait chargé de construire quelque chose avec les élèves, le terme « d'acquisition » nous renvoie d'embrée à un paradigme non constructiviste. « Les termes de transmission, d'acquisition, de savoirs codifiés évoquent une définition antithétique au socioconstructivisme. Une approche socioconstructiviste proposerait plutôt la médiation par l'enseignant, elle mettrait l'accent sur la « construction » des connaissances par l'apprenant » (Jonnaert, 2001, p.33)³. La rédaction actuelle du texte donne l'impression d'une simple distribution.

En outre, alors qu'il est clairement stipulé que « la mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative », à aucun moment il ne sera question des sciences de l'éducation (SE) et des sciences didactiques dans cette circulaire.

Alors que l'Information-Documentation peut être considérée comme une discipline de recherche avec son épistémologie particulière⁴, qui s'est développée peu à peu par l'élargissement de la pratique bibliographique⁵ en suivant les évolutions technologiques, des médias, du numérique ; alors qu'aujourd'hui elle peut avoir un rôle très important dans le développement d'une démarche de questionnement, de réflexion, de construction, de réflexivité avec les sujets, les apprenants, elle semble ici perdre un peu de ce qui la fonde, de sa substance, pour être mise au format d'autres disciplines et soumise à l'injonction de faire « acquérir une culture ». Acquière-t-on d'ailleurs une culture ?

On relève aussi au début de la circulaire que les paradigmes utilisés sont dans un premier temps ceux de « culture de l'information et des médias » et plus loin de « maîtrise de l'information », et plus en avant dans la circulaire, on évoquera aussi la « culture informationnelle » dans une optique plus anthropologique et plus vaste. Alors que ce sont des paradigmes différents. Les assises nationales pour l'éducation à l'information qui ont impulsé un travail coopératif entre chercheurs, praticiens enseignants et bibliothécaires, dans la présentation de l'argumentaire de la journée, avaient insisté sur : « *un renversement de « posture », celui de penser culture de l'information* » plutôt que « *maîtrise de l'information* »⁶.

Brigitte Juanals (2003)⁷ a développé la notion de « culture de l'information » en se posant la question de savoir si l'on peut dire pour autant, dans nos sociétés dites de l'information et de la communication, que l'on « maîtrise l'information ». Elle prône pour sa part une éducation à l'usage des médias numériques. Elle explique que « *s'est développée depuis 1995 la « culture de l'information », formée à partir de l'anglais « information literacy », en référence à la capacité d'organiser et tirer le meilleur usage possible de l'information. La traduction littérale anglaise dévoile toute l'importance accordée à cette notion, qui relève d'une forme*

2 https://fr.wikipedia.org/wiki/Ma%C3%AEtrise_d%27%C5%93uvre

3 Jonnaert, Ph. (2001). Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines In Jonnaert, Philippe et Laurin, Suzanne (dir.). *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain.* PUQ, p.30-56.

4 Mustafa El Hadi, W. (Dir.). (2018). *Fondements épistémologiques et théoriques de la science de l'information-documentation.* Actes du 11 ème colloque ISKO France 2017. Great Britain : ISTE Edition. ;

5 Frisch, M. (2003). *Evolutions de la documentation.* Paris : L'harmattan

6 Chapron, Françoise. « Culture et maîtrise de l'information ». 24 novembre 2006. Disponible à l'adresse : <http://urfistreseau.wordpress.com/2006/11/24/culture-et-maîtrise.> (Consulté le 10/12/2017).

7 Juanals, Brigitte. *La culture de l'information, du livre au numérique.* Paris : Hermès, 2003,

*d'alphabétisation, donc du rattachement à un apprentissage de base fondamental pour accéder à la lecture, à l'écriture, à la culture et à l'intégration sociale en général. ». Alors que l'un des enjeux des plus fondamentaux actuels de la culture informationnelle serait selon Maury et Serres⁸ « *celui de la pensée des techniques, ou plutôt l'explicitation des présupposés des conceptions de la culture informationnelle face à la question de la technique* ».*

Poursuivons, on peut lire aussi au sujet du premier axe « *Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic) il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves* ». En tant que didacticienne, nous sommes assez perplexe à la lecture de cette phrase. Suffit-il d'être expert d'une discipline académique pour savoir l'enseigner ? Suffit-il d'être un brillant mathématicien pour être un expert de l'enseignement ? Surprise également grammaticalement, est-ce que l'on « contribue à des dispositifs » ? Ne devrions-nous pas dire contribuer à la mise en place, à l'élaboration de dispositifs ? Et *quid* du savoir de l'Éducation et de la Formation pour parvenir à ces élaborations ?

On semble ici « tomber » dans le travers évité jusqu'à présent de postuler un accord parfait entre l'Information-Communication des « savants » et une Information-Documentation à l'école. D'autres disciplines avaient déjà vécu ce problème. Comme l'histoire par exemple. Du point de vue de l'épistémologie de l'histoire, on a postulé pendant longtemps un accord parfait entre l'histoire des savants et celle enseignée dans l'école (Allieu, 1995)⁹. Cette discipline a dû dépasser le postulat d'une histoire scolaire se référant à une histoire historienne. Henri Moniot a développé la thèse que cette matière est difficile à penser en terme d'apprentissages, car elle se définit plus par son contenu, et par sa portée intrinsèque qu'on impute à celui-ci, que par son exercice (Moniot, 1995).¹⁰ A l'instar de l'épistémologie info-documentaire, nous avions constaté qu'il n'y avait pas de savoir savant indiscuté mais une pluralité de paradigmes parfois concurrents. L'histoire n'est pas seulement un objet, le récit du passé des hommes, mais aussi un langage partagé et une pratique, un objet en acte. Elle possède des objectifs ambivalents : atteindre une finalité scientifique et critique (savoirs validés et méthodes d'analyse des documents), maintenir la construction de l'identité nationale (repères stables partagés par tous les jeunes français), donner des repères pour la compréhension du monde contemporain (Frisch, 2001).¹¹

A l'heure où l'on encense les sciences cognitives et de nouvelles sciences de l'apprendre qui reposeraient entre autres sur l'évolution des recherches sur le cerveau, on semble faire fi justement d'un des objets essentiel des recherches en didactiques qui repose bien aussi sur les questions autour de l'apprendre et pas seulement sur celle des contenus à transmettre.

Nous avons posé la question du positionnement de l'Information-Documentation par rapport à une histoire et à une forme « d'épistémologie plurielle »¹². Nous parlons « d'épistémologie plurielle » dans le sens où l'Information-Documentation convoque des traditions épistémologiques différentes et aussi des registres de savoirs pour une épistémologie documentaire multiple en se référant à des sources, des théories, des modèles, des influences variés, dans des contextes d'interventions différents. Parmi les contextes d'interventions possibles pour exercer des compétences informationnelles et documentaires il y a celui de l'Éducation.

Les Sciences de l'information et de la communication et les Sciences de l'éducation peuvent s'enrichir mutuellement et coopérer au profit de la professionnalisation du professeur documentaliste. Comme pour les disciplines économie et gestion par exemple,

⁸ Maury, Yolande., Serres, Alexandre. Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux. In F. Chapron, E. Delamotte (Dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*, 2010. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p. 33. Préface Annette Beguin-Verbrugge.

⁹ Allieu, Nicole, « De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire », in DEVELAY, Michel, *savoirs scolaires en didactiques des disciplines une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1995, p.123-163.

¹⁰ Moniot, Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1995, p.35.

¹¹ Frisch, Muriel. *Didactique de la Documentation. Quel savoir de la Documentation au collège*. Thèse 2001, p.103.

¹² Frisch, M. (2018). La didactique de l'Information-Documentation en France comme ressources pour l'enseignement : une histoire et une « épistémologie plurielle ». *Didactica Historica*, n°4, « Faire la fête ! », article 3, p.1-10. Disponible à l'adresse : <http://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica>.

« l'interpénétration actuelle des deux disciplines devrait contribuer à atténuer la virulence et leur antagonisme traditionnel ».¹³

Ne se référer qu'à une seule discipline académique de référence (discipline néanmoins composite) semble l'avoir emporté sur une coopération. Il y a de notre point de vue une place pour une science de l'Information-Documentation et une didactique de l'Information-Documentation à la croisée des disciplines SIC et SE. Les sciences de l'éducation, nous serions tentée de rajouter et de la formation, pour les étudiants qui se destinent aux métiers de l'éducation et de la formation, permettront la construction de connaissances fondamentales relatives à différentes sciences, notamment les didactiques et la construction de savoirs.

La documentation à l'école n'a pas, à l'origine, construit son identité propre en référence aux sciences de l'information et de la communication, c'est un fait historique que l'on ne peut réviser.

Selon nous, le professeur documentaliste devrait être formé pour être un expert d'une didactique de l'Information-Documentation et d'une éducation documentaire, informationnelle reliée aux médias et au numérique bien évidemment. Il devrait se référer à un ensemble de connaissances, à une épistémologie plurielle pour construire sa professionnalité. La didactique de l'Information-Documentation¹⁴ émerge dans les années 1990. Elle étudie ce qui se joue au sein de la discipline vivante I-D et activité professionnelle complexe. Elle consiste à mettre en place avec l'apprenant une conscience critique de l'information pour l'accompagner dans la compréhension du monde qui l'entoure, dans un contexte d'« info-diversité » (Frisch, 2014)¹⁵. Elle constitue également une éducation et peut s'articuler avec l'EMI¹⁶ en développant des compétences interdisciplinaires et transverses.

On comprend bien qu'avec la mastérisation depuis plusieurs années l'enjeu est de référer les pratiques professionnelles à des théories. De ce fait on a accordé beaucoup plus d'importance ces dernières années aux SIC, partant du principe sans le démontrer épistémologiquement que l'appellation scientifique de documentation serait la/les science(s) de l'information, de l'information et de la communication, ou en postulant comme une évidence que le paradigme Information-Documentation est rattaché ou intégré à celui d'information-communication. Dans cette vision des choses on ne laisse pas forcément de place aux théories propres à l'Information-Documentation, ni aux sciences de l'éducation, pas plus que l'on ne considère l'importance d'une épistémologie de la pratique.

Yolande Maury, en se penchant sur la place respective des théories de l'Information et de la Communication et celles de la Documentation dans les épreuves du concours et les maquettes de masters, les resitue dans une histoire. Elle nous explique par exemple que c'est « Après 2010 [que] s'est opéré un glissement de sens, le CAPES accordant une place plus importante aux Sciences de l'Information et de la Communication [...] En 2010 (session 2011), l'ancrage théorique en SIC est affirmé et une épreuve de « composition » remplace le commentaire critique [...] En 2013, dans le cadre de la nouvelle réforme portée par les ESPE en lien avec les universités les éléments de cadrage des épreuves elles-mêmes changent peu (session 2014), mais aucune note de commentaire ne vient préciser le texte réglementaire. L'épreuve 1, clairement intitulée « maîtrise de savoirs académiques », comme pour tous les CAPES, regroupe l'ancienne épreuve 1 et la question d'épistémologie (pour une même durée totale de 5h de préparation). Ce qui amène à une autre gestion du temps et donne plus de poids à la question de la Documentation. » (Maury, 2014)¹⁷

13 Boltanski, L. et Esquerre, A. (2018). « Economie et sociologie peuvent s'enrichir mutuellement ». *Le monde*, 8 octobre, p.12.

14 Information-Documentation sera abrégée en ID

15 Frisch, M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation : l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en Didactiques*, n°18, 57-76, Lille.

16 Education aux Médias et à l'Information

17 Maury, Y. (2014). SIC et Documentation dans la formation initiale des professeurs-Documentalistes : entre attendus institutionnels et déclinaison dans les masters d'enseignement. In : Frisch, Muriel. (Dir.). *Le réseau IDEKI...Paris : L'harmattan*, p.156-168.

Elle évoque bien des « théories de la Documentation ». La question est d'accepter aujourd'hui le fait que la Documentation possède sa propre épistémologie et que la didactique de l'Information-Documentation articulée à la question d'une éducation aux médias est le champ principal dans lequel vont se jouer les processus de professionnalisation, de construction et de développement professionnel.

Le deuxième axe de la circulaire insiste sur le fait qu'il est un « *maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition* ».

Dans ce paragraphe, le paradigme de « culture informationnelle » est utilisé alors que jusqu'à présent ont été évoqués ceux de « culture de l'information » et de « maîtrise de l'information ».

Pourquoi dans cet axe, à quoi renvoie-t-il ? Les auteurs de cette circulaire utilisent-ils ces paradigmes en connaissance de cause ou de façon indistincte ?

En outre, si le professeur documentaliste a pour mission de « *mettre en place une politique documentaire qui s'inscrit dans le volet pédagogique du projet d'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition des ressources, ni à l'organisation d'un espace numérique multimédia au sein du CDI* », comme il est stipulé, il faut aller plus loin, et considérer le CDI en tant qu' « espace de formation, d'information », d'apprentissage (ce sera évoqué dans le 3^{ème} axe), mais aussi de développement, de création. Si le professeur documentaliste réalise de la veille c'est avec une visée pédagogique, de formation, d'éducation et donc ce n'est plus seulement qu'une question de rapport à l'information, mais de rapport entre information, savoir et connaissance. A aucun moment dans cette circulaire il n'est question d'un travail qui devrait être mené par le professionnel d'accompagnement des apprenants à concevoir le rapport entre information-savoir et connaissance.

Le modèle I-C-S¹⁸ (Astolfi, 1992)¹⁹ a soulevé le problème de notions qui ne prennent pas le statut de concept pour les apprenants. Passer de l'Information à la Connaissance suppose une incorporation de données externes dans le réseau conceptuel de l'individu. Passer de la Connaissance au Savoir consiste à s'affranchir de l'expérience première en construisant et en s'appliquant soi-même un cadre conceptuel rigoureux (rupture épistémologique). Passer du Savoir à l'Information, contribue à boucler le processus. Le processus intellectuel, qui résultait d'une rupture, mute en un simple produit disponible en tant qu'information transmissible à d'autres.

Nous avons plus récemment dans nos travaux changé l'ordre des concepts dans la boucle,²⁰ et, privilégié le modèle I-S-C²¹ en considérant que l'objet général de l'I-D en milieu éducatif est le traitement du document et de l'information par les apprenants. Nous focalisons nos analyses sur la manière dont les apprenants traitent de l'information, élaborent du savoir et s'approprient des connaissances, avec toutes sortes de médias, dont le document. L'information n'est donc plus totalement extérieure au sujet, elle devient son objet, elle lui devient par son traitement, familière. Elle l'aide à la construction des savoirs et à l'appropriation de connaissances. Nous relions ensuite notre boucle à un autre système « P-4^E-S-2^C »²² dans une approche complexe de l'analyse des apprentissages dans l'activité (Frisch, 2016)²³.

18 Information-Connaissance et Savoir

19 Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF, Paris.

20 Frisch, Muriel (2017). Didactique de l'information-documentation : émergences, interactions et convergences avec les environnements informatiques pour l'apprentissage et les métiers de l'humain. Colloque EIAH, Actes de la conférence. Disponible à l'adresse <http://eiah2017.unistra.fr/wp-content/uploads/2016/10/Actes.pdf> , p.388-390.

21 Information-Savoir et Connaissance

22 Pratique(s)-Expertise-Expérience- Expérimentation- Exploration-Sujet(s)-Compétences- (Re)- Connaissance

23 Frisch, M. : Didactique de l'Information-Documentation et développement d'une posture de recherche : Émergences-Cheminements-Constructions de Savoirs Et didactiques pour l'Éducation. L'Apprentissage et la Formation, dans les Métiers de l'humain et en Intelligence collective. UHA : Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme national d'Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction du Professeur Loïc Chalme, obtention le 13 mai 2016.

La culture est-elle apprentissage ? N'est-ce pas cela aussi l'enjeu fondamental aujourd'hui, celui d'accompagner les apprenants à dépasser une culture de la consommation de l'information pour les aider à passer d'une société de l'information consommable à une société du savoir et à une organisation de connaissances. La documentation n'est-elle pas une profession avec ses théories qui travaillent aussi en ce sens ?

La spécificité du professeur documentaliste en établissement scolaire est liée au fait qu'il est un enseignant, et, qu'il doit en outre en parallèle se construire une culture et des savoirs de l'éducation et de la formation.

On comprend alors toute la complexité du métier d'enseignant quel qu'il soit, quelle que soit sa discipline qui est d'articuler des savoirs de natures variées entre eux et de développer des compétences professionnelles en lien avec l'évolution des savoirs et des pratiques, de développer des compétences au service d'une société inclusive.

Comment dans le même temps défendre également une forme de transversalité en référence aux pratiques humaines, aux compétences professionnelles à développer sans les couper des avancées scientifiques ? Il y a des paradigmes scientifiques qui mériteraient aujourd'hui davantage de regards croisés comme par exemple ceux de : médiation, de réflexivité, de représentation,...

Que voulons-nous développer comme profil professionnel ?

« Veut-on un professionnel de l'information, formé sur le mode du compagnonnage, opérationnel au quotidien pour gérer le système d'information et s'adapter aux évolutions numériques et sociétales ? Ou bien un praticien réflexif, force de proposition, capable de se projeter dans l'avenir, de mettre à distance sa pratique, d'évoluer et d'innover ? »²⁴ Le professeur documentaliste est un professionnel des métiers de l'humain, c'est une entrée développée dans les recherches menées au sein du réseau IDEKI.²⁵ Il s'agirait donc dans les masters et les plans de formation de renforcer les contenus qui permettent d'appréhender son domaine de spécificité sans renoncer aux questions de l'interdisciplinarité et de la transversalité, pour pouvoir agir au sein du collectif.

