

LES ESPACES CDI

MEDIADOC

N°22 - JUIN 2019

ÉDITO

AILLEURS

LES ESPACES CDI

VARIA

A.P.D.E.N.

ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE

16, rue Nicolas Leblanc - 93200 Saint-Denis - contact@apden.org

www.apden.org



SOMMAIRE

Edito

Ailleurs

Tan, Shyh-Mee, Kaur, Kiran. Les bibliothèques scolaires et les bibliothécaires scolaires en Malaisie

Les espaces CDI

Florian Reynaud. Une exigence en commun pour l'espace CDI, ou l'évolution des centres de documentation et d'information sous l'angle des recommandations internationales de l'IFLA

Myriam Asselin de Beauville Marin, Perrine Chambaud. Comment rater son CDI ?

Varia

Nicole Boubée. La formation des professeur·e·s documentalistes, l'instant d'après (la promotion de l'ÉMI)

Marie Caillet. Auteurs et créateurs : quel avenir au niveau français et européen ?

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

Edito

Par Gildas Dimier

La réflexion nourrie sur la question de l'espace ou des espaces du CDI est une invitation pour *Mediadoc* à y consacrer un dossier. Cette problématique, dont la complexité s'établit à l'origine sur le pluralisme des missions du/de la professeur.e documentaliste, ne laisse d'alimenter les débats depuis 2011. Cette question des espaces, essentielle, ne saurait être dissociée des professeur.e.s documentalistes, au risque de la réduire à une approche univoque en rupture avec la dimension pédagogique. Si le CDI est un lieu, son âme, ce feu porteur du savoir, tient de ce que l'on y fait et du sens que lui donne le/la professeur.e documentaliste. Fondamentalement, le CDI est un espace didactisé, objet en soi de savoirs que les élèves doivent pouvoir appréhender.

On mesurera à quel point, dans ce domaine, le système français peut être en avance au regard des situations internationales. La rubrique *Ailleurs* nous conduit cette fois en Malaisie où les bibliothécaires scolaires sont peu qualifié.e.s pour aborder des savoirs en information-documentation peu présents dans les programmes scolaires.

Des recommandations internationales existent pourtant, à même de questionner les stratégies nationales dans le développement des bibliothèques scolaires et leur organisation. C'est notamment le cas des *School Library Guidelines* dont Florian Reynaud, dans la partie *Dossier*, nous rappelle les grandes orientations pour faire le lien avec modèle français des CDI. Elles sont une ressource utile pour les professeur.e.s documentalistes qui envisagent de (re)penser les espaces de ces CDI, quitte à devoir les « rater », comme Myriam Asselin de Beauville Marin et Perrine Chambaud ont l'audace de nous le présenter dans une infographie conçue dans le contexte des TraAM Documentation.

La rubrique *Varia* nous permet de revenir sur le thème de la formation des professeur.e.s documentalistes. Nicole Boubée nous fait la faveur de commenter les articles du précédent numéro avant de développer une conception de la formation centrée sur les sciences de l'information et de la communication en privilégiant une entrée par l'éducation critique à l'information. Dans un autre domaine, le devenir des auteur.rice.s et créateur.rice.s, Marie Caillet soumet à l'examen les conséquences des réformes en cours sur le droit d'auteur. Pour conclure, *Mediadoc* propose une présentation des journées professionnelles organisées par les A.P.D.E.N. au sein de leur académie. Un éclairage dont l'intérêt est manifeste puisqu'il contribue à nourrir la réflexion des professeur.e.s documentalistes et participe de la reconnaissance des enjeux professionnels.

Penser les espaces du CDI, c'est concevoir une construction intellectuelle dont on peut espérer qu'elle fasse sens. A cette fin, le/la professeur.e documentaliste ouvre les élèves à un monde de signes, lesquels contribuent à structurer leur cadre mental et leurs représentations. Dans ce contexte, le pluralisme des missions du/de la professeur.e documentaliste revêt une dimension émancipatrice fondamentale qui participe de l'acculturation des élèves. En cela, les espaces du CDI sont un territoire commun dont le sens donné au savoir est équivoque.

Les bibliothèques scolaires et les bibliothécaires scolaires en Malaisie

TAN, Shyh-Mee - Professeure dans le secondaire, titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Information et des Bibliothèques. Consultante en bibliothéconomie scolaire et en culture de l'information. Directrice régionale de l'IASL pour l'Asie

KAUR, Kiran - Professeure associée au département des Sciences de l'information et des bibliothèques au sein de la Faculté des Sciences informatiques et des Technologies de l'information à l'Université de Malaya. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'information et des bibliothèques. Co-éditrice de la revue *Malaysian Journal of Library & Information Science*

Introduction

La Malaisie est un pays membre de l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud Est). Il est situé en Asie du Sud Est, dans la péninsule qui borde la Thaïlande et le nord de l'île de Bornéo, ainsi que l'Indonésie, Brunei et le sud du Vietnam. Le nombre d'habitants en Malaisie est de 31,8 millions (chiffres de juillet 2018). Le taux d'alphabétisation est de 94,6% (2015). Le nombre total d'écoles, selon les chiffres du Ministère de l'Éducation, s'élève à un peu plus de 10 000, réparties en 2 427 écoles secondaires et 7 774 écoles primaires.

En Malaisie, les professeurs doivent satisfaire aux qualifications exigées par les autorités éducatives pour être recrutés en tant que professeurs de l'enseignement public. Les qualifications des professeurs sont validées par le Ministère de l'Éducation (MoE). Ce ministère travaille, depuis 2004, avec le Ministère de la Haute Éducation (MoHE), qui s'occupe plus spécifiquement de la formation des enseignants. Par ailleurs, le MoE gère l'affectation des professeurs et leur évolution de carrière.

Histoire des bibliothèques scolaires en Malaisie

L'histoire des bibliothèques scolaires en Malaisie débute au 19^{ème} siècle quand les Britanniques introduisent l'éducation formelle. Au début, les livres étaient stockés dans une salle de l'école appelée *Khutub khanah*¹. Avec l'accroissement des collections, chaque salle de classe s'est vue munir d'une armoire-bibliothèque (*Perpustakaan*). Les collections étaient constituées de livres destinés à répondre aux besoins de lecture des élèves ainsi qu'au développement du langage et de l'éducation (Fatimah Jusoh, 2002).

Ce n'est que dans les années 1960-1970 que le gouvernement a pris la responsabilité de coordonner, planifier et développer les bibliothèques scolaires selon un plan national, en collaboration avec l'Association des Bibliothécaires de Malaisie (Fatimah Jusoh 2002 et Zaiton Osman 1993). L'Unité des Bibliothèques Scolaires, sous la Division des Écoles, a été chargée de la planification et du développement des bibliothèques scolaires à l'échelle nationale en 1973.

Avec le développement des technologies éducatives, les bibliothèques scolaires ont été fusionnées avec les salles audiovisuelles pour devenir, en 1983, des Centres de Ressources de l'École (SRC). Ce rapprochement, établi dans la circulaire n°9/1983 (Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 9/1983), précise le nom donné aux bibliothèques scolaires², lesquelles sont placées sous la juridiction de la Division de la Technologie Éducative (ETD) depuis 1989.

Les bibliothécaires scolaires

1 En français *Khutub khanah* signifie « bâtiment, salle où stocker des livres ».

2 Le terme *bibliothèque scolaire* est utilisé dans cet article pour désigner les « Centres de Ressources de l'École ».

Selon les *Recommandations de l'IFLA pour les bibliothèques scolaires*³ publiées en 2015, le bibliothécaire scolaire est responsable de l'espace physique et numérique d'apprentissage de l'école où la lecture, le questionnement, la recherche, la réflexion, l'imagination et la créativité sont au cœur des apprentissages et de l'enseignement.

Dans l'essentiel des situations, les bibliothécaires scolaires sont des professeurs faisant partie de la communauté des enseignants. Ils ont les mêmes avantages et un salaire équivalent. Rares sont ceux qui possèdent des qualifications spécifiques en bibliothéconomie ou qui ont une formation de bibliothécaires qualifiés (Boelens, 2008 ; Morizio & Henri, 2003).

Le profil le plus pertinent est celui des bibliothécaires scolaires qui sont des professeurs avec des qualifications supplémentaires telles qu'une attestation, une certification ou un diplôme en bibliothéconomie scolaire. Ils se concentrent sur l'intégration des technologies de l'information au sein des programmes et travaillent avec les professeurs pour concevoir des séquences pédagogiques basées sur des recherches d'information (Coish, 2005). Mais, dans la plupart des cas, les enseignants considèrent le rôle des bibliothécaires scolaires pour leur fonction de gestionnaire de ressources (Hockersmith, 2010), alors que leur rôle inclut des missions plus larges, selon des modalités diverses, en relation avec les professeurs, les responsables de programmes, les responsables pédagogiques, les experts en information et en pédagogie, la direction et les défenseurs de la profession (Church, 2008 ; Gbaje, 2008 ; Novo & Calixto, 2009 ; Reed, 2009).

La formation des bibliothécaires scolaires en Malaisie

Les premiers programmes de formation pour les bibliothécaires scolaires ont été lancés en 1962. Treize professeurs ont été formés pendant un an dans le cadre d'un programme de formation de formateurs ayant pour objectif de contribuer à la professionnalisation des bibliothécaires scolaires. Mais ce projet n'a pas pu être mené à son terme pour raison budgétaire.

Il faut attendre 1972 pour que soit instauré, dans la formation initiale des enseignants, un cours obligatoire qui vise à généraliser l'utilisation de la bibliothèque dans tous les établissements. Ce premier élan débouche, en 1975, sur la mise en place, à l'Institut de Formation des Professeurs Spécialisés, d'un programme de formation d'un an pour les bibliothécaires scolaires. Il est à l'origine de la professionnalisation de la fonction. Malheureusement, ce temps de formation n'existe plus, les besoins de formation initiale des bibliothécaires scolaires et de développement professionnel en formation continue ayant été sous-estimés.

Aujourd'hui, le terme de *Professeur spécialiste de la bibliothèque et des médias* est officiellement utilisé en Malaisie pour qualifier les bibliothécaires scolaires. Ce sont des professeurs, titulaires d'une qualification académique, dont la formation professionnelle est rattachée à la discipline des sciences de l'éducation.

A l'origine, ce sont des professeurs de discipline qui ont au moins trois années d'expérience dans l'enseignement⁴. Ceux qui le souhaitent peuvent alors demander à être nommés en qualité de bibliothécaires scolaires. Ceux qui sont sélectionnés sont alors chargés de la gestion et du développement des bibliothèques scolaires pour les professeurs de discipline et les

3 IFLA. *Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire*. 2015. [en ligne] Disponible sur : <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf>

4 Ces professeurs diplômés obtiennent une licence en sciences [B.SC. (Ed.)], une licence de lettres [B.A. (Ed.)] ou une licence en sciences de l'éducation (B.Ed.)] (Lee, 2004). Certains peuvent avoir un diplôme de troisième cycle en éducation après avoir obtenu leur premier diplôme. La plupart des professeurs entreprennent également différents types de cours de perfectionnement pour avancer dans leur propre carrière en poursuivant des programmes de troisième cycle qui mènent à un niveau Master ou Doctorat.

élèves. Il est à noter que, malgré cela, il peut leur être demandé d'assumer la responsabilité d'un enseignant à plein temps dans leur discipline d'origine (Abrizah, 1999).

Seul un petit nombre de bibliothécaires scolaires ont pu suivre une formation de niveau Master mise en œuvre dans l'une des 4 universités Malaisiennes proposant des formations en sciences de l'information et des bibliothèques (Lee, et al., 2003). Il y a manifestement un besoin d'améliorer les opportunités et les motivations des bibliothécaires scolaires afin qu'ils poursuivent leur formation en Sciences de l'information et des Bibliothèques (Morizio & Henri, 2003).