Nous concevons l'Information-Documentation comme une discipline de recherche, qui contribue à instaurer dans une organisation des formes d'interdisciplinarité, de travail collectifs, du questionnement et de la réflexivité. La didactique de l'Information-Documentation constitue un domaine de recherche qui étudie « ce qui se joue » au sein de l'activité complexe et discipline vivante Information-Documentation. Elle se réfère à différentes pratiques sociales de référence dont la pratique de recherche. Elle se fonde sur des pratiques dynamiques de recherche, de questionnement, de traitement de l'information. Elle est liée aux principes d'action, aux processus, à l'activité cognitive et conceptuelle du sujet qui doit être orientée pour construire une relation authentique et originale au savoir²⁶.

Faut-il être satisfait de cette circulaire de missions ? Oui et non.

Oui, parce qu'elle réactualise un précédent texte devenu ancien. Parce qu'elle réaffirme clairement ses missions pédagogique, éducative. Parce qu'elle stipule clairement que « le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement... ». Parce qu'elle évoque son « expertise ».

Nous avons bien conscience qu'un texte prescriptif ne peut se concevoir comme un texte scientifique. Nous comprenons bien la contrainte liée à la nature même de la forme de l'écrit prescriptif.

24 Maury, Yolande (2014). SIC et documentation dans la formation initiale des professeurs-documentalistes : entre attendus institutionnels et déclinaison dans les masters d'enseignement. In Frisch, M. (Dir.). *Le réseau IDEKI. Objets de recherche, d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*. Paris : L'harmattan, p.167 ; 168

25 Voir les colloques et les travaux du réseau IDEKI qui ont réuni des praticiens et des chercheurs notamment autour de cette question du passage d'une culture de l'information à une construction de savoirs et une organisation de connaissances : la didactique de l'information-documentation-communication, la culture informationnelle et documentaire.

26 Frisch, Muriel. (2014). Introduction générale. In Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés. Paris : L'harmattan, p.15-22.

Mais cela pose la question du rapport entre la recherche/l'école/les institutions/les décideurs et la société.

Cette circulaire aurait pu être de notre point de vue plus précise, aller plus loin compte tenu des travaux réalisés en recherches ces dernières années.

Il nous semble que le profil du professeur documentaliste pourrait davantage accentuer le travail possible autour des différentes modalités d'apprentissage en jeu dans un établissement scolaire ; du développement à promouvoir dans un établissement d'une posture réflexive, scientifique, critique et des pratiques constructivistes qui reposent sur les pratiques de recherche dans toute leur variété ; accentuer aussi, des pratiques à construire collectivement en tenant compte des formes d'interdisciplinarité.

Pour conclure

Aujourd'hui « Le master 1 vise à consolider les acquis disciplinaires des étudiants tout en leur permettant de prendre la mesure de leur future activité professionnelle. Dans le cas de la documentation, ce n'est pas sans poser de question, alors que les étudiants arrivent d'horizons disciplinaires variés et non d'un champ disciplinaire bien circonscrit, à la différence d'autres disciplines » (Maury, 2014, p.166). Dans certaines universités on trouve effectivement des modules de sensibilisation dans les licences à la Documentation dans des parcours qui ne sont pas forcément dédiés à l'Information-Documentation.

Mais cela ne suffit pas.

Une des propositions préconisées dans le rapport Filatre²⁷ au sujet de l'amélioration de la formation initiale des professeurs des écoles, est la mise en place de licences bi-valentes. Sous-entendu de développer des profils d'enseignants polyvalents et formés dans deux disciplines.

On pourrait plutôt imaginer concevoir des parcours de formation qui tiendraient compte de compétences interdisciplinaires et inter-didactiques qui pourraient permettre aux futurs professeurs documentalistes de se former sur le long terme et de façon interdisciplinaire, en articulant des savoirs des Sciences de l'Information et de la Communication ; des Sciences de l'éducation et didactiques. Ce qui permettrait de penser les questions de l'interdisciplinarité, de la transversalité, d'apprendre à se former à articuler les référentiels de compétences aux situations d'enseignement-apprentissage auxquels les professionnels sont confrontés dans les environnements, à concevoir des dispositifs en se souciant de la problématique de la visée.

Ce qui aurait un impact à nouveau sur la circulaire de missions en envisageant un peu plus clairement la question des visées et la question de la nécessité d'un profil professionnel spécialisé sur ces questions.

Il nous semble que les disciplines doivent apprendre à tenir compte de la complexité humaine dans leurs travaux. Il s'agit alors aussi de proposer des modèles d'intervention en formation dynamiques²⁸.

27 Rapport Filatre. Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles, juillet 2018

28 Frisch, Muriel. (2015). « Didactique de l'Information-Documentation, des modèles, des concepts, et un prototype de matrice curriculaire dynamique » In Fédération des enseignants documentalistes de l'Education nationale. *Enseigner-apprendre l'information-documentation*. 10^{ème} Congrès des Enseignants Documentalistes de l'Education Nationale. Limoges : 9-10-11 octobre 2015.

Les plans académiques de formation, quelle concordance avec la nouvelle circulaire de mission des professeur.e.s documentalistes ?

Gildas Dimier. Professeur documentaliste, professeur formateur académique documentation - Poitiers

Cette étude se propose de faire un point sur la situation de la formation continue un peu plus d'un an après la parution de la nouvelle circulaire de mission des professeur.e.s documentalistes¹. Si sa structure interne, qui reprend les trois axes du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation², est dans la continuité de la précédente circulaire, elle rend officiels, de par son statut, un enseignement de l'information-documentation et une politique documentaire connus ou reconnus jusqu'alors de manière informelle.

Ce travail d'inventaire est donc important pour qui souhaite évaluer la pertinence des dispositifs de formation mis en place pour contribuer à la professionnalisation des personnels dans le temps long, au regard des évolutions. Au-delà, c'est une photographie des savoirs et questions vives qui alimentent, ponctuellement ou dans la durée, la réflexion des professeur.e.s documentalistes. A ce titre, la formation continue est essentielle pour accompagner et comprendre le processus de construction d'une culture professionnelle fondée sur des concepts, des objets d'enseignement et des dispositifs communs.

Il est donc important de dresser un état des lieux des plans académiques de formation afin d'établir quelles sont les priorités, que l'on considère la proportion de chacun de ces axes dans l'ensemble des formations, ou que l'on explore le détail de leur contenu.

Sur quelques points de vigilance méthodologiques

Afin de réaliser cette étude, il a été effectué un relevé des formations adressées spécifiquement aux professeur.e.s documentalistes³ et, en les distinguant, celles qui étaient regroupées dans la rubrique « Éducation aux médias et à l'information (EMI) » des plans de formation. Si cet inventaire se veut exhaustif, il faut cependant d'emblée préciser quelques points qui appellent à la prudence dans l'analyse globale des résultats.

Cette étude ne porte que sur 16 des 22 académies⁴, un ratio intéressant mais qui ne doit cependant pas faire oublier que l'ensemble des académies n'est pas représenté. Il est important, par ailleurs, de préciser que le relevé de ces formations peut s'avérer complexe selon l'organisation et l'accès aux contenus des différents plans académiques. Aussi faut-il considérer, à la marge, l'éventualité de quelques silences lors du questionnement des bases de données. Notons, enfin, que le descriptif de certaines formations, trop laconique ou trop vague, ne permet pas toujours d'apprécier leur contenu ou quelle est l'approche du formateur, ce qui en rend l'analyse compliquée, voire hasardeuse. Dans ce cas, ces formations, au nombre de quatre, ont été écartées.

Il a aussi été fait le choix de ne pas retenir les journées académiques dont les thématiques, qui participent effectivement de la formation continue, n'étaient que trop rarement établies au moment de la phase de consultation des plans académiques. Selon une logique similaire, ont été écartées les réunions de bassin, dont les thématiques de travail ne sont pas précisées dans le plan de formation académique. Enfin, n'ont pas été retenues les préparations au CAPES interne, dont le détail des contenus de formation n'apparaît pas de manière suffisamment complète dans les fiches de présentation.

1 Le B.O. Les missions des professeurs documentalistes. Mars 2017. [en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 consulté le 01/10/2018

2 Le B.O. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. [en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 consulté le 01/10/2018

3 Les formations accessibles aux professeur.e.s documentalistes mais dont la désignation du public cible était « enseignants » n'ont pas été retenues, cette dénomination générale ne permettant pas une analyse suffisamment rigoureuse.

4 Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Créteil, Grenoble, Limoges, Lyon, Montpellier, Nantes, Paris, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Toulouse, Versailles.

Après avoir procédé à ces distinctions, le traitement des données recueillies a été opéré selon les axes de la circulaire⁵. Lorsqu'une formation ne concerne pas un axe unique, mais deux, voire l'ensemble des axes de mission, celle-ci a été répertoriée dans la rubrique « Axes partagés ».

Une offre de formation pléthorique

Le recensement de l'ensemble des formations, tout axe confondu, sans prendre en compte dans un premier temps les formations placées sous la rubrique EMI, fait apparaître un nombre total de 120 formations. Au regard de la répartition globale, selon les axes de la circulaire, il apparaît que la majorité d'entre elles, 58 soit 48,3 % de l'ensemble, se rattache à l'axe 1 relatif aux champs épistémologiques, didactiques et pédagogiques (Tab 1). Bien présentes, mais dans une moindre mesure, 37 formations (30,8 %) ont pour objet l'organisation des ressources et leur mise à disposition (Axe 2). Les formations qui renvoient à la mission d'ouverture (Axe 3) sont, quant à elles, en retrait avec seulement 11 propositions. On observera enfin que 14 formations (11,7 %) ont un objet partagé entre au moins deux des axes de la circulaire de mission.

	Axe 1	Axe 2	Axe 3	Axes partagés	Total
Nombre de formations	58	37	11	14	120
Exprimé en %	48,30%	30,80%	9,20%	11,70%	100,00%

Tab 1 : Répartition des formations selon les axes de la circulaire

Il apparaît logiquement que le nombre d'académies qui ne proposent pas de formation spécifique pour ces différents axes est inversement proportionnel. Seule l'académie de Rennes soumet un plan de formation dans lequel aucune formation ne concerne uniquement l'axe 1. Deux académies, Bordeaux et Grenoble, ne présentent pas de formation uniquement consacrées à l'axe 2. En revanche, neuf académies (Bordeaux, Limoges, Montpellier, Nantes, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Toulouse) ne proposent pas de formation, qui ne soient pas « partagées », pour l'axe 3. Sous forme de bilan, six académies (Aix-Marseille, Caen, Créteil, Lyon, Paris, Versailles) donnent la possibilité de suivre au moins une formation dans chacun des axes de la circulaire de mission. Des résultats qui peuvent être nuancés si l'on considère les académies qui proposent des formations dont les contenus peuvent être partagés entre plusieurs axes (Aix-Marseille, Bordeaux, Créteil, Grenoble, Limoges, Lyon, Paris, Reims, Rouen et Versailles)⁶.

La situation de chacune de ces académies dépend bien sûr du nombre de formations qu'elles proposent, l'amplitude étant relativement importante, de trois formations pour les académies de Rennes et Toulouse, à quinze pour l'académie de Versailles. En moyenne, le nombre de formations proposées aux professeur.e.s documentalistes est de huit.

Mais l'intérêt de ces chiffres ne vaut que pour l'analyse qui doit être réalisée dans le détail, selon les différents axes de la circulaire. Pour l'axe 1, on dénombre vingt-cinq thématiques de formation différentes, onze d'entre elles constituant une proposition unique⁷, le thème de la formation ne se retrouvant dans aucune autre académie. Pour simplifier la présentation, n'ont été conservées que les formations qui présentaient un minimum de trois occurrences, en identifiant dans ce cas les

⁵ Axe 1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

Axe 2 - Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition

Axe 3 - Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

⁶ Ces formations qui regroupent plusieurs axes peuvent notamment concerner la liaison école-collège ou collège-lycée, ainsi que la place du CDI dans la réforme du lycée (4 formations), l'évolution du CDI dans ses dimensions accueil et pédagogie (3), ou encore la lecture-écriture avec le numérique (1).

⁷ A titre d'exemples le Droit appliqué au contexte numérique, la Protection de son identité sur les réseaux sociaux numériques, Wikipédia, les Humanités numériques ou encore la Veille.

académies, lorsque l'on en dénombre au moins trois, dans lesquelles elles sont dispensées (Tab 2).

Thématique	Nombre de formations	Académies
Recherche, évaluation de l'information	7	Aix-Marseille, Caen, Paris, Reims, Toulouse
Adolescents et médias sociaux, pratiques des jeunes	5	Créteil, Limoges, Poitiers, Toulouse
Culture de l'information et des médias	4	Nantes, Poitiers, Rouen
Lecture critique des médias	3	
Information data	3	
Création d'un média scolaire	3	

Tab 2 : Les thématiques de formation de l'axe 1

Il est intéressant de noter que les compétences informationnelles font l'objet de formations dans la durée. Au-delà du fait qu'il s'agisse des savoirs de l'information-documentation les plus reconnus par les professeur.e.s documentalistes, il est important de pouvoir se mettre à jour afin d'en suivre les évolutions dans un contexte socio-technique extrêmement mouvant. On appréciera par ailleurs l'émergence, dans le contexte de la parution de la nouvelle circulaire, de formations qui renvoient dans leur énoncé même à l'axe 1 : les pratiques informationnelles des jeunes (5 formations) et la culture de l'information et des médias (4).

En ce qui concerne l'axe 2, une écrasante majorité des formations est consacrée aux bases et aux portails documentaires (21 formations). Elles dépassent de loin les formations qui explorent la thématique des « espaces documentaires » et de leur renouvellement (6)⁸. Dans le contexte de la parution de la nouvelle circulaire de mission, il est en revanche étonnant de ne trouver que trois formations sur la thématique de la « politique documentaire » (Limoges, Lyon, Poitiers).

Au sujet de l'axe 3, l'essentiel des formations concerne la lecture, la littérature jeunesse ou les rencontres littéraires (9 formations réparties dans 5 académies : Aix, Caen, Lyon, Paris, Versailles), la mise en place de partenariats culturels n'étant proposée qu'une seule fois dans l'académie de Créteil.

En complément à ces éléments d'analyse qui ne concernent que les formations à destination spécifiquement des professeur.e.s documentalistes, il est important de considérer la place de l'EMI, en envisageant notamment les complémentarité avec les formations de l'axe 1. Avant d'aborder les données quantitatives, il est nécessaire de préciser que le recueil des données n'a pas pu être fait pour les académies de Lyon, Nantes, Rouen, Toulouse et Versailles. Comme pour la présentation des formations de l'axe 1, il a été fait le choix de ne conserver que les formations qui présentent un minimum de trois occurrences, en identifiant dans ce cas les académies, lorsque l'on en dénombre au moins trois, dans lesquelles elles sont dispensées (Tab 3).

Thématique	Nombre de formations	Académies
Création d'un média scolaire	17	Ensemble des 11 académies
Adolescents et médias sociaux	4	
Lecture critique des médias	4	Aix-Marseille, Bordeaux, Caen
Recherche et évaluation de l'information	3	Caen, Créteil, Paris

⁸ Notons à ce sujet le recul des mentions explicites des 3C, que l'on ne trouve que pour l'académie de Poitiers avec la formation *3C nouvel espace, nouvelles pratiques*. Certaines formations interrogent quant à elles sur leur contenu, ainsi à Rennes de la formation *Modularités des espaces, 3e lieu, régénération du CDI* (sic).

Utilisation raisonnée d'Internet et du <i>Web</i>	3	
Complotisme, rumeur, <i>fake news</i>	3	
Publication	3	

Tab 3 : Les thématiques de formation EMI

Sans surprise, les formations les plus représentées concernent la création ou le travail autour d'un média scolaire. C'est le résultat d'une politique de formation menée depuis de nombreuses années par le CLEMI auprès des établissements scolaires, notamment dans le cadre de la Semaine de la Presse (SPME). Pourtant, sur ce point, seules deux formations proposent de préparer ou d'accompagner l'organisation de la SPME.

Au sujet des thématiques de formation, il est intéressant de constater une forme de complémentarité dans les propositions lorsqu'une même thématique apparaît dans les formations de l'axe 1 spécifiques aux professeur.e.s documentalistes et celles qui sont estampillées EMI. Ce peut être par exemple le cas dans l'académie de Caen avec les formations *Situation problème et recherche d'information* de l'Axe 1 et *Info(s) en ligne, réseaux sociaux et apprentissage* en EMI. Seule une formation est redondante dans l'académie de Grenoble où, sous deux énoncés différents, les formations s'intéressent particulièrement aux théories du complot : *Information-désinformation* pour axe 1 et *Comprendre et faire face au complotisme pour l'EMI*.

Si le panel des formations proposées spécifiquement aux professeur.e.s documentalistes ou par le biais de l'EMI est important, l'homogénéité des plans de formation est à évaluer, de même que leur corrélation avec le texte de la circulaire.