On comprendra donc que nombre d'entre eux peuvent avoir des qualifications limitées en sciences de l'information et des bibliothèques (Raja Abdullah & Saidina Omar, 2003) et en pédagogie info-documentaire. C'est pourquoi il est recommandé aux bibliothécaires scolaires de suivre deux formations de 35 heures, niveau « basique » et niveau « avancé », de gestion du SRC (Abrizah, 1999). Pour aller au-delà, la qualification la plus élevée est un diplôme de Master en Sciences de l'Information et des Bibliothèques. Mais il n'est pas obligatoire.

Mais, chaque année, de nombreux bibliothécaires scolaires nouvellement sélectionnés sont chargés de gérer les bibliothèques scolaires alors qu'ils n'ont pas pu bénéficier d'une formation basique pour pouvoir gérer le SRC.

L'enseignement de la culture de l'information dans les écoles

En Malaisie, il n'y a pas de formalisation claire d'un enseignement de la culture de l'information. On en trouve quelques mentions indirectes dans des documents officiels de la Division Technologique Éducative (ETD), qui suggèrent que les compétences informationnelles doivent être enseignées par les bibliothécaires scolaires. Par ailleurs, les Recommandations pour la Gestion du Centre de Ressources de l'École pour les bibliothécaires scolaires (cf. Division de la Technologie Éducative 2007-2017) suggèrent que les compétences informationnelles soient enseignées selon les modèles informationnels «Big6⁵» et «Empowering 8⁶ » (Tan, 2014).

Cependant, il n'y a aucune indication, dans les documents officiels, sur la mise en œuvre d'une éducation à l'information dans les écoles, en dehors des conclusions issues des travaux de recherches scientifiques qui indiquent que les compétences informationnelles gagneraient à être intégrées dans le programme de l'école (Abrizah, 2008, Nor Edzan, 2008, Saidatul Akmar, Dorner & Oliver, 2011, Yu et al., 2016, Aisah et al. 2018).

Dans les faits, l'éducation à l'information est intégrée dans les programmes nationaux malaisiens, sans que sa mise en œuvre dans les établissements scolaires apparaisse explicitement (Abrizah 2008). Il semble, en réalité, que la culture de l'information ait toujours été présente dans le système éducatif malaisien, mais selon des modalités et des désignations différentes (Nor Edzan 2008). Le courant actuel est bien à l'intégration de la culture de l'information au sein des programmes scolaires, ce qui ne se fait pas sans obstacle.

En particulier, la culture de l'information manque de lisibilité et de reconnaissance dans les documents officiels, les politiques et les plans éducatifs, les cadres et ressources des programmes, ce qui freine sa mise en place dans les écoles. Cela ne favorise pas la qualité de la formation initiale des bibliothécaires scolaires, lesquels peuvent avoir des compétences limitées. Par ailleurs, le manque d'espaces et de financements limitent le développement des

5 Hcpss.What is the Big6. [en ligne] Disponible sur : https://www.hcpss.org/f/academics/media/factsheet_big6.pdf

6 Endry Boeriswati.The Implementing Model of Empowering Eight for Information Literacy . 2012 [en ligne] Disponible sur : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.7345&rep=rep1&type=pdf>

bibliothèques scolaires et le soutien à l'enseignement de l'information-documentation par les bibliothécaires scolaires (Saidatul Akmar, Doner et Oliver 2011).

Les professeurs spécialistes de la bibliothèque et des médias, dans les établissements scolaires, se concentrent uniquement sur l'enseignement des savoirs en information-documentation qu'ils pensent importants pour leurs projets pédagogiques. Leur compréhension personnelle de la culture de l'information influe sur leur intérêt à enseigner les compétences informationnelles et à fournir une formation à la culture de l'information adéquate dans le but d'aider les élèves à développer les compétences informationnelles (Yu et. al. 2016).

Les bibliothécaires scolaires ont un rôle clé dans le développement de la culture de l'information. Dans ce sens, les chefs d'établissements sont encouragés à les soutenir pour contribuer à affirmer la spécificité de leur rôle, en qualité de professeur et de spécialiste de l'information (Aisah et. al. 2018).

Conclusion

Les technologies numériques influencent la gestion des bibliothèques scolaires. Elles ont aussi un impact sur les budgets des bibliothèques scolaires, leur dotation en personnel, la gestion des systèmes d'information, les services et ressources, et l'utilisation des appareils et des ressources numériques (Farmer, 2019, Softlink, 2019).

Selon Kachel, D. E., & Lance (2018), les effectifs des bibliothécaires scolaires semblent devoir évoluer à la hausse avec l'établissement de programmes nouveaux qui font la part belle aux technologies. La création d'un programme en Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STIM) va dans ce sens. Dans ce contexte, les futures écoles pourraient avoir besoin de l'expertise des bibliothécaires scolaires pour travailler en interdisciplinarité avec les enseignants de discipline.

Par ailleurs, dans le contexte des réformes scolaires, les bibliothécaires scolaires sont attendus pour accompagner les nouveaux programmes sur les apprentissages de la lecture, du numérique, et les apprentissages mixtes, en ligne ou inversés. Le devenir des bibliothécaires scolaires va dans le sens d'un *leadership* dans le domaine des technologies et d'une mission enseignante assumée (Johnston, 2015 ; Lewis, 2016).

Pourtant, à ce jour, les bibliothécaires scolaires, particulièrement dans les établissements publics, sont trop souvent cantonnés à leur mission de gestion, sans avoir toujours reçu de formation structurée en Sciences de l'information et des bibliothèques et en pédagogie info-documentaire.

Leurs compétences doivent être actualisées dans de nombreux domaines afin d'être efficaces auprès des élèves et de la communauté éducative : la culture de l'information, la citoyenneté numérique et la cyberéthique, le catalogage et la classification, les acquisitions, la gestion des collections, les environnements numériques, la préservation des ressources informationnelles, le réseautage professionnel, les compétences organisationnelles, la gestion des collections et la promotion de la culture, la lecture.

Cela serait plus encourageant, utile et efficace si les écoles malaisiennes de formation en bibliothéconomie⁷ étaient favorables et prêtes à être pionnières dans la collaboration avec le Ministère de l'Éducation pour concevoir, introduire et établir des diplômes qualifiants en pédagogie info-documentaire. Cela fournirait une formation initiale en pédagogie info-documentaire de qualité pour les professeurs. Le moment semble opportun pour le Ministère de l'Éducation de mettre en œuvre un diplôme en bibliothéconomie scolaire alors que les recrutements nécessitent des qualifications pour les bibliothécaires scolaires dans les

⁷ Université de Malaya, Université islamique internationale de Malaisie, Université de Technologie Mara de Malaisie ou Université Libre de Malaisie par exemple.

établissements scolaires de Malaisie.

Bibliographie

Aisah, M. A., Abrizah, A., Aspura, M. I. Y. I., & Dollah, W. A. K. W. (2018). Development of an information literate school community: Perceived roles and practices of teacher librarians. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 23(2), pp.63-75.

Abrizah Abdullah. (1999). Competencies for teacher librarians in Malaysia. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 4(2), pp.21-40.

Boelens, H. (2008). *The "We" feeling: Cross-border, cross-language, cross-culture co-operation amongst school librarians who work in Europe*. Paper presented at the World Class Learning and Literacy through School Libraries-Selected paper from the 37th Annual International Association of School Librarianship Conference incorporating the 12th International Forum on Research in School Librarianship, 3-7 August 2008, University of California at Berkeley, California, USA. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1561027271&Fmt=7&clientId=18803&RQT=309&VName=PQD>

Church, A. P. (2008). The Instructional Role of the Library Media Specialist as Perceived by Elementary School Principals. *School Library Media Research*, 11, pp.7.

Coish, D. (2005). Canadian School Libraries and Teacher- Librarians: Results from the 2003/04, Information and Communications, Technologies in Schools Survey. *Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Research papers*, May 2005.

Director General of Education Malaysia (2005). Professional Circular Letter No.3/ 2005. Coordination of Teaching Time for Bestari Teachers Coordinator as well as Library Media Teacher (School Resource Center Coordinator).

Educational Technology Division. (2007). Guidelines of School Resource Centre Management Handbook for Library Media Teachers. Ministry of Education Malaysia Retrieved from <http://www.jpnperlis.gov.my/skseritunjong/dmdocuments/BUKUPANDUANTUGASPENGURUSANPSSUNTUKGPM.pdf>.

Educational Technology Division. (2017). Guidelines of School Resource Centre Management Handbook for Library Media Teachers Handbook. Ministry of Education Malaysia Retrieved from http://btp.moe.gov.my/media/PSP/pusat_sumber_abad_ke_21__new_edit_on_20.11.17.pdf

Edzan, N. N. (2008). Information literacy development in Malaysia: A review. *Libri*, 58(4), pp.265-280.

Farmer, L. S. (2019). Learner-Developed Case Studies on Ethics: Collaborative Reflection Between School Librarians and Education Technology Learners. In *Emerging Trends in Cyber Ethics and Education* (pp. 131-163). IGI Global.

Fatimah Jusoh. (2002). *School Libraries in Malaysia*. Paper presented at the School libraries for a knowledge society: Proceedings of the 31st annual conference of the International

Association of School Librarianship, and the Sixth International Forum on Research in School Librarianship, 5-9 August 2002, Petaling Jaya, Malaysia.

Gbaje, E. S. (2008). *Basic Library Skills for Teacher Librarians*. Paper presented at the Capacity Building Programme for Teacher Librarians Organized by Universal Basic Education Board Gusau Zamfara State 5th- 8th May, 2008, Nigeria.

Yu, H., Abrizah, A., & Sani, M. K. J. A. (2016). Information literacy through resource-based learning: Malaysian teachers' conception and instructional practices. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 21(1), pp.53-67.

Hockersmith, C. (2010). *School library collaborations: Making them work to improve student achievement*. (D.Ed. 3423334), University of Delaware, United States -- Delaware. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2165910401&Fmt=7&clientId=18803&RQT=309&VName=PQD>

IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). IFLA school library guidelines. 2016-03-09]. <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-Library-guidelines.pdf>.

Johnston, M. P. (2015). Blurred lines: The school librarian and the instructional technology specialist. *TechTrends*, 59(3), pp.17-26.

Jusoh, F. (2002, August). School libraries in Malaysia. In *School Libraries for a Knowledge Society. Proceedings of the 31st Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Petaling Jaya, Kuala Lumpur, Malaysia.(4-9 August, 2002). Seattle, WA, IASL* (pp. 193-201).

Kachel, D. E., & Lance, K. C. (2018). Changing Times: School Librarian Staffing Status. *Teacher Librarian*, 45(4), pp.14-63.

Lee, S., Brown, G., Mekis, C., & Singh, D. (2003). *Education for school librarians: Trends and issues from selected developing countries*. Paper presented at the World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council 1-9 August, Berlin.

Lee, M. N. N. (2004). Malaysian Teacher Education into the new century. In Y. C. Cheng, K. W. Chow, & M. M. C. Mok (Eds.), *Reform of teacher education in the Asia-Pacific in the new millennium: trends and challenges*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Lewis, M. (2016). Professional Learning Facilitators in 1: 1 Program Implementation: Technology Coaches or School Librarians? *School Libraries Worldwide*, 22(2), pp13.

Morizio, C., & Henri, J. (2003). *Education for school librarianship: Selected issues and trends*. Paper presented at the World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, 1-9 August 2003, Berlin.

Novo, A., & Calixto, J. A. (2009). *Academic achievement and/or educational attainment – The role of teacher librarians in students' future: main findings of a research in Portugal*. Paper presented at the Preparing pupils and students for the future: School libraries in the

picture. Proceeding of the 13th International Forum on Research in School Librarianship, the 38th Annual Conference and the IASL-IFLA Joint Meeting. 2-4 September, Abano Terme, Padova, Italy.