La formation continue en questions

Y a-t-il une cohérence d'ensemble des formations académiques ?

Il est difficile de répondre par l'affirmative à cette question. Comme cela a pu être observé, notamment pour l'axe 1 de la circulaire, les thématiques de formation sont très nombreuses et dans de rares cas partagées par un nombre significatif d'académies. C'est en effet tout juste le cas pour la *Recherche et l'évaluation de l'information* présente dans cinq académies. C'est en revanche plus significatif pour l'axe 3, les formations sur la lecture, la littérature jeunesse ou les rencontres littéraires constituant l'essentiel de l'offre, mais pour un tiers des académies, ce qui reste peu. On constate, pour l'ensemble des axes, peu de formations qui soient autant de points d'ancre pour la culture professionnelle des professeur.e.s documentalistes. Aussi, peut-être faut-il considérer l'hypothèse d'un questionnement didactique sans cesse renouvelé qui se laisse porter par les notions du moment, « à la mode », sans qu'elles ne fassent l'objet d'un travail d'acquisition dans la durée, ni par les professeur.e.s documentalistes, ni par leurs élèves ? Ainsi en est-il des thématiques de formation que l'on ne trouve que dans une seule académie, et pour lesquels un travail important avait été engagé : l'*Identité numérique*, le *Droit*, la *Cartographie des controverses*, *Wikipédia*, la *Veille*. Bien sûr, il est possible d'envisager que ces notions ou pratiques sont désormais acquises et qu'elles ne nécessitent plus de formation spécifique. Mais cette explication peut ne pas être la plus pertinente.

Existe-t-il des déséquilibres ou des manques ?

Si l'on se réfère à la nouvelle circulaire de mission, l'offre de formation des plans académiques semble pouvoir être en cours de redéfinition. Il y a une corrélation entre le texte de la circulaire et les formations qui prennent pour thématique la *Recherche et l'évaluation de l'information*, les *Adolescents et les réseaux sociaux*, *Les pratiques des jeunes* et la *Lecture critique des médias* lorsqu'il est demandé au.à la professeur.e documentaliste qu'il [elle] contribue au développement de l'*esprit critique face aux sources de connaissance et d'information*: [et qu'il.elle prenne] en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves.

La logique est sans doute la même avec l'existence de formations qui portent le champ de la culture de l'information et des médias dans leur intitulé. Cela peut être une réponse apportée à la circulaire quand on y lit que *par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), [le professeur documentaliste] contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves*.

L'analyse est plus complexe au sujet des formations sur la politique documentaire. Si elles ne sont au nombre que de trois à ce jour, elles ont pu être nombreuses depuis 2004. Aussi est-il difficile de prévoir de leur généralisation, quoique cela puisse être un objectif de formation auquel s'attendre. Au-delà de la seule circulaire de mission, la corrélation avec le référentiel de mission fait apparaître des pans de formation dont on peut souhaiter qu'ils soient comblés. C'est notamment le cas pour l'axe 1 de la circulaire si l'on se réfère aux compétences D1 du référentiel⁹.

Cette corrélation est par ailleurs pertinente lorsqu'il s'agit d'envisager l'offre de formation en matière de définition et de mise en œuvre de situations pédagogiques, que les professeur.e.s documentalistes interviennent seul.e.s ou dans le cadre de co-enseignements. Sur les 58 formations proposées dans le cadre de l'axe 1, seules 13 ont pour objectif la construction, la mise en œuvre et l'animation de situations d'enseignement ou d'apprentissage. Il est souhaitable que ce ratio soit augmenté, la formation sur les contenus n'ayant qu'un intérêt limité si elle ne s'accompagne pas de formations d'ordre pédagogique.

Pour conclure sur ce point, il est par ailleurs important de souligner l'absence totale des formations relatives à l'information-documentation.

Quelle place pour l'information-documentation ?

Un doute demeure sur la non-existence de formations dédiées à l'information-documentation dans les plans académiques de formation. Si la circulaire de mission précise bien que les professeur.e.s documentalistes *forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information*, il paraît étonnant de ne trouver aucune mention explicite de cet enseignement dans les intitulés de formation. Cet état contribue au moins partiellement à entretenir la confusion chez certain.e.s collègues qui pourraient trouver dans l'EMI le domaine d'expertise des professeur.e.s documentalistes quand il s'agit d'une « éducation à », caractérisée par une approche transversale. La question des territoires disciplinaires n'est pas ici posée, quoique l'on puisse s'étonner de l'intérêt qu'il y aurait à fragmenter l'épistémologie des SIC.

Admettons donc le postulat d'approches multiples par l'ensemble des enseignant.e.s, dont les professeur.e.s documentalistes. Mais alors un travail est à mener pour rendre possible, avec l'information-documentation, l'acquisition d'un savoir structuré référé à la culture de l'information et des médias dont il est fait mention dans le texte de la circulaire¹⁰. A ce sujet, l'académie de Montpellier, seule, propose une formation dont la thématique porte sur les *Concepts fondateurs en SIC et pratiques juvéniles*. Il y aurait pourtant un intérêt à transposer une telle formation à l'information-documentation selon deux axes de travail, le premier ayant pour vocation de caractériser le champ théorique de l'information-documentation et d'en clarifier l'appartenance aux SIC et les contours dans la culture informationnelle, le second d'en préciser le champ d'application sociale en le reliant aux pratiques juvéniles. Tout apport de formation utile pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage.

Conclusion

Au terme de cette étude, il apparaît que si les formations proposées dans les plans académiques de formation sont nombreuses, la multiplicité des thématiques peut venir complexifier la reconnaissance, par les professeur.e.s documentalistes, des concepts, notions, dispositifs et

9 - Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication ;

- Connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques ; connaître le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.

- Connaître les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture

10 Maury, Yolande. La nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes : du choix des mots à l'ordre des priorités, essai de décryptage. *Mediadoc*, 2018, n° 20, p. 7-15.

situations d'enseignement-apprentissage qui participent de la construction d'une culture professionnelle commune. Il est essentiel de considérer l'équilibre à trouver entre des formations dont la définition procède des priorités nationales et des contextes académiques, voire locaux.

Un élément d'explication réside certainement dans le fait que la nouvelle circulaire de mission est récente, les plans académiques de formation ne pouvant être établis que dans la durée. Il est important de considérer ici le temps nécessaire à leur conception, l'offre de formation continue devant certainement évoluer pour répondre au mieux aux missions décrites dans le texte de la circulaire.

Aussi apparaît-il pertinent de reconduire régulièrement ce type d'étude afin de se donner les moyens de suivre dans le temps long les orientations qui seront privilégiées.

La formation du professeur documentaliste stagiaire : quels gestes professionnels construire ?

Cécile Chabassier, Anaïs Denis, Hélène Grandjean, Pascale Peurot. Formatrices à l'ESPE de l'académie de Limoges

Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (2013) représente un cadre structurant pour la formation des professeurs stagiaires : en tant que formalisation des attentes de l'institution à leur égard, il sous-tend la construction des maquettes de formation (master MEEF) et l'évaluation des professeurs stagiaires pour leur titularisation. Il fait donc l'objet d'un usage régulier de la part des formateurs et référents ESPE, des stagiaires, de leurs tuteurs de terrain. Or le même constat est fait chaque année : les professeurs stagiaires éprouvent des difficultés à véritablement s'approprier le référentiel, qui reste pour eux marqué par une forme d'abstraction ; les compétences y figurant ne sont que très partiellement reliées aux composantes de la pratique professionnelle.

En réponse à ce constat, un outil intitulé *Parcours personnalisé de professionnalisation* (PPP) est proposé aux professeurs stagiaires de toutes disciplines en formation à l'ESPE de l'académie de Limoges depuis la rentrée 2015 (ESPE de l'académie de Limoges 2018). Cet outil articule les compétences du référentiel et une liste structurée de gestes professionnels, établie à l'issue d'un travail de recherche mené par les chercheurs en Sciences de l'éducation Cyrille Gaudin et Sébastien Chaliès dans l'académie de Toulouse. Ces gestes professionnels, nommés « règles de métier » dans le programme de recherche, « correspondent à la façon dont une communauté professionnelle s'accorde à un instant donné sur ce qu'est le métier. L'ambition de la formation étant que l'enseignant novice s'en empare et qu'il construise son style professionnel, c'est-à-dire une manière singulière dont il usera de ces gestes dans l'exercice du métier » (Gaudin et al. 2014). Le PPP constitue un outil de suivi partagé entre le professeur stagiaire, son tuteur de terrain et son référent ESPE, et un document d'appui lors des visites d'observation : le schéma de positionnement qu'il comporte permet au tuteur de terrain ou au référent ESPE de mener avec le professeur stagiaire une évaluation formative de ses compétences en cours de construction.

Centré sur l'activité de l'enseignant dans ses dimensions pédagogique, didactique et déontologique, le PPP ne recouvre que partiellement les compétences exercées par les professeurs documentalistes. Afin de pallier ce manque, une équipe de recherche et de réflexion (ERR) composée de onze professeures documentalistes ayant une expérience des fonctions de tutrice, référente et/ou formatrice ESPE et d'un ingénieur d'étude du Pôle d'ingénierie pédagogique a été mise en place par Cyrille Gaudin¹ à la rentrée 2017. Cette équipe s'est engagée dans un travail pluriannuel visant à élaborer un répertoire de gestes de métier spécifiques aux professeurs documentalistes qui, une fois formalisé, a vocation à être diffusé largement au profit de la communauté des formateurs en Documentation exerçant en ESPE.

Méthode de travail

D'un point de vue théorique, la réflexion menée par l'ERR s'appuie tout d'abord sur les notions de genre et de style professionnel définies en psychologie du travail (Clot 1999) et rapidement utilisées en sciences de l'éducation (Clot & Soubiran 1999). Le genre professionnel qualifie l'ensemble des gestes professionnels génériques (ou règles de métier) dans lesquels se reconnaissent les acteurs d'une profession. En tant que corpus normatif plus ou moins implicite collectivement constitué, il « marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action » (Clot et al. 2000). Le style professionnel, quant à lui, constitue une déclinaison propre à chaque acteur : il procède de l'ensemble des transactions effectuées avec les différents éléments du genre et incarnées au quotidien, sur la base de schèmes d'action et de représentations spécifiques à la personne. En second lieu, est mobilisé l'apport de l'anthropologie culturelle relativement à l'apprentissage des règles de métier (Escalié & Chaliès 2011) : une règle est identifiée en formation à partir d'actions présentées comme exemplaires, utilisée sur le terrain pour interpréter

¹ Cyrille Gaudin est Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'ESPE de l'Académie de Limoges. Il s'intéresse principalement à l'utilisation de la vidéo par des formateurs ou des chercheurs qui analysent l'activité et les gestes professionnels dans la perspective de les comprendre et de les transformer vers plus d'efficacité, de confort, de bien-être. Il examine notamment l'activité de professeurs, d'enseignants-chercheurs, de personnels d'éducation, de directions d'école, de parents d'élèves et d'élèves. Il est auteur ou co-auteur d'articles et d'ouvrages scientifiques dont "Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle des enseignants" (2018, l'Harmattan).

l'expérience vécue, construite comme pratique maîtrisée au moyen d'une interaction itérative entre l'enseignant débutant et le formateur.

L'objectif de l'ERR est d'effectuer une délimitation du genre caractérisant la dimension spécifique de la profession de professeur documentaliste sous la forme d'une liste structurée de gestes de métier qui viendra compléter la liste partagée avec les enseignants de disciplines ; la liste enrichie constituera un outil pour l'apprentissage de la totalité des règles de métier afférentes aux professeurs documentalistes. Pour la construire, c'est l'expérience et la réflexivité des professionnels du champ qui sont sollicitées, en rupture avec une modalité descendante pratiquée précédemment consistant à « traduire » le référentiel professionnel en actions observables, mises en correspondance arbitrairement avec la prescription institutionnelle. Le travail, entrepris lors de la pré-rentrée 2017, prend place dans le champ de réflexion ouvert par la nouvelle circulaire de mission, et pose la question de la relation entretenue entre la prescription institutionnelle et la pratique professionnelle en actes et en mots.

D'un point de vue méthodologique, trois phases de travail ont été définies. La première consiste en l'identification, l'explicitation et la structuration préliminaires des gestes de métier par l'équipe de l'ERR, qui fonctionne sur le principe de la controverse : chaque geste professionnel proposé par un membre de l'équipe fait l'objet d'un questionnement favorisant l'expression de la diversité des pratiques, des écarts et des désaccords, dans l'objectif de dépasser les styles professionnels propres à chacun au profit d'un consensus sur les gestes professionnels partagés constitutifs du genre.

La deuxième étape consiste à affiner le travail sur ces gestes à partir de l'auto-confrontation d'un enseignant aux images de sa pratique professionnelle en présence de pairs (Leblanc 2014). Cette méthode permet d'observer une activité professionnelle en ayant accès à ses multiples dimensions, au moyen d'un protocole en trois étapes : tout d'abord, des membres de l'équipe ont accepté d'être filmées lors de séquences représentatives de leur activité professionnelle, par exemple une séance en co-intervention ou l'animation d'un club de lecture ; ensuite, elles sont filmées en situation de visionnage et de commentaire de leur captation adressé au chercheur et/ou à l'ingénieur d'études ; des extraits de ces autoconfrontations sont enfin mis en discussion dans l'équipe, permettant d'aboutir à la co-élaboration d'une typologie précise et conjointement validée des gestes professionnels observés.

Le troisième temps de l'ERR consistera en la mise en discussion des résultats obtenus avec des professionnels d'autres académies et avec des triades enseignants stagiaires, tutrices de terrain, référentes ESPE de l'académie de Limoges, avant une dernière étape qui sera la communication du résultat de recherche aux corps d'inspection.

Controverses et formalisation

Une version bêta du PPP a été formalisée suite à la première phase de l'ERR et proposée aux professeurs documentalistes stagiaires à la rentrée 2018. Elle associe deux listes de gestes professionnels : l'une, intitulée « Au cœur de la séance pédagogique », est issue du PPP partagé avec les professeurs de disciplines ; l'autre, « En-dehors de la séance pédagogique », résulte du travail de l'ERR. Au moment de la rédaction de cet article, la seconde phase de travail est en cours, qui permettra d'apporter des compléments significatifs... aux deux listes, ce qui n'était pas prévu !

En-dehors de la séance pédagogique, neuf gestes professionnels ont été retenus :

- Organiser son travail,
- Aménager le CDI,
- Gérer l'accueil,
- Planifier une séance,
- Manager le système d'information,
- Gérer l'information,
- Conduire une politique en faveur de la lecture,
- Coopérer,
- Avoir une démarche de développement professionnel.

Chacun d'entre eux est assorti d'une liste d'éléments constitutifs présentée sous forme de tableau, et figure sur un schéma global de positionnement (cf. infra).

Il apparaît très nettement que cette liste présente des écarts significatifs avec le contenu du référentiel voire de la circulaire de mission, notamment dans sa structuration qui représente la manière dont les professeures documentalistes de l'équipe expriment le contenu de leur travail réel et en envisagent la

transmission dans le cadre de la formation initiale. L'accueil, notamment, a fait l'objet d'échanges nourris à mettre en regard avec la notion de « médiation » simplement citée dans la circulaire de mission.

Il faut remarquer en outre l'absence d'une notion apparaissant comme centrale dans le discours institutionnel, celle de politique documentaire, qui à aucun moment n'a émergé dans le travail de l'équipe. Plusieurs éléments en tracent néanmoins la figure en creux : « Organiser son travail » (« S'inscrire dans une démarche de projet »), « Gérer l'accueil » (« Proposer un cadre sur les flux et les temps d'accueil »), « Planifier une séance », « Manager le système d'information ». Il semble que la notion de politique documentaire soit récusée en tant qu'outil de management et formalisation d'une démarche dont les professeurs documentalistes se sont néanmoins approprié les principales composantes. Il appartient alors aux acteurs de la formation de travailler l'articulation entre l'exigence institutionnelle et la posture affirmée par les acteurs de terrain. A ce titre, à côté de l'objet « EMI », l'objet « politique documentaire » constitue une voie d'accès intéressante au clivage du champ référentiel et à la nécessité pour chacun de construire son intégration étayée dans un corps professionnel traversé par la question identitaire.