Raja Abdullah Raja Yaacob, & Saidina Omar Samsuri. (2003). The training of teacher librarian in comparison with professional librarians in Malaysia. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 8 (2)(2), pp.27-41.

Reed, J. (2009). *Diverse Roles and Challenges for Teacher Librarians: An Albanian Case Study*. Paper presented at the Preparing pupils and students for the future: School libraries in the picture. Proceedings of the 13th International Forum on Research in School Librarianship, the 38th Annual Conference and the the International Association of School Librarianship – International Federation of Library Associations and Institutions Joint Meeting, pp.2-4 September 2009, Abano Terme, Padova, Italy.

Softlink. (2019). Softlink Resources. Retrieved from <https://www.softlinkint.com/resources/>

Tan, S.-M. (2014). *School librarians' readiness for information literacy implementation in secondary schools*. (Doctor of Philosophy), **University of Malaya**, University of Malaya.

Zaiton Osman (1993). *The school library as a learning and teaching resource: a survey of library use by Standard Six pupils and teachers in selected primary schools in Peninsular Malaysia*. Loughborough University of Technology.

Une exigence en commun pour l'espace CDI, ou l'évolution des centres de documentation et d'information sous l'angle des recommandations internationales de l'IFLA

Florian Reynaud Professeur documentaliste

En 2000, l'IFLA, *International Federation of Library Associations and Institutions*, et l'UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, présentent conjointement un manifeste sur les bibliothèques scolaires, *School Library Manifesto*. C'est dans une perspective d'accompagnement de ce manifeste, auprès des administrations nationales, régionales et locales, que la section *School Libraries and Resources Center* de l'IFLA décide de développer des recommandations pour les bibliothèques scolaires. Ce sont les *School Library Guidelines*, avec une première édition en 2002. Ces recommandations sont aussi pensées comme un support professionnel pour les bibliothécaires scolaires, *School librarians*, et pour les professeurs documentalistes (*Teacher librarians*) en France.

Ces recommandations ne sont pas un panorama des situations nationales, mais bien un guide visant à l'établissement, à l'organisation et à la gestion des bibliothèques scolaires partout dans le monde. Rédigées en anglais, elles ont été traduites dans 19 langues, dont le français en 2004 par Colette Charrier, Madeleine Duparc et Vincent Liquète.

Une nouvelle édition est publiée en 2015, avec une équipe renouvelée au sein de la section *School Libraries* et la participation des directeurs et membres des bureaux de l'IASL, *International Association of School Librarianship*. On passe de 19 à 69 pages, avec huit traductions disponibles en 2018, dont le français sous la responsabilité de l'Association des Professeurs Documentalistes de l'Éducation Nationale (A.P.D.E.N.), avec Magali Bon, Christelle Breban, Catherine Collet, Isabelle Estève-Bouvet, Valérie Glass, et des relectures par Aline Claudeau, Géraldine Gosselin, Florian Reynaud et Claire Rouveron.

Comme énoncé dans l'avant-propos, dès 2002 ces recommandations doivent être consultées et pratiquées de manière contextualisée. Elles sont en équilibre entre l'idéal et le raisonnable. Ainsi, à partir de l'édition originale et de la traduction en français de la seconde édition⁸, il est intéressant de lire ces recommandations internationales dans le contexte français et de comprendre en quoi elles peuvent être un outil de réflexion essentiel pour penser la situation et l'évolution des CDI français. C'est ainsi une relecture linéaire qui est ici proposée⁹, avec des considérations particulières pour des réflexions françaises spécifiques ou partagées au niveau international mais qu'on ne retrouve pas dans ces recommandations de l'IFLA.

Une base de travail essentielle : les objectifs !

Le résumé donné pour les objectifs des bibliothèques scolaires, dans ces recommandations, relève des étapes d'une démarche informationnelle, en visant l'ensemble de ces compétences par les élèves. « L'objectif de toutes les bibliothèques scolaires est de développer la littératie informationnelle des élèves, en particulier pour qu'ils agissent de façon éthique et responsable dans la société. Des élèves ainsi formés sont des apprenants autonomes et compétents qui sont conscients de leurs besoins informationnels et activement engagés dans le partage des idées. Ils font preuve de confiance dans leur capacité à résoudre des problèmes et savent comment trouver des informations pertinentes et fiables. Ils maîtrisent les outils technologiques pour accéder à l'information et communiquer ce qu'ils ont appris. Ils sont capables d'agir avec aisance devant des situations de bruit ou de silence documentaire. Ils appliquent des normes

8. IFLA. IFLA School Library Guidelines. Juin 2015 [en ligne] Disponible sur : <https://www.ifla.org/publications/node/9512>.

9. Les références sont relatives à la traduction en français.

exigeantes dans leur travail et réalisent des productions de qualité. Les élèves qui maîtrisent l'information font preuve de souplesse, sont capables de s'adapter au changement, et capables d'agir aussi bien individuellement que dans des groupes. » (p. 8) Pour autant, on n'oublie pas la promotion de la lecture, le goût à développer pour la littérature et la culture, si bien que l'ensemble des missions correspond peu ou prou à ce qui est attendu théoriquement de la part des professeurs documentalistes en France. La difficulté, comme dans la plupart des pays, tient en la capacité d'assurer cette mission principale d'apprentissages liés à l'information, de la définition du besoin jusqu'à la production documentaire.

Considérant plus spécifiquement le lieu, et en appui sur le *Manifeste*, « une bibliothèque scolaire est un espace scolaire d'apprentissage physique et numérique, où la lecture, le questionnement, la recherche, la réflexion, l'imagination et la créativité sont au centre du cheminement des élèves depuis l'information jusqu'à la connaissance, et dans un but de développement personnel, social et culturel. » (p. 17) On retrouve là ces deux priorités, à équilibrer selon une progression des élèves : les apprentissages nécessaires à la maîtrise de l'information et le développement d'une autonomie devant l'information, devant le document, avec une considération tout aussi importante pour les ressources imprimées que pour les ressources numériques.

Les auteurs insistent sur la multiplicité des espaces, pour atteindre ces objectifs, sur la complexité des compétences à développer. Maîtrise des ressources, réflexion, parcours et mise en valeur des savoirs, lecture et écriture, travail individuel et collectif ou collaboratif, planification d'une tâche plus ou moins longue... Le bibliothécaire scolaire apparaît comme moteur dans ce développement d'apprentissages variés, avec une spécialité info-documentaire.

Il ne s'agit pas, dans le CDI, de « répondre aux besoins des élèves », comme on peut parfois le lire ailleurs, mais de répondre à des objectifs, d'assurer des missions pour le développement de l'élève, avec trois niveaux de progression, dans trois domaines, à savoir l'information-documentation, la lecture et la culture. Les recommandations internationales ont le mérite de se tenir à distance de considérations trop accessoires, qui concerneraient le seul « accompagnement » des élèves, ou de postures consensuelles de « dynamisme », de « flexibilité », de « créativité », ou encore de « parcours », de « bien-être », d'« émancipation », postures qui font oublier l'importance des enjeux de société et des objectifs dans la réflexion.

Le CDI, un équipement local pour des enjeux nationaux

Malgré l'impulsion donnée en 1973 pour rendre obligatoire l'existence d'un centre de documentation et d'information dans tous les collèges et lycées français, le fait que le CDI soit un lieu avec des équipements et documents qui relèvent de financements départementaux ou régionaux n'est pas pour rien dans la diversité rencontrée en matière de financements¹⁰. Cet aspect est clairement identifié au niveau international par la section *School Libraries*. C'est ainsi l'exigence d'un meilleur soutien législatif national pour les bibliothèques scolaires. En France, le financement peut être moins complexe qu'ailleurs, on peut compter sur une cohérence globale, mais avec des écarts de traitement, selon le contexte budgétaire, selon l'importance des crédits de fonctionnement, selon la culture de l'établissement et l'histoire des professionnels du lieu, avec une plus ou moins grande facilité, dans le temps, à défendre un budget.

L'exigence d'un accès à la culture égal pour toutes et tous, d'un développement de compétences info-documentaires dans un environnement adapté, didactisé, suppose une

10. On peut lire à ce sujet Le professeur documentaliste, le CDI et l'ouverture culturelle. Enquête réalisée par l'A.P.D.E.N. en 2015. In A.P.D.E.N. [en ligne], 2015. Disponible sur : <http://apden.org/Professeur-documentaliste-CDI-et.html>

logique nationale pour des dotations en matériels et en ressources qui soient suffisantes pour tous. A l'issue de l'enquête menée par l'A.P.D.E.N. en 2015¹¹, il apparaît comme justifié, tant les écarts peuvent être grands, d'asseoir une base minimale de 1 500 à 2 000 euros, et considérer ensuite un *ratio* minimal de 5 euros par élève en collège et de 8 euros par élève en lycée, en dehors de toute dépense relative à la solution documentaire et aux besoins matériels du CDI, tout dépassement de ce *ratio* étant bien évidemment bénéfique, notamment pour les établissements dits sensibles.

Les ressources humaines indispensables au CDI

Si l'on réfléchit au lieu, à l'espace de la bibliothèque scolaire, du CDI, c'est une erreur politique et stratégique de laisser de côté la question des ressources humaines, que ce soit leur nombre ou leur qualité. Les recommandations de la section *School Libraries* sont particulièrement claires à ce sujet : « la richesse et la qualité du projet d'une bibliothèque scolaire dépendent principalement des ressources en personnel au sein de la bibliothèque et dans l'établissement. » (p. 27)

La base des recommandations, c'est d'avoir un personnel, comme le professeur documentaliste en France, qui ait le même niveau de formation que les personnels d'encadrement, administratifs ou d'enseignement. Celui-ci doit s'occuper avant tout de sa mission d'enseignement, de la direction du CDI et de la gestion du personnel. C'est à ce dernier niveau que la France, comme la plupart des autres pays, souffre d'une négligence. Alors qu'il pouvait y avoir des « aide documentalistes », sous forme de contrats précaires, instables, peu sécurisés, plus ou moins fréquents selon les académies, ceux-ci ont peu à peu disparu, jusqu'au couperet brutal de septembre 2017 marquant la fin des contrats aidés, dispositif utilisé pour les CDI mais cependant toujours maintenu pour certaines fonctions comme celle des auxiliaires de vie scolaire (AVS), notamment pour les élèves souffrant de handicap. Pourtant, selon les recommandations internationales, c'est bien un personnel auxiliaire qui doit être en charge de la gestion quotidienne du CDI.

Il n'est pas concevable de mettre en valeur les besoins matériels, les nécessités budgétaires, sans poser en préalable cette rigueur essentielle, indispensable, d'un personnel en nombre suffisant et pour des missions complémentaires. Il faut ainsi entendre que tout effort d'optimisation horaire, que tout travail d'attraction, parfois par des impressions données de divertissement et de confort, que tout cela ne vaut rien dans une situation initiale incohérente en matière de ressources humaines.

En France, il manque un statut de bibliothécaire scolaire pour les personnels auxiliaires, appelés communément « aide documentalistes ». Selon les recommandations, « ce personnel auxiliaire aura reçu la formation initiale et continue requise pour exécuter les tâches quotidiennes indispensables dans une bibliothèque scolaire telles que le rangement des rayons, les prêts, les retours, le traitement documentaire, ainsi que la fourniture des services techniques relatifs à la circulation en ligne de documents, et de services de catalogage fournissant également un accès aux ressources numériques. » On peut même imaginer des compétences spécifiques d'accompagnement de ce public particulier que sont les élèves de collège et de lycée, en reconnaissant la responsabilité de formation effectuée par le professeur documentaliste et parfois la capacité d'assistance pédagogique, qui peut être particulièrement bénéfique pour ces personnels auxiliaires.