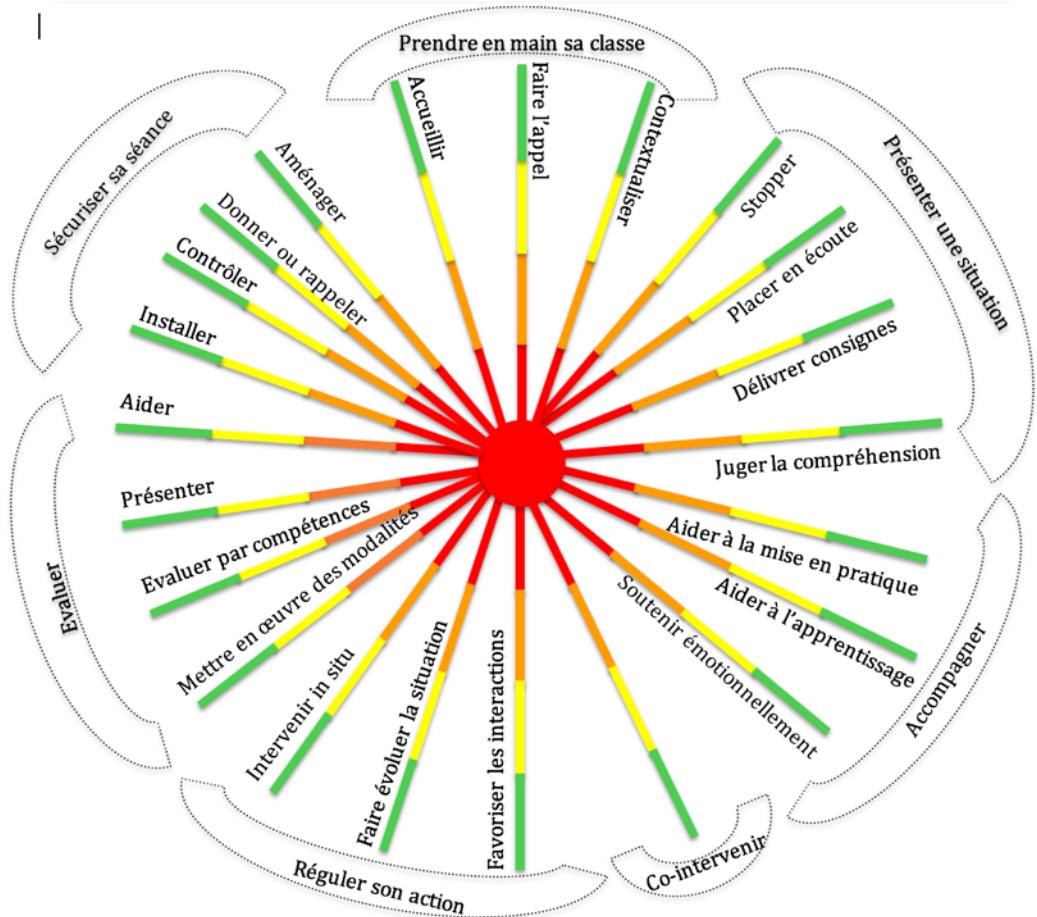
Parmi les éléments qui correspondent au geste « Conduire une politique en faveur de la lecture » (cf. tableau ci-dessous), certains n'ont pas fait consensus immédiatement au sein du groupe de travail.

CONDUIRE UNE POLITIQUE EN FAVEUR DE LA LECTURE					
Aménager l'espace (ex : un espace confortable de lecture, la signalétique)	Légitimer toutes les pratiques de lecture (ex : manga, scénario)	Valoriser / promouvoir le fonds documentaire : mettre en valeur un objet de lecture isolé (ex : lire un extrait, mettre un avis), construire un parcours de lecture (ex : mettre à disposition une bibliographie, exposer une sélection)	Différencier les actions en fonction des profils de lecteurs ou de non-lecteurs : désacraliser le livre (ex : fabriquer un livre-objet, réaliser un <i>booktube</i>), élargir les représentations et les pratiques (ex : s'ouvrir à d'autres genres, d'autres supports comme le livre audio), conseiller, aider à structurer son projet de lecteur (ex : en fonction des besoins / pour le loisir, pour une recherche)	Engager les élèves dans une activité de lecture socialisée (ex : participer à un prix littéraire, à un comité de lecteurs, réaliser une bande annonce littéraire, déposer des commentaires sur un blog, partager ses lectures)	Faire le lien avec les structures extérieures, le « monde » et les acteurs du livre (ex : rencontrer un auteur)

Extrait du Parcours Personnalisé de Professionnalisation du professeur documentaliste stagiaire année 2018-2019 (document de travail - version non définitive).

Par exemple, fallait-il y associer l'élément « Aménager l'espace », alors qu'il apparaît en filigrane dans le geste « Aménager le CDI » ? Ce choix a finalement été fait sur la base de l'articulation entre la multidimensionnalité de l'espace du CDI comme espace pédagogique (prise en compte dans le geste « Aménager le CDI ») et sa dimension spécifiquement liée à la construction des pratiques de lecture, requérant une attention particulière de la part des professeurs documentalistes. Les débats menés ont mis en lumière les enjeux identitaires forts sous-tendus par la place de l'incitation à la lecture dans l'exercice professionnel. La question de la désacralisation du livre a également suscité un débat assez vif. En effet, elle apparaissait à certaines comme un élément incontournable de leur pratique professionnelle, et à d'autres comme une pratique plus à la marge, voire difficilement identifiable. La réflexion menée autour d'exemples (« fabriquer un livre-objet », « réaliser un *booktube* »), qui relèvent du style professionnel propre à chacune, a finalement permis l'adhésion autour de l'élément.

Dès les premières réunions de travail, les membres de l'équipe ont par ailleurs remarqué l'absence de la co-intervention dans les gestes professionnels partagés relatifs à la pratique pédagogique, et ont souhaité l'ajout de ce geste dans la liste « Au cœur de la séance pédagogique » de la version bêta du PPP du professeur documentaliste :



*Extrait du PPP du professeur documentaliste stagiaire (schéma de positionnement)
année 2018-2019 (document de travail - version non définitive)*

Le geste « Co-intervenir », absent du PPP du professeur stagiaire, a été ajouté.

La définition de ses éléments constitutifs a débuté en septembre 2018, grâce à l'auto-confrontation croisée portant sur une séance pédagogique menée en co-intervention par l'une des professeures documentalistes membres de l'ERR. Le commentaire de leur pratique, effectué par les deux enseignantes en situation auprès de Cyril Gaudin qui les a engagées à une observation fine, s'avère particulièrement riche, car il révèle l'importance de certains gestes effectués de manière non consciente. Par exemple l'observation de l'enseignante qui n'a pas la parole (et qui pensait « ne rien faire »), met en lumière le rôle tout à fait actif qu'elle joue grâce à ses gestes, à ses déplacements, aux expressions de son visage. Elle participe au déroulement de l'activité (distribution d'un document, vérification du classeur), à la gestion de l'autorité (regard appuyé envers un élève), et montre son intérêt pour le contenu énoncé par sa collègue ou par des

élèves (mimiques, regard d'encouragement, d'approbation). Après analyse, ce rôle qui semblait secondaire s'avère essentiel car il constitue l'un des signes d'une réelle collaboration entre les enseignantes. Il est tout à fait perceptible par les élèves, et détermine en partie la réussite de la co-intervention en signifiant l'articulation étroite entre le champ disciplinaire et le champ de l'information-documentation incarnés par les deux enseignantes.

Le groupe de travail a réalisé que l'importance de la dimension humaine propre à chaque acteur dans le geste professionnel « Co-intervenir » allait rendre plus difficile l'élaboration d'une liste d'éléments constitutifs du genre, même si certains tendent à se dégager : « Être toujours coactif », « Montrer son adhésion à ce que dit le collègue », « Montrer une connexion disciplinaire ». Au terme de la discussion, la co-intervention est finalement clairement apparue comme une compétence à construire. Les professeurs documentalistes en formation y travaillent spécifiquement : il s'agit en effet pour eux d'une compétence centrale dont les différentes dimensions sont progressivement conscientisées et analysées durant l'année de stage. Cet aspect de la pratique professionnelle étant trop rarement exploré du côté des professeurs stagiaires des différentes disciplines, faute vraisemblablement d'être identifié comme objet de formation, la nécessité de le faire apparaître dans le PPP des enseignants de disciplines est apparue comme une évidence. De ce point de vue, la réflexion menée sur les compétences spécifiques des professeurs documentalistes aura aussi permis de faire avancer l'identification de gestes professionnels peu explicités jusqu'alors concernant l'ensemble des enseignants.

Enfin, le travail de l'équipe a mis en évidence la dimension stratégique permanente du travail des professeurs documentalistes : de nombreux éléments mis en discussion pendant les séances de travail se sont avérés être non des gestes professionnels mais des enjeux sous-jacents qui déterminent les choix effectués, et qui posent notamment les questions du travail prescrit/réel et de l'identité professionnelle attribuée/revendiquée, en relation avec les valeurs incarnées mais aussi avec d'autres éléments comme la dynamique propre à l'établissement. Par exemple, la communication sur l'établissement, et donc sa valorisation dans la communauté éducative et auprès du réseau de partenaires dans lequel il s'insère, est une tâche qui a suscité de nombreux débats au sein de l'ERR. Il a finalement été considéré unanimement qu'il s'agissait d'un geste professionnel sortant du cadre des missions propres des professeurs documentalistes mais pouvant avoir sa place en fonction du contexte d'exercice (notamment en lycée général, technologique ou professionnel où la communication s'avère primordiale dans un contexte de difficultés de recrutement). La prise de conscience de cette trame implicite, travaillée essentiellement dans le cadre des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles où elle peut faire l'objet d'une approche fine, représente un enjeu non négligeable de formation.

Usages et regards portés sur l'outil

Le PPP a pour vocation d'être utilisé par la triade professeur documentaliste stagiaire, référent ESPE et tuteur de terrain comme document d'appui dans la construction de la professionnalité du stagiaire. Plusieurs temps seront directement dévolus à son utilisation : lors de la première rencontre entre les membres de la triade afin de conscientiser les différents gestes professionnels à construire au cours de l'année de stage et d'effectuer un premier positionnement diagnostique, avec par exemple l'identification d'une compétence perçue comme en voie d'acquisition suite aux stages effectués pendant l'année de préparation au concours, et d'une compétence dont la construction doit être initiée ; puis lors des différentes visites d'observation en prenant notamment appui sur le schéma de positionnement pour une évaluation formative des compétences en cours d'acquisition et pour le choix de priorités de travail. Il appartient alors au tuteur de terrain et/ou au référent ESPE d'identifier à chaque utilisation le geste professionnel sur lequel portera essentiellement l'entretien avec le stagiaire et les pistes de travail à poser avec lui. Le PPP devrait être particulièrement utile lors des visites conjointes (tuteur de terrain/référent ESPE) puisque la référence explicite à des gestes professionnels permet de différencier ce qui relève du style professionnel propre à chacun des membres de la triade, et ce qui relève des règles professionnelles dont il constitue une déclinaison. L'utilisation régulière du PPP, comme celle du portfolio, devrait ainsi permettre au professeur documentaliste stagiaire d'adopter une posture plus réflexive, d'inscrire ses progrès dans une historicité qui lui est propre et d'apprendre à identifier de manière plus construite ses besoins de formation dans la perspective d'un projet de formation continuée lors de ses premières années d'exercice.

Lors de la pré-rentrée de septembre 2018, un travail a été proposé aux professeurs documentalistes stagiaires autour de la version bêta du PPP. Ils ont dû, avec l'aide de leurs tutrices et référentes ESPE, se positionner par rapport à quelques compétences de leur choix, et identifier des priorités de travail.

Après un mois et demi, un questionnaire a été soumis aux tutrices et aux stagiaires afin d'obtenir un premier retour sur la manière dont ils se sont approprié l'outil : l'objectif était d'identifier les usages réels qui en ont été faits ainsi que les éventuels freins, afin d'en affiner le contenu. Toutes les tutrices et trois professeurs stagiaires sur quatre y ont répondu anonymement.

Pour l'ensemble des répondants, l'outil a été utile lors de la réunion de pré-rentrée pour identifier/ anticiper les points forts et les points faibles des professeurs documentalistes stagiaires. La plupart d'entre eux (trois tutrices et deux stagiaires) estiment qu'il a en outre favorisé une prise de contact constructive au sein du binôme.

Les quatre tutrices ont réutilisé le PPP suite à cette réunion pour préparer une visite-conseil. Pour l'une d'entre elles, il a permis d' « être sûre de bien balayer l'ensemble des attendus ». Deux l'ont utilisé directement avec le stagiaire « pour rappeler les objectifs prioritaires [...] retenus lors de la réunion de pré-rentrée, et cibler de fait les conseils d'amélioration pour la visite suivante » ou « mettre en évidence les différents points observés par le tuteur lors de la séance pédagogique ».

A la question portant sur les modifications et/ou améliorations à apporter au PPP, une des tutrices souhaiterait la présence de davantage d'exemples, notamment pour éclairer le contenu de certains éléments qui lui semblent pouvoir correspondre à plusieurs gestes professionnels.

Les trois professeurs stagiaires ont consulté le PPP lors d'une séance de suivi de stage à l'ESPE, au cours de laquelle il leur a été demandé de réfléchir aux priorités de travail : avaient-elles été correctement identifiées à la rentrée, d'autres étaient-elles apparues depuis ? Un des stagiaires l'a utilisé avec sa tutrice comme document d'appui lors du commentaire de la séance pédagogique observée. Un autre l'a exploité lors d'une rencontre avec sa référente ESPE pour faire un état des lieux des compétences professionnelles « posant problème ou non à ce stade de l'année ».

Ce premier retour sur les usages de la version bêta du PPP semble plutôt satisfaisant. Pour les trois professeurs stagiaires, l'adéquation entre le contenu du PPP et le cadre de référence dans lequel ils situent l'exercice quotidien est bien réelle. De ce fait, tutrices et stagiaires parviennent à s'approprier le document et à en faire un véritable outil d'identification et de suivi de l'acquisition des compétences professionnelles, ce qui n'était pas le cas (ou dans une très moindre mesure) avec le PPP commun à tous les enseignants qui leur était proposé les années précédentes. Il reste à en affiner et en enrichir l'usage, notamment comme outil de coordination entre les tutrices de terrain et les référentes ESPE - cet élément nodal de la formation du stagiaire constituant à ce jour le point faible du dispositif en place.

Des gestes professionnels aux compétences incarnées

L'élaboration du PPP spécifique aux professeurs documentalistes met en lumière l'empan très large de leur formation, notamment par rapport à celui de la formation des autres enseignants. En effet le nombre de gestes professionnels spécifiques répertoriés excède très largement celui des gestes relatifs à la seule pratique pédagogique partagés avec les autres enseignants. Le fait que la réflexion engagée pour les professeurs documentalistes puisse ouvrir des pistes pour l'amélioration du PPP des enseignants de disciplines (Co-intervenir) est par ailleurs un élément encourageant dans la perspective d'un meilleur « croisement » des disciplines dans la formation initiale.

Pour les professeures documentalistes membres de l'ERR depuis un peu plus d'une année, les réunions de travail, par la prise de recul qu'elles imposent, sont toujours d'une grande richesse, et ne sont pas sans conséquences (positives) sur la pratique professionnelle au quotidien. Il est en effet particulièrement intéressant de mener collectivement une réflexion sur le travail réel et sur ce qui le sous-tend, offrant un contrepoint stimulant au discours institutionnel centré sur le travail prescrit.

Dans cette optique, la formation peut être envisagée comme la construction de la relation entretenue par chaque professionnel débutant avec la prescription institutionnelle. Contrairement à ce qu'une approche simpliste pourrait laisser croire, la mise en œuvre du mandat institutionnel ne s'inculque pas sur un mode « simplement » prescriptif : elle est élaborée par chacun au croisement de son parcours, de ses représentations et attentes propres, du texte institutionnel, et du milieu professionnel dans lequel il évolue. C'est la connaissance approfondie de la profondeur épistémologique du champ, des acteurs qui le constituent et des valeurs qui le fondent qui permettront à chaque stagiaire non pas d'être agi par des

logiques qu'il perçoit partiellement, mais d'être un acteur pleinement réflexif de l'institution qu'il incarne au quotidien. Pour l'équipe des formatrices en Documentation de l'ESPE de l'académie de Limoges, le PPP s'inscrit dans cette perspective que son usage contribue à baliser.

Composition de l'ERR :

Membres du pôle d'ingénierie pédagogique de l'ESPE de l'académie de Limoges : Cyrille Gaudin (MCF Sciences de l'éducation), Gilles Guillon (IGE Technologie de la formation).

Professeures documentalistes : Séverine Bourgnon, Cécile Chabassier, Anaïs Denis, Hélène Grandjean, Valérie Jouhaud, Magali Lesince, Pascale Peurot (PRCE), Catherine Rigout, Nathalie Tillet, Elisabeth Venceslau.

PPP partagé :

ESPE de l'Académie de Limoges. 2018. *Parcours Personnalisé de Professionnalisation du professeur stagiaire 2018-2019*. Limoges : ESPE de l'Académie de Limoges. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Mediatheque/91/9/Livret_PPP_professeur_stagiaire_2018-2019_987919.pdf. Consulté le 29 octobre 2018.

Références théoriques

- Clot, Yves. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Yves & Daniel Faïta. 2000. « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler* (n° 4) : 7-42.
- Clot, Yves, Daniel Faïta, Gabriel Fernandez & Livia Scheller. 2000. « Entretiens en autoconfrontation croisée ; une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (n° 2-1). <http://journals.openedition.org/pistes/3833>. Consulté le 29 octobre 2018.
- Clot, Yves & Michel Soubiran. 1999. « Prendre la classe' : une question de style ? ». *Société française* (n° 62-63) : 78-87.
- Escalié, Guillaume & Sébastien Chaliès. 2011. « *Apprendre des règles de métier : le rôle du collectif de formateurs* ». *Recherche et formation* (n° 67) : 149-164.
- Gaudin, Cyrille, Fabienne Perrot, Sébastien Chaliès, Guillaume Escalié & Jacques Raymond. 2014. « La visite de stage : de l'observation au conseil à partir des règles de métier ». *EPS : Revue education physique et sport* (n° 363) : 38-41.
- Leblanc, Serge. 2014. « Observer ses collègues ou soi-même ». *Cahiers pédagogiques* (n° 511) : 23-25.

Pourquoi avoir proposé aux professeur.e.s stagiaires de Master pro 2^{ème} année une « matrice » pour élaborer une séquence de recherche documentaire en co-enseignement ?

Jean Laurence. Professeure documentaliste et pilote disciplinaire du master documentation à l'ISFEC Rennes

Valérie Renault, Julia Prevosto, Clara Hemon. professeures documentalistes, ex-professeures stagiaires et Léna Rouillé professeure documentaliste stagiaire

Professeure documentaliste depuis 1993, j'assure les fonctions de pilote disciplinaire du master documentation, depuis la réforme du master MEEF en 2014, et de formatrice en charge des cours de didactique¹ (UE2 soit 37 heures). Une lourde responsabilité, avec peu d'heures, qui m'a amenée à faire des choix. J'ai privilégié la formalisation de contenus d'enseignement en information-documentation en lien avec les Sciences de l'Information et de la Communication et l'éducation aux médias et à l'information.

A cette fin, j'ai dû, d'une part, prendre en compte la diversité des profils des professeur.e.s stagiaires, lesquels n'ont pas de culture universitaire commune et, d'autre part, composer sans programme d'enseignement propre à la documentation. Ce contexte de formation initiale peut être déstabilisant pour un.e enseignant.e qui débute dans le métier. Le questionnement des professeur.e.s stagiaires sur les contenus et les modalités d'enseignement m'a conduit à concevoir un document support de type matrice pour les aider à construire une séquence en co-enseignement.

Mes expériences d'enseignement vécues en établissement, et en particulier les situations de « classe inversée », ont fondé ma proposition. En effet, sans réduire l'enseignement du.de la professeur.e documentaliste aux situations de recherche documentaire, je défends néanmoins l'idée que la démarche de recherche documentaire est « la colonne vertébrale » d'une séquence en co-enseignement au CDI, en permettant d'articuler les savoirs disciplinaires et info-documentaires. La séquence formalisée et co-construite avec l'enseignant.e de discipline devient une situation de classe inversée². Les enseignant.e.s s'interrogent ensemble sur ce que va apprendre l'élève. Comment va-t-il apprendre? Comment favoriser l'exercice de l'esprit critique ? Cela nécessite un temps de concertation et de dialogue entre les deux enseignant.e.s ; si le.la professeur.e de discipline se réfère à son programme, le.la professeur.e documentaliste stagiaire peut s'appuyer sur la « matrice », qui formalise la démarche de recherche documentaire selon l'approche par étapes inspirée du modèle québécois³. On peut reprocher à ce modèle d'être centré sur l'aspect méthodologique du projet de recherche documentaire. C'est pourquoi la « matrice » vise à identifier les notions et compétences info-documentaires intrinsèques au processus. L'articulation de la démarche par étapes et le repérage des notions info-documentaires constitue pour le.la professeur.e documentaliste une base d'enseignement. Elle propose un cadre qui ne doit pas être modélisant mais rassurant et guidant. Elle n'a pas pour vocation d'induire une démarche par étapes stricte mais plutôt de développer une approche systémique du processus de recherche documentaire inspirée par l'approche heuristique ou encore la démarche de résolution de problème.

Mon objectif est d'apporter aux professeur.e.s stagiaires un document de travail qui leur permet de penser l'articulation des séances, de sorte qu'ils les construisent en considérant les éléments didactiques et pédagogiques qui vont structurer leur pensée et leurs gestes professionnels : questionnement sur les enjeux, les savoirs de l'information-documentation apportés pour y répondre et les modalités de mise en œuvre de ces séances.

J'ai fait le choix de privilégier l'élaboration de ces séquences en envisageant une approche en co-enseignement, afin de faciliter la collaboration avec les autres enseignant.e.s et d'affirmer, notamment auprès d'eux, la mission d'enseignement du. de la professeur.e documentaliste. Cela me

¹ En référence aux travaux de Pascal Duplessis sur la didactique en information documentation. Disponible sur <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information>

² Le blog de Marcel Lebrun - lebrunremy.be/WordPress

³<https://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/>

semble important dès lors que le.la professeur.e stagiaire va être amené.e, au cours de sa première année en établissement, à « défendre » l'acquisition de savoirs info-documentaires par les élèves, ce qui suppose de devoir faire bouger parfois les représentations de l'enseignant.e de discipline.

Il s'agit d'expérimenter un processus de recherche documentaire avec un étayage fort en début de parcours de formation, puis un « lâcher prise » progressif amenant l'élève à expérimenter la réflexivité et le *feed back*. Les enjeux sont à la fois de développer son esprit critique face à l'information et d'acquérir les savoirs info-documentaires attendus en fin de cycle, énoncés dans le référentiel EMI⁴ et le curriculum A.P.D.E.N.⁵, et ce, dans un processus à long terme conduisant l'élève vers une autonomie informationnelle. L'élève « apprenant » est au cœur des préoccupations du.de la professeur.e documentaliste.

Cette conception de l'enseignement implique l'expertise du.de la professeure documentaliste stagiaire. Il.Elle n'est pas « l'auxiliaire » d'un.e autre enseignant.e ou prestataire de service, mais pleinement engagé.e dans l'acte d'enseigner.

En effet, la « matrice » doit permettre aux professeur.e.s stagiaires de dépasser ce cadre initial et de l'adapter, l'expérience faisant, à sa pratique. Le nombre de séances peut varier d'une séquence à l'autre. Il n'y a pas de règles prédéfinies. Une séance n'implique pas à chaque fois une nouvelle situation à proposer aux élèves : la situation doit en effet évoluer en tenant compte des réactions, des réussites, des erreurs et des difficultés rencontrées. Plutôt que de proposer une situation nouvelle, on peut modifier les variables de la situation initiale.

Tout au long de l'année de formation initiale, les professeur.e.s stagiaires s'approprient, en expérimentant, le cadre de cette « matrice ». Celle-ci va évoluer et s'enrichir par la mise en situation en établissement, dans des contextes variés (type d'établissement, équipements du CDI, équipe pédagogique et éducative).

Nous proposons également une journée interdisciplinaire en documentation, histoire géographie et arts plastiques, durant laquelle les professeur.e.s stagiaires de chaque discipline vont élaborer un projet ou une séquence en prenant appui sur la « matrice ». Cette expérience permet aux uns et aux autres de comprendre les freins et les leviers du co-enseignement. Il est intéressant d'observer en quoi la « matrice » vient conforter la posture d'enseignant.e des stagiaires en documentation et « bousculer » les représentations des autres enseignant.e.s. Surtout, c'est l'occasion d'un temps d'échanges et d'explicitation des compétences spécifiques du.de la professeur.e documentaliste.

La « matrice » formalise une séquence de recherche documentaire « idéale ». Des ajustements sont nécessaires en fonction du niveau de classe, de la progression info-documentaire et des attentes du. de la professeur.e de discipline.

A cette fin, la « matrice » est composée d'une première partie qui comporte un ensemble d'éléments communs à renseigner, quelle que soit la séance. Puis, dans une deuxième partie, un « déroulement pédagogique » spécifique pour chacune des séances.

Présentation de la matrice pour élaborer une séquence de recherche documentaire en co-enseignement

Professeur.e documentaliste :

Professeur.e / discipline :

Classe/nombre d'élèves: Nombre de séances : Dates et créneaux horaires :

Enjeux de la séquence :

Apprendre à formaliser une démarche de recherche documentaire - Apprendre à être critique

Cadre didactique pour le.la professeur.e de discipline :

L'activité de recherche documentaire vient en :

Introduction ou approfondissement du cours ? Réinvestissement de notions abordées en cours ?

La problématique ou question-problème est donnée par le.la professeur.e ou trouvée par les

4 Consultable sur : <http://eduscol.education.fr/cid98422/l-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-nouveaux-programmes-cycle-4.html#lien11>

5 Vers un curriculum en information-documentation. A.P.D.E.N., 2014. Disponible sur : <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

élèves ?

La séquence est-elle conçue sur le modèle de la classe inversée ?

L'activité s'inscrit-elle dans un projet interdisciplinaire ? Est-elle en lien avec un parcours ?

Cadre didactique pour le la professeur.e documentaliste :

Compétences et notions info-documentaires à enseigner et/ou à mobiliser:

Se référer à l'EMI, au curriculum A.P.D.E.N. et au parcours de formation info-documentaire⁶.

Prendre en compte le niveau des classes et la progression pédagogique info-documentaire.

Pré-acquis : En fonction du niveau concerné et du parcours de formation effectué par les élèves

Prérequis : En fonction de la tâche demandée, il faut anticiper ce que les élèves doivent maîtriser pour réaliser celle-ci.

Production attendue :

Les critères de réussite sont-ils explicités ou co-construits avec les élèves ?

Les élèves ont-ils le choix de la production? Numérique ou papier ?

Modalités de travail :

Travail individuel - par binôme – par groupe –

Le déroulement des séances sera-t-il consigné dans un carnet de bord pour favoriser la réflexivité et le *feed back* par les élèves ?

Fiche(s) pédagogique(s) à élaborer / Matériel(s) à prévoir :

Les séances de recherche documentaire que l'on peut nommer cours d'info-documentation doivent permettre aux élèves de formaliser leur démarche et de conserver une trace (permettre la réflexivité).

Le La professeur.e documentaliste doit pourvoir évaluer la progression des élèves et/ou proposer des modalités d'auto-évaluation.

Modalités d'évaluation :

Auto-évaluation, évaluation entre pairs.

Co-évaluation par les deux enseignant.e.s de la démarche et de la production.

L'évaluation peut être formative et sommative (la note finale représente l'ensemble de la démarche),

Rappel :

Les 4 piliers de l'apprentissage⁷ :

L'attention, l'engagement actif, le retour d'information, et la consolidation

Déroulement pédagogique de la séquence articulée autour de 5 séances.

•Séance 1 : Cerner le sujet et débuter la recherche d'information

Dans cette première séance l'étayage pour les élèves est volontairement important. Le champ d'enseignement du de la professeur.e documentaliste n'est pas restreint à la présentation d'outil(s) ou de méthode(s) de recherche puisqu'il participe à l'évaluation des élèves. L'évaluation formative⁸ doit permettre si nécessaire un réajustement ou temps de remédiation tout au long des séances.

6 Parcours proposé par la formatrice <http://www.pearltrees.com/profdoclj/formation-documentation/id21261135/item237890092#l917>

7 http://www.neurosup.fr/fs/Root/bx17m-Les_quatre_piliers_de_l_apprentissage_Stanislas_Dehaene.pdf

8 <http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/EvaluationsDiagnostiqueFormativeSommative.pdf>

Objectifs info-documentaires :

Se mettre en projet de recherche et identifier ses besoins.

Savoir questionner le sujet.

Savoir chercher dans le catalogue du CDI et relever des références bibliographiques.

Notions info-documentaires :

Catalogue, document, notice, références d'un document

Prérequis : cf : évaluation diagnostique et/ou situer la séance dans une progression des apprentissages et/ou avec le parcours. Les élèves connaissent l'espace informationnel CDI et le catalogue du CDI

Fiches pédagogiques et matériel/outils à prévoir :

Documents pour noter les références des documents⁹.

Schéma de questionnement à compléter ou à réaliser sur papier (feuille A3) ou numérique (logiciel de *mind mapping*).

Document de collecte : logiciel PAD ou carte mentale.

Accès au catalogue du CDI (s'interroger sur le nombre d'ordinateurs disponibles pour les élèves)

Déroulement pédagogique de la séance :

Le.La professeur.e documentaliste présente le projet. Il annonce les objectifs et explique les consignes de la séance.

Tâches demandées aux élèves :

En *brainstorming* collectif, faire émerger les mots clés et les questions (si sujet commun) sinon demander de le faire dans chaque groupe (que savez-vous sur le sujet ? que voulez-vous savoir ?)

Distribution d'un schéma de questionnement à compléter par binôme / groupe

Le. La professeur.e documentaliste présente le document de prise de références bibliographiques

Les élèves interrogent le catalogue du CDI, notent les références des documents et complètent le schéma de questionnement.

Bilan pédagogique (fin de cours).

Évaluation : le.la professeur.e documentaliste relève les documents complétés par les élèves. Les cartes mentales (schéma de questionnement) sont évaluées par les deux professeurs.e.

•Séance 2 : Poursuivre la recherche d'informations et évaluer les sources

La présentation du document sur l'évaluation d'un site est un temps d'apport par le.la professeur.e documentaliste. La séance est rythmée par les apports théoriques du professeur.e. documentaliste et les tâches réalisées par les élèves

Objectifs info-documentaires :

Cerner son sujet et rechercher des documents imprimés et numériques.

Savoir sélectionner de l'information : savoir prendre des notes et organiser un document de collecte

Savoir évaluer les sources : déterminer la fiabilité et pertinence de l'information

Notions info-documentaires :

Moteur de recherche, source, droit d'auteur, site internet, document de collecte.

Prérequis : Connaître les règles de présentation de la bibliographie.

Fiches pédagogiques et matériel et outils à prévoir :

Les documents distribués en séance 1

Document d'évaluation d'un site WEB

Déroulement pédagogique de la séance :

Le.La professeur.e documentaliste annonce les objectifs et explique les consignes de la séance.

Tâches demandées aux élèves :

Compléter le schéma de questionnement du sujet par binôme au regard des références déjà relevées et se questionner : des mots clés extraits des notices ou des documents ont-ils fait avancer la compréhension et la définition du sujet ?

⁹Tous les documents proposés sont élaborés par les professeur.e.s stagiaires à partir d'une proposition de la formatrice ou de collègues professeur.e.s documentalistes dont les travaux sont disponibles en ligne.

Organiser la prise de notes dans le document de collecte et ébaucher un plan provisoire au regard du questionnement.

Le.La professeur.e documentaliste présente un document d'évaluation de site WEB¹⁰ que les élèves doivent compléter pour chaque site.

Bilan pédagogique (fin de cours).

Évaluation : le.la professeur.e documentaliste relève les documents d'évaluation de site WEB

•Séance 3 : Sélectionner et hiérarchiser les informations

Dans cette séance le.la professeur.e documentaliste prend en compte les difficultés des élèves face à la lecture de document (numérique ou papier) et la prise de notes en leur apprenant, par exemple, comment passer du copié-collé au document de collecte¹¹. Le co-enseignement est valorisé par l'expertise des deux enseignant.e.s et la possibilité de gérer l'hétérogénéité du groupe classe.

Objectifs info-documentaires :

Savoir sélectionner les documents par rapport à son besoin d'information

Savoir hiérarchiser l'information

Notions info-documentaires :

Évaluation de l'information, pertinence de l'information

Prérequis : Connaître les critères de la fiabilité de l'information

Fiches pédagogiques et matériel et outils à prévoir :

Carte mentale papier (feuille A3) ou numérique (logiciel *mind mapping*)

Documents pour noter les références des documents et/ou document pour rédiger la bibliographie normalisée et commentée¹²

Déroulement pédagogique de la séance :

Le.La professeur.e documentaliste annonce les objectifs et explique les consignes de la séance.

Tâches demandées aux élèves :

Reprendre le document de collecte, numérotter les documents, surligner les informations essentielles des extraits, annoter les paragraphes = faire le tri des informations sur le document de collecte

Compléter le questionnement initial (carte mentale). Echanger et confronter ses idées dans le groupe. Se questionner : avez-vous exploré tous les aspects du sujet ? Les sources sont-elles variées ? Pertinentes ?

Reprendre la carte mentale et faire le plan à partir du questionnement en reformulant les questions en titre. Relier chaque partie ou sous-partie aux informations sourcées dans le document de collecte.

Bilan pédagogique (fin de cours).

Évaluation : les deux professeur.e.s évaluent le document de collecte (plus particulièrement les citations et sources pour le.la professeur.e documentaliste)

•Séance 4 : Publier dans une production collective

Des temps d'apport sont nécessaires durant cette séance pour clarifier les notions visées et permettre aux élèves de confronter leurs critères de réussite avec la fiche d'auto-évaluation¹³ . Le travail de groupe fait l'objet d'une évaluation sous forme d'une observation de l'engagement des élèves dans la collaboration et la coopération¹⁴. La dernière étape du modèle québécois porte sur la

10 La notion d'évaluation de l'information est abordée en cours de didactique.

11 Travaux de Nicole Boubée <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/344161/filename/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf> et Noël Uguen <http://www.docpourdocs.fr/spip.php?article539>

12 Notion de bibliographie commentée abordée en cours de didactique.

13 Fiche élaborée par les professeur.e.s stagiaires à partir d'une proposition de la formatrice.

14 <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2016/12/114-decembre-2016.pdf>

production (contenu, respect des consignes, etc) mais n'aborde pas la notion de publication, celle-ci, dans le contexte actuel, étant devenue pour les jeunes une pratique courante sur les réseaux sociaux. Par son expertise, l'enseignant.e a un rôle essentiel à jouer pour les aider à prendre conscience des enjeux qui y sont associés. C'est d'ailleurs l'objet du congrès de l'APDEN¹⁵ en mars 2019 « La publication sur le Web, un objet pédagogique et didactique pour les professeur.e.s documentalistes ».