Les recommandations soulignent également la possibilité de faire appel à des bénévoles. Restons toutefois prudent sur ce point, car les tâches ne peuvent alors être que réduites, et la précarité de la fonction suppose un temps de formation à renouveler trop régulièrement pour que le fonctionnement du CDI puisse en trouver sans doute un réel bénéfice. S'il est vertueux de permettre aux étudiants qui se destinent à ces professions d'effectuer des stages

11 Ibid.

d'observation, avec des mises en pratique, sans doute est-il plus douteux de faire de ce type d'activité professionnelle une norme systémique et pérenne.

C'est aussi l'exigence de formations professionnelles, pour la qualité des ressources humaines. En France, le principe des réunions de bassin pour les professeurs documentalistes est une chance, mais loin d'être acquis. Ce dispositif a disparu dans plusieurs académies, quand dans d'autres leur organisation et leur animation sont rémunérées, ou encore que le choix a été fait de continuer malgré la fin des rémunérations. L'offre de formation doit être à la hauteur des enjeux, avec une responsabilité des rectorats de les proposer, une responsabilité des enseignants d'y participer, une responsabilité des chefs d'établissement de permettre de s'y rendre ou d'en bénéficier parfois au sein de l'établissement. Il est bien sûr important à ce niveau de mentionner les différents acteurs de la formation continue, assurée notamment, pour les professeurs documentalistes, par deux entités : le rectorat, avec parfois la DANE sur des formations dites transversales, et Canopé, avec de plus en plus également le CLEMI pour l'éducation aux médias et à l'information. Il faut à ce niveau garder une certaine vigilance sur les positionnements politiques ou idéologiques des offres de formation, avec de possibles concurrences, sur le fond, entre spécialisation et transversalité, en rappelant que le caractère complémentaire des enseignants ainsi que la collaboration entre enseignants sont particulièrement mal envisagés dans les formations initiales, surtout quand les pôles disciplinaires de formation en ESPÉ sont éparpillés et ne permettent pas les rencontres entre étudiants des différents domaines d'enseignement.

La conception et l'évolution des espaces documentaires

Les recommandations permettent de préciser les exigences en matière de conception d'une bibliothèque scolaire. Cela concerne des questions ergonomiques, relatives à la taille des espaces, à l'accueil, à la température, à la lumière, sur des principes très généraux. La difficulté est d'intégrer ces recommandations dans les cahiers des charges lors de constructions de nouveaux établissements, quand un CDI peut être un espace de créativité, pour un architecte, amenant à des choix non fonctionnels, ou encore à des idées adaptées à des bibliothèques mais qui ne conviennent pas à des bibliothèques scolaires.

En matière de mauvais choix, on peut pointer, avec les collègues de l'académie de Guyane¹², les CDI sur deux niveaux sans capacité de surveillance, les recoins, les escaliers centraux.

Au-delà de la flexibilité souhaitée dans ce lieu particulier, les recommandations proposent une liste minimale d'espaces à retrouver dans une bibliothèque scolaire :

- un espace de travail et de recherche, pour le travail en autonomie, avec des stations pour des recherches sur le catalogue du CDI ;
- un espace de lecture pour les livres et périodiques, que l'on retrouve souvent sous forme de chauffeuses, avec une communication actuelle autour de tapis de sol, de gros poufs ;
- un espace d'enseignement, qui doit pouvoir accueillir une classe entière, sans préciser s'il s'agit d'un espace attenant ou intégré ;
- un espace pour des productions médiatiques et des projets de groupes, logiquement sur des espaces attenants, isolés, qui peuvent relever d'expressions à la mode comme des *fab labs*, ou encore d'espaces de création ou *makerspaces* ;
- un espace d'administration et de gestion, doté d'un espace de stockage tel une réserve.

Il apparaît que la principale difficulté, particulièrement problématique, relève de l'absence fréquente d'un véritable espace d'enseignement. Ainsi, l'enquête menée par l'A.P.D.E.N. en

12. Chambaud Perrine. Comment rater son CDI [travail proposé par Myriam Asselin de Beauville Marin dans le cadre des TraAM]. In Site des profs docs de Guyane [en ligne], 2018. Disponible sur : <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Comment-rater-son-CDI.html>

2015¹³ révèle que la moitié des CDI seulement peuvent accueillir un groupe d'élèves, un tiers seulement une classe entière pour des apprentissages. Ce peut être associé bien évidemment à l'image que revêt une bibliothèque aux yeux des concepteurs et architectes, sans considérer qu'une bibliothèque scolaire suppose une conception spécifique vis-à-vis d'une autre bibliothèque. La première mission des professeurs documentalistes étant l'enseignement en information-documentation, cette absence d'espace d'enseignement pose un vrai problème pour assurer cette fonction, avec la nécessité d'aller dans d'autres espaces de l'établissement, sans avoir alors les ressources à disposition, ou encore sans autres ressources que les ressources numériques. Alors que les chariots d'ordinateurs portables ou de tablettes numériques permettraient d'associer différents supports dans les projets, cette absence d'espace identifié pour les apprentissages peut devenir un obstacle.

Les espaces de production médiatique et de projets focalisent souvent l'attention, alors que seulement un quart des établissements a la capacité de petites salles attenantes. On retrouve là finalement des lieux de clubs, de petites activités, d'expérimentations. La question se pose de la priorisation qui pourrait être donnée à ces espaces quand les ressources humaines restent globalement insuffisantes pour assurer l'ensemble des missions officielles des professeurs documentalistes. Toutefois, ces espaces, si les moyens le permettent, sont potentiellement des bases d'expérimentation pour construire ensuite des projets systématiques qui s'appuient sur des activités réparties par petits groupes dans un projet collectif, collaboratif, de complémentarités. Ils sont une respiration pour un métier qui, par essence, historiquement, s'attache à innover, à trouver des modalités alternatives d'apprentissages.