Objectifs info-documentaires :

Savoir mettre en forme sa production.

Savoir respecter les règles de communication orale.

Savoir respecter les règles de publication.

info-documentaires :

Communication de l'information, publication, *Creative Commons*, droit d'auteur.

Prérequis : Connaître les règles de publication et de présentation de la bibliographie.

Fiches pédagogiques et matériel et outils à prévoir :

Tutoriel (diaporama) et fiche(s) d'évaluation ou auto-évaluation.

Tétra-Aide¹⁶ Outil pour le travail de groupe qui permet aux élèves d'indiquer l'aide dont ils ont besoin.

Déroulement pédagogique de la séance :

Le.La professeur.e documentaliste annonce les objectifs et explique les consignes de la séance. Les élèves sont en îlots avec leur tétra-aide.

Tâches demandées aux élèves :

Le.La professeur.e documentaliste propose aux élèves de réfléchir aux critères de réussite du diaporama puis confronte leurs critères avec la fiche d'auto-évaluation¹⁷ élaborée par le.la professeur.e documentaliste. Les élèves travaillent en groupe sur leur production (si les élèves doivent terminer chez eux il faut anticiper les problèmes que peuvent rencontrer les élèves : sur quel temps se retrouver ? au CDI ? besoins en matériel ? Etc.)

Le dernier temps sera consacré aux règles de publication. Sous la forme d'un apport théorique ou d'un travail de groupe pour partir des usages et représentations des élèves sur leur posture d'auteur sur le net.

Bilan pédagogique (fin de cours).

Séance 5 : Communiquer à l'oral

La préparation de l'oral est souvent négligée faute de temps. Sans préparation « encadrée » le résultat ressemble parfois à une récitation ou à une lecture de notes. L'accompagnement prend ici tout son sens pour aider les élèves à réussir un exercice difficile.

Objectifs info-documentaires :

Savoir réutiliser l'information écrite pour communiquer à l'oral

Savoir travailler en groupe

Notions info-documentaires :

Communication de l'information

Prérequis : Connaître les critères de réussite de l'exposé oral.

Fiches pédagogiques et matériel à prévoir :

Vidéo-projecteur.

Déroulement pédagogique de la séance :

Le.La professeur.e documentaliste annonce les objectifs, explique les consignes.

Tâches demandées aux élèves :

Discussion sur les critères de réussite d'un oral dans chaque groupe.

Temps de préparation (répartition du temps de parole, familiarisation avec le matériel)

15 Disponible sur <http://www.congres2019.apden.org/>

16 Outil conçu par Bruce Demaugé. Disponible sur <http://bdemauge.free.fr/tetraaide.pdf>

17 Fiche proposée par la formatrice et modifiée par les professeur.e.s stagiaires

Chaque groupe passe à l'oral.

Évaluation : Co-évaluation par le.la professeur.e documentaliste et le.la professeur.e de discipline. L'évaluation entre pairs peut également être proposée.

Le bilan de la séquence doit permettre aux élèves de formaliser la démarche de recherche documentaire dans une démarche réflexive. La tenue d'un carnet de bord dans lequel les élèves ont conservé les traces de ce qu'ils ont fait (*feed back*)¹⁸

BILAN PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE en fin de séquence :

Reporter ici les remarques, sous forme de bilan, concernant le fonctionnement de la séance (réactions des élèves, obstacles rencontrés,...).

Envisager le cas échéant les régulations nécessaires en termes de progressivité des apprentissages et d'organisation pédagogique.

Mise en contexte de la dimension formative au travers des témoignages de professeur.e.s stagiaires en documentation

Valérie «Contrairement aux professeur.e.s de discipline qui s'appuient sur un programme pour bâtir une progression et construire des séquences, le.la professeur.e documentaliste doit croiser plusieurs référentiels pour en extraire des notions et des savoirs que chaque élève doit apprendre à maîtriser, tout au long de sa scolarité. Pour un.e professeur.e stagiaire, qui ne maîtrise pas encore parfaitement les notions et qui a parfois du mal à poser les objectifs documentaires, la tâche est complexe ! Créer une séquence dans un cadre imposé, bâtir une progression annuelle requièrent de la pratique, et c'est justement ce qui fait défaut lorsque l'on débute dans le métier.

La matrice « Pour élaborer une séquence de recherche documentaire en co-enseignement » me paraît, en cela, un outil indispensable : en cinq séances, elle cible les objectifs fondamentaux de la recherche documentaire, en y associant les notions clés. La matrice est claire, synthétique et joue bien son rôle de « matrice » dans la mesure où elle est modulable et s'adapte à chaque situation, au regard des variables d'enseignement (niveau de classe, seul.e ou avec un.e enseignant.e, classe entière ou ½ groupe, matériel à disposition...). On peut comparer cette matrice à une boussole qui donne un cap à suivre au.à la professeur.e documentaliste stagiaire.

Le terme choisi de « co-enseignement » me paraît important à souligner, car il exprime à la fois l'idée de « faire avec », mais aussi d'évaluer ensemble une production qui fasse sens pour l'élève. Et pour ce faire, elle doit s'inscrire dans un projet, qu'il soit disciplinaire ou non.»

Julia "La formalisation d'une séquence de recherche documentaire, grâce à la matrice, m'a été d'une grande aide en tant que professeur.e documentaliste stagiaire. En effet, cette dernière nous apporte un certain « cadre » ou du moins une ligne directrice qui peut être rassurante lorsqu'on débute dans le métier. L'exercice peut paraître fastidieux à première vue mais il me semble indispensable et permet de prendre du recul en posant les différentes étapes de la séquence, tant dans son déroulé que dans les fiches et outils à prévoir lors des différentes séances... Évidemment, le jour J, la séance ne se déroulera pas exactement comme elle est décrite dans la matrice puisque nous faisons sans cesse face à des imprévus, mais la trame est présente et nous gardons en tête notre objectif.

C'est d'ailleurs un des atouts essentiels de la matrice : elle nous permet de mettre en avant les objectifs info-documentaires et, de ce fait, les compétences que nous souhaitons développer chez nos élèves. Ces compétences s'inscrivent elles-mêmes dans un autre document essentiel : le parcours de formation (qui peut s'apparenter à un « programme » en info-documentation) qui nous permet de construire une progression chez nos élèves. Notre première préoccupation lors de la formalisation est donc de savoir quel est l'enjeu de la séquence et quelles compétences les élèves vont devoir travailler lors des différentes séances au regard de ce qu'ils ont déjà pu acquérir précédemment. C'est

18 <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/08/09/le-feedback-pour-favoriser-lapprentissage/>

en cela que la formalisation, à travers la matrice, nous permet, en tant que professeur.e documentaliste, d'appuyer notre expertise."

Clara : Formaliser une séquence de recherche documentaire m'aide à situer de façon claire et efficace les objectifs en terme d'apprentissages et de compétences info-documentaires qui y sont rattachés, tout comme les outils que l'on peut utiliser en regard, selon ces mêmes étapes et objectifs. En pratique, il est alors possible de s'y référer par exemple dans le cadre d'un co-enseignement pour répondre aux interrogations suivantes: où en est-on dans la progression des étapes de la recherche documentaire ? Comment peut-on rattacher ce travail à une ou des étape(s) ? Est-ce que cela sera pertinent d'un point de vue des objectifs info-documentaires, du contenu disciplinaire et des objectifs pédagogiques de la séquence/séance commune ? En fonction du niveau des élèves ? Où en sont les élèves ?

C'est donc un outil didactique pour les professeur.e.s documentalistes et pédagogique pour les élèves. De plus, il est toujours modulable et perfectible. Il permet de décliner des propositions adaptées en fonction des contenus disciplinaires, des enjeux info-documentaires, des attentes du Socle commun et cela en fonction de la progression des élèves, au collège comme au lycée.

Léna « J'utilise la matrice à chaque séance ou séquence que je dois formaliser. Mais ce n'est pas toujours évident, surtout lorsqu'on est dans « l'urgence ». Cependant, elle permet de nous cadrer, de voir quelles ressources nous sont nécessaires et de ne pas en oublier, de voir aussi quelle évaluation finale à la séance est possible

Cela nous force il me semble à formaliser et construire nos séances point par point. Même si, on se retrouve la plupart du temps à déroger à nos scénarios et si parfois, retravailler la séquence pendant des heures ne donne pas le résultat escompté !

La matrice permet avant tout de poser par écrit nos objectifs, de voir si finalement on en met beaucoup trop ou pas. Quand on doit définir les notions et compétences que l'on souhaite aborder à chaque séance, on voit assez rapidement que nous avons été trop ambitieux : travailler le questionnement du sujet, l'extraction d'information, le document de collecte, la bibliographie en seulement deux heures alors que les élèves n'en sont qu'au début de leur parcours de formation info-documentaire, on est dans l'explosion d'objectifs ! Savoir anticiper, faire des choix, être réaliste et prendre en compte le bagage info-doc des élèves. Ce sont des vrais difficultés quand on est « jeune enseignant.e ».

S'appuyer sur la démarche scientifique pour mettre en œuvre les apprentissages info-documentaires au collège

Marianne Renaudin. Professeure documentaliste au collège Mathalin à Auch, formatrice au CAPES de documentation / ESPE Toulouse

L'enseignement des sciences au collège permet d'aborder les compétences info-documentaires relatives à l'esprit critique. En effet, cette notion définie sur *Eduscol*¹ en octobre 2016 par des attitudes (écoute, autonomie, curiosité, modestie) et des pratiques (s'informer, évaluer l'information, distinguer les faits et les interprétations, confronter et évaluer les interprétations), est comparable au tâtonnement scientifique cherchant à délimiter et dépasser une théorie jusqu'à un possible changement de paradigme.

Thomas Kuhn, philosophe et historien des sciences, posait en 1962² le concept de paradigme comme "*une découverte scientifique universellement reconnue qui, pour un temps, fournit à la communauté de chercheurs des problèmes type et des solutions*". Le paradigme, c'est-à-dire le modèle à suivre, sera remplacé par un autre au gré des découvertes scientifiques qui correspondent plus aux méthodes et observations du réel et qui permettent une « révolution scientifique » selon l'expression de T. Kuhn. Ainsi, former au doute, à l'esprit critique, apprendre aux élèves à questionner sans cesse les certitudes établies, est au cœur de tout apprentissage de la démarche scientifique. Pour autant, deux limites peuvent être posées à cet enseignement de l'incertitude : d'une part les thèses hurlant au complot fleurissent sur le Web et les élèves ont besoin de connaissances claires, délimitées, pour réfléchir. D'autre part, l'injonction institutionnelle à développer l'esprit critique contredit les pratiques normatives instituées elles aussi par les textes officiels. En effet, le cadre d'enseignement implique d'emblée une norme et un schéma de pensée. Sans pousser plus loin le paradoxe lié à cette dernière limite inhérente à notre profession, je souhaite proposer une esquisse de progression des apprentissages info-documentaires au collège dans le cadre de l'enseignement scientifique, en resserrant la focale sur le niveau cinquième.

Comment permettre cet enseignement du doute sans tomber dans le déni du savoir académique, sinon dans la dérive « complotiste » ? Comment, à travers la masse d'informations à la disposition des élèves, développer une connaissance scientifiquement établie ? En quoi l'enseignement des sciences permet-il de travailler les compétences info-documentaires de manière pertinente ?

La question des sources, et donc du document

Dans le domaine 4 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture – les systèmes naturels et les systèmes techniques – le lien entre l'éducation aux médias et à l'information et l'enseignement des sciences est clairement énoncé : « Pour ces démarches d'investigation, l'éducation aux médias et à l'information constitue une précieuse ressource. Elle aide en effet à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce au repérage d'indices pertinents et à la validation des sources. »³ En effet, les informations constituent la matière première de tout savoir, savoir qui suppose la confrontation, ou conflit socio-cognitif, et une contextualisation, qui permet de relier les informations. Jean Meyriat, pionnier de l'information-documentation, définissait le document comme un « objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer, et qui est durable »⁴. Il différencie le document « par intention » du document « par attribution », offrant ainsi une place importante au lecteur : « la volonté d'obtenir une information est donc un élément nécessaire pour qu'un objet soit considéré comme document, alors que la volonté de son créateur peut avoir été autre ». Dès lors, c'est bien le lecteur qui cherche une

1 « Former l'esprit critique des élèves », *Eduscol*, disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>, octobre 2016

2 Thomas Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, 1962

3 « L'EMI et les programmes (cycle 4) », *Eduscol*, disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid98422/l-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-nouveaux-programmes-cycle-4.html>, mis à jour le 13 février 2018

4 Jean Meyriat. « Document, documentation, documentologie », *Schéma et schématisation* n°14, 1981, p.51-63.

information, en d'autres termes celui qui a un besoin informationnel, qui crée le document.

Poser la notion de document comme angle d'apprentissage permet de traiter à la fois de la constitution du savoir, de sa communication et de sa mémoire : une première approche de l'épistémologie ou étude de la connaissance vraie, des sciences, dès la sixième. En effet, si l'on reprend la définition donnée par J. Lemarié, G. Sahut et A. Tricot⁵, à savoir « Un document est un objet qui porte des inscriptions ou non, qui a été conçu comme un document et qui est perçu comme tel : il porte une intention communicationnelle et une intention mnésique qui sont reconnues comme telles par les usagers du document », alors il faut que chaque lecteur, chaque « usager » soit conscient et capable de déceler les intentions de l'auteur. Or, ce que mettent en évidence ces chercheurs, c'est que le jugement de pertinence des élèves relève beaucoup plus de jugements pragmatiques (utilité du document, facilité d'usage, visuel attrant, confusion de la qualité et de la quantité...) que de jugements épistémiques qui permettraient d'apprécier la véracité des informations en fonction des sources. Ils ont une grande confiance en *Google*⁶, ont des difficultés à identifier les genres documentaires. Plus de 60 % ne reconnaissent pas des sources scientifiques⁷ et la pratique de vérification de l'information est peu répandue⁸.

Dès lors, il paraît essentiel de tenter de modifier ces pratiques informationnelles et de proposer une progression en ce sens. En pratique, en sixième, les séquences que nous proposons sont axées sur la notion de document en tant que support d'information ainsi que sur l'importance d'interroger les sources des historiens et des scientifiques, de la tablette d'argile au Web, dans la constitution du savoir. Deux questions animent notre réflexion pédagogique : comment se constitue la mémoire du savoir de l'humanité ? Quelles sont les sources à la disposition des chercheurs ? Sans entrer ici dans le détail pour ce niveau, l'objectif principal est de développer la compétence des élèves à identifier les sources des documents par attribution et par intention. Nous leur demandons également, avec ma collègue de sciences et technologies Fabienne Nogues, de réaliser une revue de presse scientifique mensuelle à partir d'articles qu'ils trouveront sur la presse spécialisée en ligne, afin d'apprendre d'une part à repérer les auteurs, et d'autre part à comprendre la différence entre le savoir institué et le savoir en construction.

Opposition démarche scientifique et croyance (5è)

En cinquième, nous proposons avec mon collègue de sciences physiques Régis Barrieu un EPI intitulé « Représentations des origines de l'Univers ». Cet EPI prend pour base une exposition prêtée par la Médiathèque Départementale du Gers intitulée « Le Big-Bang et autres récits d'origine », présentant des récits cosmogoniques, mythologiques, religieux et scientifiques. Nous demandons comme point de départ aux élèves de répondre à un questionnaire sur l'ensemble de l'exposition parce qu'elle leur permet d'appréhender plusieurs théories et points de vue sur la question de l'origine de l'univers et ainsi de faire sans le savoir de l'épistémologie : les élèves interrogeront l'évolution des connaissances sur un sujet précis que nous leur attribuons, et doivent se questionner sur la notion de théorie, le changement de paradigme et la démarche scientifique. Ils doivent en effet faire des liens entre plusieurs récits cosmogoniques mythologiques provenant de Colombie, d'Inde ou encore du Mexique (les éléments naturels récurrents, l'apparition des hommes, le lien entre les hommes et les dieux par exemple), entre les récits des trois religions monothéistes et les théories scientifiques, notamment celle du Big-Bang.

Nous pouvons ainsi aborder la dialectique entre la raison et la croyance, et pointer l'importance de l'observation du réel dans le développement des sciences : tel outil, telle démarche, permet telle évolution ou révolution scientifique. Ensuite, les élèves ont un travail de recherche à réaliser par groupe, qu'ils doivent rendre compte à l'oral. Ils ne peuvent utiliser qu'un support de présentation

5 Tricot, A., Sahut, G., Lemarié, Julie. *Le Document : communication et mémoire*, 2016

6 Andersson, C. (2017). “Google is not fun”: an investigation of how Swedish teenagers frame online searching. *Journal of Documentation*, 73(6), 1244-1260.

7 Leeder, C. (2016). Student misidentification of online genres. *Library & Information Science Research*, 38(2), 125-132.

8 Taylor, A. (2012). "A study of the information search behaviour of the millennial generation" *Information Research*, 17(1) paper 508

orale, à savoir une fiche qui constituera un élément d'une frise chronologique, comportant un titre, une date, un lieu, quelques mots clés, une illustration et sa source.

Nous donnons à chaque groupe un ensemble de questions précises où nous essayons d'allier science, observation d'un phénomène naturel et mise en évidence de la démarche scientifique. Par exemple, un groupe d'élèves a comme ensemble de questions : « Cherchez des informations sur le nom « canicule » et reliez-le à une constellation. A quoi est due l'alternance du jour et de la nuit ? Pourquoi le soleil et la lune se couchent tous les jours ? A quoi correspond le temps de l'amandier fleuri ? La naissance des agneaux ? Pourquoi ne voit-on pas toujours le même ciel ? ». Cet ensemble doit leur permettre de comprendre le lien entre l'invention des constellations, les récits mythologiques et l'observation de la nature. L'objectif de cet EPI est également, comme évoqué plus haut, d'opposer démarche scientifique et croyance. Ainsi, nous posons par exemple un ensemble de questions qui doivent amener les élèves à réfléchir au rapport entre observation et religion : « Pourquoi le fait de voir loin dans l'espace (distance lointaine) permet de voir loin dans le temps, et peut-être de se rapprocher du Big-Bang ? Quelle est la plus grande distance qu'on arrive à voir ? Grâce à quel télescope ? De quand datent les images que l'on voit alors ? Dater et situer la théorie du Big-Bang. Quelles idées anciennes sont bousculées au XX^e siècle par rapport aux idées des penseurs du Vème siècle avant JC (ciel parfait) ? ». La confrontation de la science à la croyance se retrouve dans chacun des sujets. En reportant des éléments factuels sur la frise chronologique, les élèves peuvent avoir une vision plus large de l'évolution des croyances au gré des découvertes scientifiques.

Les compétences évaluées portent plus sur la recherche d'information et sa restitution orale que sur le contenu -expliquer par l'histoire des sciences et des techniques comment les sciences évoluent et influencent la société, avec comme objectif principal de développer l'esprit critique des élèves. La recherche d'information commence avec les informations inscrites sur le panneau d'exposition qui traite du sujet donné. Ensuite, les élèves recherchent des documents susceptibles de répondre à leur besoin d'informations, soit au CDI, soit sur le Web, et élaborent un document de collecte. Une fois leur sujet compris dans son ensemble, ils choisissent un élément qu'ils présenteront à l'oral et qui constituera un élément de la frise chronologique collective⁹. Les élèves doivent ainsi passer à l'oral par groupe, avec comme seul support de présentation une fiche projetée comportant un titre, une date, un lieu, des mots clés, une image et sa source. Cela suppose que l'élève ait compris de quoi il allait parler – il ne peut pas lire, et il utilise des mots clés comme pense-bête et structure de l'oral.

Sciences et société

Théorie et modélisation (4^e)

En quatrième, nous proposons un EPI intitulé « Théorie et modélisation », avec mes collègues Régis Barrieu en sciences physiques et Mathieu Continente en SVT. Les sujets de recherche portent soit sur les différents modèles de l'atome (douze modèles au choix de Démocrite et Leucippe à Niels Bohr), soit sur la construction d'une théorie sur l'histoire de la Terre ou sur l'histoire de la vie, pour mettre en évidence le rapport entre les avancées scientifiques et le changement de paradigme scientifique. Sur le même modèle qu'en classe de cinquième, nous aboutirons à une frise chronologique des modèles scientifiques et théories scientifiques. Les objectifs principaux sont de travailler la notion de modèle, celle de paradigme scientifique, l'identification et l'interrogation des sources des documents.

Concrètement, les élèves, à partir d'un document de collecte comportant au minimum cinq sources d'informations différentes sur différents supports (dictionnaire/encyclopédie, articles scientifiques, livres documentaires...), doivent réaliser un document de présentation identique à celui demandé en cinquième : un titre, une date, un lieu, des mots-clés, une image et sa source. Ils doivent présenter leur sujet à l'oral, pendant 5 minutes chacun. Les compétences évaluées portent principalement sur la recherche d'information et l'oral, les sujets étant complexes et peu travaillés dans les disciplines scientifiques.

⁹ Frises distribuées aux élèves en ligne sur l'ENT du collège Mathalin, disponible sur <http://mathalin.entmip.fr/le-cdi-en-ligne/rechercher/methodologie-de-recherche/frises-chronologiques-22595.htm>

Formuler un problème	Je n'ai pas expliqué le thème exposé (RR)	J'ai présenté mon sujet de manière confuse et imprécise (R)	J'ai présenté mon sujet de manière précise mais sans reformuler (peu varié) (V)	J'ai présenté mon sujet de manière claire avec un vocabulaire précis et de plusieurs manières (VV)
Connaissances modélisation, atome	J'ai présenté clairement un modèle d'atome.	J'ai fait le lien entre le modèle présenté et une avancée concrète, découverte	J'ai su situer dans l'espace et le temps le modèle présenté.	J'ai su expliquer la notion de modélisation, « l'esprit scientifique ».
Créer un document numérique comme support de présentation	J'ai inséré une image pertinente	J'ai noté les mots clés	J'ai noté une date et un lieu	J'ai noté les sources d'information
Oral : forme PC	Ne pas lire	Parler de manière audible et convaincante	Avoir une attitude dynamique	J'utilise un support adapté (image projetée)
Oral : contenu	Introduction	Explication développée.	Conclusion.	Je donne un avis personnel

Nous espérons ainsi, à travers cet EPI, que les élèves comprennent que critiquer, au sens de questionner, ce qui est institué, c'est-à-dire ici les théories et les modèles, est intrinsèque à la démarche scientifique, sans tomber dans une dérive négationniste où tout serait remis en cause.

Débat contradictoire sur une question socialement vive (3è)

Le travail sur l'analyse des sources se poursuit à chaque niveau. En troisième, nous proposons un EPI intitulé « Energies et développement durable », croisant les sciences de la vie et de la Terre, les sciences physiques et la technologie. Les élèves, répartis en groupe de 4, doivent rechercher des informations sur un sujet qu'ils ont choisi et réaliser une présentation orale dynamique, un débat contradictoire sur une question socialement vive.

La séquence comprend une séance sur le choix du sujet et la constitution des groupes, une séance sur la problématique et la méthodologie de la recherche, cinq séances pour la recherche et la collecte d'informations, deux pour la préparation de l'oral. En prérequis, les élèves ont bénéficié de deux heures de contenu théorique interdisciplinaire sur les énergies ainsi que de deux heures sur l'évaluation de la fiabilité de l'information. Faire des recherches sur le thème des énergies pose en effet d'emblée la question de l'étude des sources et de l'intention des auteurs : un site commercial ne dira pas la même chose qu'un site institutionnel ou même gouvernemental, par exemple sur l'exploitation du gaz de schiste ou du nucléaire. L'éducation au développement durable propose en effet de nombreuses thématiques controversées : les OGM, lien entre alimentation et environnement, agrocarburants et énergies fossiles par exemple. Les élèves s'auto-évaluent à chaque séance sur les compétences liées à la planification et à la recherche afin de les aider à s'organiser et de leur rappeler systématiquement l'essentiel du travail demandé selon les tableaux ci-dessous. Nous évaluons ensuite la production et la prestation orale selon la grille commune définie par l'ensemble des collègues pour le DNB.

Proposer des sujets qui font polémique dans la société permet ainsi d'emblée de poser la question centrale de la fiabilité des sources d'information et de l'intention des auteurs. Avant qu'ils aient

choisi leur sujet de recherche, les élèves doivent comparer trois sites sur un sujet large, le réchauffement climatique, à l'aide d'une grille d'analyse classique suivant un questionnement quintilien. Je leur propose un blog d'un passionné dont la charte graphique est vieille et peu attractive, le site gouvernemental, et un site humoristique à l'apparence sérieuse¹⁰. Comparer ces trois sites met plusieurs points en évidence : cela montre aux élèves qu'il est nécessaire de lire ce qui est écrit, l'apparence d'un site n'étant pas un critère suffisant, et que ce qui est écrit n'est pas neutre. Je leur rappelle enfin l'importance de douter et de confronter sans cesse les sources d'information. Les élèves vont ensuite chercher des informations, pendant cinq à six séances, sur une question socialement vive : retrouver la source et connaître l'intention de l'auteur est primordial pour réaliser la tâche demandée et proposer un débat contradictoire. Chaque question doit être liée aux trois piliers du développement durable – environnemental, social, économique – et, selon ces trois points, argumentée. Chaque argument doit être référencé. Les élèves doivent être capables de nous donner l'intention de l'auteur cité. Travailler des questions qui font débat dans la société et dans le monde scientifique interroge les certitudes et développe ainsi leur esprit critique, d'une part en montrant qu'il n'y a pas de certitude établie, d'autre part en les amenant à se positionner eux-mêmes. Les élèves ne sont pas dans une posture où ils apprennent des savoirs académiques institués, mais où ils construisent un raisonnement à partir d'informations différentes sur un sujet polémique.

Compétences auto-évaluées	DOC	SVT	Techno	PC
Travail en groupe, organisation, méthode de travail				
Tous les élèves ont lu les consignes de la séance.				
J'ai su m'organiser, répartir les tâches entre les différents élèves				
Les quatre élèves ont participé pendant la séance				
J'ai enregistré le travail dans un espace accessible par tous les élèves du groupe.				
Tous les élèves savent ce qu'ils ont à faire pour la séance en cours et pour la prochaine fois				

Compétences auto-évaluées	DOC	SVT	Techno	PC
Recherche d'information				
Je relève les sources (auteurs, site Web, ...)				
Je n'ai pas copié tout le document (j'ai choisi un extrait de texte ou une image)				
J'ai réfléchi, l'information trouvée est bien en rapport avec la problématique (pas de hors sujet)				
J'ai réfléchi, l'information trouvée est neutre ou au contraire orientée (choix du site), j'ai croisé les informations				
J'ai cherché différents supports pour expliquer mes idées (tableaux, graphiques, schémas, photos,)				

Bilan et perspectives

Selon le philosophe Gaston Bachelard, « l'esprit scientifique doit se former en se réformant »¹¹, c'est-à-dire contre l'expérience première, et préférer la critique. De plus, selon lui, tout progrès scientifique est opéré lorsque un obstacle épistémologique a pu être dépassé. Cela met en lumière l'importance de questionner en permanence le réel, et permet de faire le lien entre l'esprit critique et la démarche scientifique. En tant qu'enseignant, il est donc essentiel de susciter chez les élèves à la fois de la curiosité mais également de s'attacher à l'étude systématique des documents. En effet, toute recherche doit s'appuyer sur un corpus documentaire qu'il s'agit de comprendre, dans le sens

10 Scientist of America <http://www.scientistsfamerica.com/index.php?texte=60>

11 Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938, p.23

de délimiter, afin de le dépasser : théoriser, pour le philosophe et médecin Georges Canguilhem, revient à poser des bornes¹². Ainsi, toute théorie, en s'opposant aux théories précédentes, pose d'autres termes qui la limiteront autant.

Les élèves doivent donc avoir des compétences informationnelles pour sélectionner et questionner les sources documentaires :

- en sixième, les élèves apprennent à repérer les sources d'information et appréhendent la notion de document en tant que support de la mémoire de l'Humanité,
- en cinquième, à comparer les sources d'autorité en confrontant texte scientifique et texte mythologique,
- en quatrième, à rechercher plusieurs sources différentes scientifiques sur un sujet complexe,
- en troisième à choisir des documents pour leur intention.

Une méthodologie, des contenus théoriques

Ainsi, développer « l'esprit critique » des collégiens peut être abordé à travers les programme des sciences puisqu'au cœur de ceux-ci nous retrouvons la question du doute et du tâtonnement inhérents à la recherche des théories qui correspondent le mieux au réel. De part la méthode mais également de part le contenu qui interroge, au sens de rendre curieux, les sciences permettent de dérouler une progression des compétences info-documentaires. Cette année a été riche dans le champ de l'astronomie, ce qui a permis de donner des exemples concrets et qui passionnent les élèves. Par exemple, la mesure des ondes gravitationnelles en août 2017 a pu prouver la théorie de l'expansion de l'Univers d'Albert Einstein, ou encore le nouveau télescope spatial TESS de la NASA qui a pour objectif, en remplaçant Kepler, de « chasser » les exoplanètes habitables.

Enseigner aux élèves à repérer les intentions communicationnelles des auteurs ainsi qu'à appréhender le document en tant que support d'information et source des historiens est nécessaire, mais non suffisant, à l'acquisition d'une telle démarche critique. De la sixième à la troisième ils sont amenés à rechercher des informations selon une même méthodologie. Dans chaque cadre d'enseignement nous leur demandons d'adopter une démarche unique selon trois grandes étapes : apport théorique lié au questionnement du sujet et à la définition du besoin d'information afin de mieux chercher (cf. travaux d'A. Tricot), élaboration d'un document de collecte avec relevé des sources (recherche, sélection et évaluation), production structurée et illustrée qui servira de support à l'oral. Ainsi nous pouvons travailler avec les élèves l'ensemble des compétences info-documentaires liées à la recherche d'informations de manière cyclique et de moins en moins guidée, et ce dans différents cadres, afin de favoriser un transfert de ces compétences. Mais ce qui est porteur de sens pour eux est d'intégrer à cette démarche scientifique et à cette méthodologie les contenus théoriques liés aux procédés de production et de lecture médiatiques, en adoptant la notion de document comme prisme. L'objectif de cette progression que nous proposons avec mes collègues est ainsi de permettre aux élèves de comprendre les outils qu'ils côtoient quotidiennement, afin qu'ils puissent à leur tour influer sur l'offre proposée, à la manière de la formule d'Alexandre Serres¹³ des « 3R » –Réaliser, Réfléchir, Résister- et peut-être alors aussi participer aux biens communs de la connaissance.

Perspectives

Ces EPI permettent de développer des compétences info-documentaires, mais présentent plusieurs lacunes : manque de contenu théorique, que cela soit dans le champ des disciplines scientifiques qu'en documentation, et manque de temps en cours accordé à la recherche d'information. Cela a nui aux élèves en difficulté, d'autant plus que les sujets que nous leur proposons sont complexes et ne peuvent trouver une réponse instituée et inscrite dans un manuel scolaire.

Pour tenter de pallier ces difficultés, j'ai demandé cette année à mettre en place des cours d'EMI pour le cycle 4 de manière trimestrielle sur le temps des EPI : les classes de quatrième au 1^{er}

12 Georges Canguilhem, *Le Normal et le pathologique*, PUF, 1966

13 Alexandre Serres, « Une certaine vision de la culture informationnelle, in *Revue Skhole.fr*, disponible sur <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle>, 22 juin 2009

trimestre, les cinquièmes au deuxième trimestre et les troisièmes au 3ème trimestre. Je constate déjà des bénéfices, notamment sur la planification du travail demandé et sur la remédiation nécessaire pour certains élèves. Cela me permet également d'approfondir des questions que je ne faisais qu'aborder, notamment sur le choix des outils de recherche et sur la sélection des informations. Enfin, les élèves, en étant encadrés, sont moins stressés par la complexité des questions. D'autre part, pour les classes de cinquième, nous allons insister sur la notion de doute dans la démarche scientifique en travaillant sur le faux documentaire de Jacques Mitsch, *Le Fils de Néandertal ou le secret de nos origines*. Ce film, diffusé sur Arte le 1^{er} avril, met en évidence non seulement des procédés liés aux fausses informations, mais également l'importance de l'incertitude dans toute construction d'une théorie scientifique. Nous espérons rencontrer ainsi Jacques Mitsch à l'issue de l'EPI « Représentations des origines de l'univers » en partenariat avec Ciné32 et l'option Cinéma AudioVisuel du lycée Le Garros.

La publication sur le web : un objet pédagogique et didactique pour les professeur.e.s documentalistes

Bureau national de l'A.P.D.E.N.

L'A.P.D.E.N. organise, du 22 au 24 mars 2019 à Grenoble, le 11^e congrès des professeur.e.s documentalistes de l'Éducation nationale. Cette nouvelle édition revêt une signification symbolique toute particulière, puisqu'elle sera l'occasion de célébrer le 30^e anniversaire du CAPES de documentation. C'est en effet, lors de la toute première édition de ce qui était alors le Congrès de la Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale (F.A.D.B.E.N.), le 19 mai 1989, que le ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Lionel Jospin, en a annoncé la création. Devant l'assemblée de congressistes, il s'exprimait alors en ces termes : « l'instauration du CAPES de sciences et techniques documentaires apporte la garantie d'une compétence professionnelle spécifique, rationalise le recrutement des personnes désireuses d'exercer dans les CDI et offre une voie de promotion bien méritée à celles qui y sont en fonction. Elle est aussi le symbole de l'ancrage pédagogique de votre profession »¹. Depuis, ce cœur du métier s'est vu confirmer, sur le terrain, par le travail pédagogique et didactique développé par les professeur.e.s documentalistes, mais également dans les textes officiels, où sa légitimité a récemment été réaffirmée dans la circulaire de missions de mars 2017².

Le congrès national tient ainsi une place importante dans la culture professionnelle et dans la formation continue des professeur.e.s documentalistes. Il interrogera, pour cette 11^e édition, la thématique de « La publication sur le web : un objet pédagogique et didactique pour les professeur.e.s documentalistes ».

La publication sur le web : un nouveau texte du savoir à questionner

La publication, associée notamment à l'espace public, fait l'objet d'une réflexion et d'un questionnement anciens. Dans le contexte du numérique, son évolution récente, et constante, liée à celles des dispositifs informationnels et médiatiques, nous conduit à en reconstruire les problématiques. Qu'attend-on de l'École, dans un contexte où les pratiques professionnelles et adolescentes sont porteuses d'un nouveau texte du savoir que les professeur.e.s documentalistes s'efforcent de synthétiser, dans un enseignement-apprentissage qui s'empare des enjeux posés par la publication ?

La possibilité donnée à chacun.e de publier, sans filtre, *a priori*, mais selon des formes médiatiques multiples contraignantes, est à l'origine d'un nouvel ordre documentaire. Celui-ci est caractérisé par la transformation de la figure de l'auteur.rice et de celle du document. Cette mutation de l'ordre documentaire affecte la sphère politique, en participant d'une construction politique collective, la démocratie. Dès lors, les enjeux liés à la publication s'inscrivent pleinement dans une culture de l'information et des médias que les professeur.e.s documentalistes développent auprès des élèves, individus et citoyen.ne.s en devenir. Tous ces savoirs en acte gagneraient à s'inscrire dans une réflexion didactique ayant pour visée l'enseignement-apprentissage de la publication.

Ainsi, les savoirs à enseigner relatifs à la notion de publication impliquent une mise en œuvre pédagogique et didactique qui tienne compte des usages des élèves et des gestes professionnels du.e la professeur.e documentaliste. Au-delà, ce sont les pratiques et les représentations de la publication mêmes des professeur.e.s documentalistes qu'il faut examiner. De nombreuses questions, situées au carrefour des Sciences de l'information et de la communication (SIC), dont l'information-documentation, des Sciences de l'éducation et des pratiques professionnelles, seront

1 Discours du ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, prononcé au congrès de la Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale. Discours du 19 mai 1989. *BOEN*, n°26 du 19 juin 1989.

2 Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017 définissant les missions des professeurs documentalistes, disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

débattues au cours des trois journées de ce Congrès³. Des intervenant.e.s, aux profils variés, universitaires, professeur.e.s documentalistes, doctorant.e.s, membres d'associations, auteur.rice.s professionnel.le.s présenteront des communications sous forme de conférences, tables rondes ou encore ateliers.

Des propositions plurielles de scientifiques, de formateurs...

Le congrès s'ouvrira par une conférence de Marcello Vitali-Rosati⁴, « Tous architectes ! Produire l'espace public », qui questionnera l'évolution des environnements numériques, progressivement devenus des lieux de travail et de vie, et ainsi, la possibilité (ou non) de produire des espaces numériques, communs et publics, à l'époque des GAFAM. Suivra une communication de Hervé Le Crosnier⁵, qui s'interrogera sur les valeurs portées par l'acte de publication, et leur impact sur l'enseignement. Quand Laurence Allard⁶ s'attachera à décrire les pratiques communicationnelles des 13-24 ans telles qu'elles sont exercées à travers les applications de messagerie sociale (*Instagram, Snapchat, Tik Tok*) et à leurs potentialités pour la publication en ligne, Ghislaine Chartron⁷ et Anne-Marie Petitjean⁸, dans une conférence à deux voix, questionneront, pour la première, les modèles de publication profondément modifiés par l'internet et, pour la seconde, les usages de diffusion des écrits littéraires sur le web. Nicolas Taffin⁹, quant à lui, réfléchira à la publication comme typothérapie et Nikos Smyrnaios¹⁰ amorcera un questionnement sur une critique de l'économie politique du numérique, nécessaire à l'éducation aux médias. Cette éducation aux médias et l'éducation à l'information ont pour rôle de lutter contre le cyberharcèlement à l'école : Bérengère Stassin¹¹ le démontrera dans une conférence à deux voix avec Mahmoudi Kaltoum¹², qui proposera une approche critique de la publication de contenus informationnels sur internet. Les médias scolaires seront les objets d'étude d'Elsie Russier¹³ et Isabelle Feroc-Dumez¹⁴, qui analyseront les enjeux pédagogiques et éthiques liés à la publication sur le web *via* des médias scolaires, en présentant des dispositifs d'accompagnement et de médiation proposés par le CLEMI et ses partenaires. Céline Thiery¹⁵ mettra à l'honneur la webradio, au service des compétences orales, citoyennes, sociales et médiatiques des élèves. *Wikipedia* est également un outil privilégié pour travailler la notion de publication avec les élèves : Gilles Sahut¹⁶ développera ce propos dans une

3 Problématique complète et détail des axes à consulter ici : <http://www.congres2019.apden.org/Enseigner-apprendre-l-information.html> ; problématique élaborée par les membres du comité scientifique du congrès : <http://www.congres2019.apden.org/-Comite-scientifique-.html>

4 Professeur au département des littératures de langue française de l'université de Montréal. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les écritures numériques.

5 Enseignant-chercheur en sciences de l'information et informatique. Éditeur multimédia chez C&F éditions.

6 Maîtresse de conférences en Sciences de la Communication. Chercheuse à l'Université Paris 3-IRCAV. Enseignante à l'Université Lille 3.

7 Professeure en sciences de l'information et de la communication. Titulaire de la Chaire d'« Ingénierie documentaire » au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). INTD-CNAM/EPN Stratégies. Labo DICEN-IDF.

8 Maîtresse de conférences 9e Langue et Littérature françaises à l'université de Cergy-Pontoise. Laboratoire Agora. Master lettres & DU Ecriture créative et Métiers de la rédaction.

9 Enseignant associé au Master édition à l'université de Caen-Normandie. Concepteur graphique et éditeur (co-fondateur de C&F éditions).

10 Maître de conférences. Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales, Université de Toulouse.

11 Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication. Université de Lorraine. Crem (EA 3476).

12 Professeure documentaliste. Lycée Valentine Labbé, La Madeleine (59). Doctorante en sciences de l'information et de la communication.

13 Professeure documentaliste. Formatrice CLEMI.

14 Maîtresse de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication. Directrice scientifique et pédagogique du CLEMI.

15 Professeure documentaliste. Lycée Marguerite de Navarre (Alençon). Formatrice parcours MEEF documentation. ESPE de Caen.

16 Docteur en Sciences de l'Information et de la Communication et chercheur au Lerass, Université Paul Sabatier. Formateur à l'ESPE de Toulouse, Université Jean Jaurès. Professeur documentaliste.

conférence « La participation des élèves à *Wikipedia* : à la recherche de conditions favorisant les apprentissages informationnels ».

...et de professeur.e.s documentalistes en EPLE

L'un des objectifs des congrès de l'A.P.D.E.N étant de faire le lien entre la dimension réflexive des scientifiques et les pratiques des professionnels, cette conférence sera complétée par un atelier de l'association Wikimedia sur l'utilisation de l'encyclopédie libre en classe. Dans le même état d'esprit, une table ronde réunira Perrine Le Dû¹⁷ et Thomas Bréant¹⁸, l'un et l'autre professeur.e.s documentalistes. La première reviendra sur l'expérience du Wikiconcours lycéen et démontrera comment le professeur.e documentaliste peut se saisir de l'encyclopédie collaborative en ligne *Wikipédia*, largement utilisée dans les pratiques de recherche d'information formelles et informelles des élèves comme des enseignants, en tant qu'outil pédagogique et objet d'enseignement, méritant un apprentissage spécifique. Le second interviendra sur « la posture élève-auteur dans une production multi-médiatique, interactive et en ligne ».

La question de la publication en ligne connaîtra un éclairage différent lors de la table ronde, réunissant des auteur.e.s membres de la Charte des auteurs et illustrateurs de jeunesse¹⁹ qui échangeront sur la thématique « La publication numérique : nouvel Eldorado des auteur.rice.s ? », à la recherche d'un équilibre entre liberté de création et respect des droits des auteur.rice.s. Sur un format similaire, des professeur.e.s documentalistes, Claire Cassaigne²⁰, Tiphanie Jourdain²¹, Florian Reynaud²² et Florence Colin²³, interrogeront la publication comme pratique professionnelle des professeur.e.s documentalistes. Cette dernière animera également un atelier sur les biens communs, « Calendrier de l'avent du domaine public », du collectif SavoirCom1. Sandrine Philippe²⁴ et Adeline Entraygues²⁵ se pencheront plus particulièrement sur la problématique des réseaux sociaux dans une conférence à deux voix : la première questionnera les représentations et pratiques de publication des adolescents sur *Youtube*, la seconde étudiera des projets pédagogiques de publication sur les réseaux sociaux dans le second degré. Un autre projet proposé dans le second degré, porté par l'association Lecture jeunesse²⁶, sera développé par sa directrice, Sonia de Leusse-Le Guillou²⁷, dans un atelier : « *Numook*, un dispositif interdisciplinaire et multi-partenarial pour développer la lecture et l'écriture chez les adolescents ».

Enfin, Emmanuel Souchier²⁸ conclura le congrès. Il reviendra sur l'invention que fut l'écriture, répondant à la nécessité de l'homme de communiquer et de forger ses modes de pensée. Or l'écriture se trouve aujourd'hui située au cœur des moyens de communication contemporains, permettant de déclarer « le numérique, c'est de l'écriture ! » et de faire l'éloge de la lecture, susceptible d'éclairer la problématique de la « publication sur le web ».

17 Professeure documentaliste. Collège et Lycée international de Valbonne - Sophia Antipolis (06).

18 Professeur documentaliste. Collège La Marquisanne (Toulon), doctorant au labo IMSIC (Institut Méditerranéen des Sciences de l'Information et de la Communication)

19 Site web : <http://la-charte.fr>

20 Professeure documentaliste. Collège Gérard Philipe (Paris). Éditrice du blog de veille « Fenêtre Sur » : <https://fenetresur.wordpress.com/>

21 Professeure documentaliste. Éditrice du blog « Lirado » : <http://www.lirado.com/>

22 Professeur documentaliste. Éditeur du blog « prof'doc » : <https://profdoc.iddocs.fr/>

23 Formatrice Documentation. ESPE de Créteil / UPEC - Coordination LSF. Collectif SavoirsCom1 : <http://www.savoirscom1.info/>

24 Professeure documentaliste en collège. Doctorante en sciences de l'information et de la communication. Université de Lorraine

25 Professeure documentaliste (Académie de Bordeaux). Doctorante en sciences de l'information et de la communication. Laboratoire de recherche MICA (Montaigne Humanités)

26 Site web : <http://www.lecturejeunesse.org/>

27 Directrice de Lecture Jeunesse et de la rédaction de la revue *Lecture jeune*. <http://www.lecturejeunesse.org/>

28 Professeur des Universités, Celsa - Sorbonne Université. Directeur honoraire de la recherche et du Gripic (ÉA 1498). Éditeur des Œuvres de Raymond Queneau pour la « Bibliothèque de la Pléiade », Gallimard. Rédacteur en chef de la revue *Communication & langages* aux Presses universitaires de France.

Un site dédié²⁹

L'ensemble des informations relatives à la problématique, au programme de ces trois jours qui s'annoncent denses, à la qualification des membres du comité scientifique et des intervenant.e.s sont disponibles sur le site du congrès. Vous y trouverez également l'ensemble des renseignements pratiques pour votre inscription, les modalités de transport, d'hébergement et de restauration sur place, ainsi que les offres culturelles complémentaires proposées dans le cadre du Printemps du livre de Grenoble qui, hasard du calendrier, se tiendra sur les mêmes dates que le congrès.

Nous vous attendons nombreuses et nombreux pour ce temps fort associatif et professionnel !

29 <http://congres2019.apden.org/>

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

De l'IRD à la culture de l'information et des médias

L'A.P.D.E.N Poitiers a organisé le jeudi 05 avril à l'ESPE de Poitiers une journée professionnelle ouverte à l'ensemble des professeurs documentalistes et des professionnels, scientifiques et formateurs impliqués dans les champs de l'éducation et des Sciences de l'information et des médias. Intitulée *De l'IRD à la culture de l'information et des médias, implications pédagogiques de la nouvelle circulaire de missions*, cette journée professionnelle avait pour vocation de contribuer à la formation continue des professeurs documentalistes, sur une thématique importante, la culture de l'information et des médias, tant parce que la parution d'une nouvelle circulaire en organise la mission primordiale, qu'à la lecture des débats contemporains sur la place de l'information et des médias dans notre société. Afin d'aborder ces questions, Anne Cordier et Pascal Duplessis étaient invités pour questionner la place et la fonction d'un enseignement à la recherche de l'information dans le contexte de la société de l'information et au regard des pratiques juvéniles.

Compte rendu complet disponible sur : <https://apdenpoitiers.wordpress.com/2018/04/20/de-lird-a-la-culture-de-l-information-et-des-medias-compte-rendu/>

Montre-moi comment tu likes, je te dirai qui tu es ! Les stratégies économiques du web social

Le jeudi 21 juin 2018, à la cité scolaire Auguste Renoir à Limoges, s'est tenue la journée professionnelle de l'APDEN Limousin, sur le thème : « *Montre-moi comment tu likes, je te dirai qui tu es ! Les stratégies économiques du web social.* »

Plus de 70 professeurs documentalistes ont assisté aux interventions de Camille Alloing (Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'IAE de l'Université de Poitiers et responsable de la Licence Information et Communication d'Entreprise) et Florian Reynaud (Professeur documentaliste dans l'académie de Lyon, président de l'APDEN Lyon). Le matin, Camille Alloing a proposé une réflexion sur le « web affectif » dans son intervention intitulée « De la réputation aux émotions : nos relations numériques se résument-elles à une suite de clics ? ». L'après-midi, Florian Reynaud a présenté les deux outils de simulation qu'il a créés pour permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement des moteurs de recherche en ligne et des réseaux sociaux : *Webfinder* et *Weblink*. Après avoir apporté des éclaircissements techniques sur la conception de ces outils, il a détaillé l'exploitation pédagogique qui pouvait en être faite.

Compte rendu complet disponible sur : <http://apdenlimousin.wixsite.com/apden-limousin/montre-moi-comment-tu-likes-je-te->

L'économie de l'information, des GAFAM à la GPRD, et son enseignement

Le 17 octobre dernier, les professeur.e.s documentalistes des académies de Créteil, Paris et Versailles étaient invité.e.s à participer à la journée professionnelle organisée par les A.P.D.E.N. de ces trois académies.

Le programme portait cette année sur *L'économie de l'information, des GAFAM à la GPRD, et son enseignement*. Philippe Aigrain, de la Quadrature du Net, Véronique Bonnet, de l'APRIL, Frédéric Véron et Frédéric Urbain, de Framasoft, nous ont présenté le fonctionnement économique des entreprises de l'internet, et particulièrement des GAFAM, et les actions de leurs associations pour défendre les logiciels libres, garants de la circulation de l'information. Gilles Martinet et Dorian Groll, d'ACRIMED, sont revenus quant à eux sur le fonctionnement des médias papiers et audiovisuels, insistant sur leur concentration entre les mains de quelques grands groupes. Alice Géraud et Raphael Garrigos, du média pure player *Les Jours*, ont décrit leur parcours, du départ de *Libération* à la création des *Jours*, média à la ligne philosophique et éthique claire : proposer des articles approfondis sur des sujets d'actualité sélectionnés et suivis de près. Carina Chatain, responsable de l'éducation au numérique de la CNIL, s'est penchée sur l'application de la GPRD dans les EPLE avant que Yolande Maury et ses invitées, Alice Géraud, Virginie Pincet et Anne

Godbille ne présentent des projets pédagogiques portant sur l'économie de l'information. La journée s'est terminée par un pot convivial dans la salle des portraits du Lycée Janson de Sailly, où les échanges avec les participants et les intervenants ont fini d'enrichir cette belle formation. Compte rendu disponible sur : <https://apdencreteil.wordpress.com/2018/11/15/journee-professionnelle-inter-academique-une-journee-riche-en-information/>

Des cultures de l'information à leur enseignement : le défi des professeur.e.s documentalistes

Le 5 novembre 2018, au lycée La Colinière de Nantes, s'est tenue la Journée Professionnelle annuelle de l'APDEN Nantes, sur le thème *Des cultures de l'information à leur enseignement, le défi des professeur.e.s documentalistes*.

Un peu plus de 130 personnes étaient présentes pour assister aux conférences d'Antonio Casilli (maître de conférence à Telecom ParisTech et membre de l'Institut Interdisciplinaire de l'Innovation, CNRS) et de Cécile Gardiès (professeur de Sciences de l'information et de la communication et directrice de la recherche à l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole).

Le matin, Antonio Casilli a présenté ses travaux de recherches sur les nouvelles formes de sociabilités et de travail qu'engendrent les NTIC, redéfinissant ainsi la notion d'identité numérique, et les diverses exploitations commerciales qu'en font les réseaux sociaux. L'après-midi, Cécile Gardiès a présenté ses réflexions sur la transposition didactique des savoirs de l'information-documentation, en questionnant la manière d'enseigner ces savoirs, le sens qu'ils peuvent avoir pour les élèves, et la place des professeur.e.s documentalistes dans cet enseignement.

Dans un contexte où plusieurs dispositifs et prescriptions institutionnelles enjoignent les enseignants à former les élèves de tous niveaux à une meilleure compréhension des enjeux socio-économiques du numérique et à adopter des pratiques responsables, la question des moyens dédiés à cet enseignement (reconnaissance d'une discipline scolaire, programme, curriculum, compétence spécifique du professeur documentaliste, etc.) reste posée.

Compte rendu complet à retrouver sur le site de l'APDEN Nantes.