Il ressort des grandes lignes un besoin de flexibilité. C'est notamment plusieurs salles de travail en groupe, deux ou trois au minimum. C'est aussi la capacité de cloisonnements ou de décroisonnements, telle qu'elle existe dans certains CDI, par exemple entre l'espace d'enseignement et le reste du CDI, grâce à un rideau opaque ou une cloison amovible. L'espace d'enseignement doit, semble-t-il, être le plus ouvert possible pour envisager des dispositions variables.

Précisons enfin qu'en France, un quart des CDI n'a pas de réserve, et cela peut apparaître comme un manque, d'autant plus quand cela oblige à des espaces de réserve en gestion dans le CDI lui-même.

Le CDI dans son environnement scolaire et non scolaire

Les recommandations permettent de mettre régulièrement en avant l'importance de l'environnement du centre de documentation et d'information, notamment dans l'établissement scolaire. Ce n'est pas seulement le projet pédagogique, mais aussi l'inscription de l'action dans la politique globale de l'établissement. Cela prend forme dans un document d'orientation, le « projet documentaire », ou dans un document de « politique documentaire » qui suppose un contrôle plus lourd sur le professeur documentaliste. Cette logique suppose des missions spécifiques pour chaque CDI, avec alors une difficulté à respecter dans ces missions les objectifs définis au niveau global, en France au niveau national.

On touche là un point essentiel de difficulté, celui de la solitude ou de l'isolement du professeur documentaliste ou des professeurs documentalistes dans leur établissement. Selon les situations, ils peuvent être très libres et à l'initiative de leurs missions, et donc des missions spécifiques de leur CDI, ou dépendre plus ou moins des exigences d'autres acteurs. Il peut apparaître que le rapport des forces s'exerce régulièrement au détriment du professeur documentaliste et des missions énoncées au niveau national, tout du moins dans leur priorité. En matière d'enseignement, mais aussi dans le cadre de leur action culturelle, les professeurs documentalistes travaillent en collaboration avec les autres enseignants, avec les différents

¹³ Le professeur documentaliste, le CDI et l'ouverture culturelle. Enquête réalisée par l'A.P.D.E.N. en 2015. In A.P.D.E.N. [en ligne], 2015. Disponible sur : <http://apden.org/Professeur-documentaliste-CDI-et.html>

personnels, de la Vie scolaire, du pôle médical, du pôle administratif, des personnels spécialisés dans la question de l'orientation professionnelle. C'est une partie essentielle de leur travail, qui rejoint leurs différentes missions. Ce travail avec les partenaires extérieurs est d'autant plus aisé à mettre en place si un personnel auxiliaire seconde le professeur documentaliste. C'est aussi un travail important de communication, notamment à destination d'abord des élèves, travail qui peut être délégué à condition de compétences initiales minimales en la matière pour celui ou celle qui s'en charge.

Cette question touche à la gestion et au financement. Pour le premier point, c'est la capacité à l'échange entre les différents acteurs, d'abord bien sûr entre professeur documentaliste, chef d'établissement et équipe de l'intendance, mais aussi avec le reste des professionnels. Pour le financement, la réalité locale suppose une compréhension des besoins, selon un état des lieux matériel qui doit être regardé avec attention par les responsables financiers de l'établissement. Souvent, avec le prétexte d'un contexte budgétaire difficile, le sentiment donné que le CDI n'est pas une priorité relève d'une facilité rhétorique dommageable, qui ne fait qu'aggraver la situation et accroître continuellement les besoins.

Idéalement, et c'est un point des recommandations internationales, la politique d'acquisition relève de concertations, de règles mises en place de manière collective, quand le plus souvent ce sont les seuls professeurs documentalistes qui sont décisionnaires et gestionnaires. Le modèle de l'enseignement agricole français peut être observé, même s'il ne fonctionne pas partout, loin de là, organisé autour d'une commission CDI qui se réunit une ou deux fois par an, au moins pour des échanges sur les règles d'acquisition, sur les éventuelles priorités, de même pour travailler sur la politique d'accueil et de communication pour la bibliothèque scolaire dans son environnement. Mais si les protagonistes sont les seuls professeur documentaliste, gestionnaire et chef d'établissement, cela n'a que peu d'intérêt.

A contrario, il peut être malvenu d'intégrer ces contenus dans une assemblée plus large, telle que le conseil pédagogique, si ce n'est pour une communication et des échanges courts. Enfin, sans commissions préalables et sans équipe en bibliothèque scolaire, l'intégration de décisions relatives au CDI et à son fonctionnement dans les Conseils d'administration est problématique. Elle suppose une solitude du professeur documentaliste dans l'assemblée, d'autant qu'il n'est pas membre de droit du CA et peut donc ne pas être présent et subir des décisions sur son service. Elle suppose un poids trop important de professionnels qui ne sont pas compétents dans le domaine, mais aussi de parents et d'élèves qui peuvent imposer dans ce contexte un regard réducteur et naïf sur le CDI et surtout sur les différentes missions des professeurs documentalistes, sans reconnaître la mission d'enseignement pour préférer ne se focaliser que sur l'accueil et l'accès aux ressources.

Finalement, ensemble, dans la communauté éducative et dans la communauté scolaire, le but est de favoriser l'équilibre entre les différents objectifs alloués au CDI, en considération d'un équilibre entre les missions complémentaires des professeurs documentalistes. La réflexion relative à l'enseignement avance, la France comptant parmi les pays les plus avancés sans doute sur le sujet, à partir des recherches, à partir de synthèses proposées par les professionnels eux-mêmes. La promotion de la lecture peut prendre appui sur un nombre important de projets nationaux, académiques, locaux. Le développement d'un accès à la culture, malgré des difficultés parfois locales d'ouverture, jouit aussi de nombreuses initiatives, notamment associatives, dans un environnement avec lequel il convient d'entretenir des relations régulières. Toutefois, comme le rappelle la section *School Libraries*, « la contribution de la bibliothèque scolaire à la réalisation des objectifs de l'école est subordonnée aux ressources et aux moyens humains qui lui sont alloués » (p. 40-41).

Si l'on considère la bibliothèque scolaire comme faisant partie d'un ensemble culturel, en continuité avec la bibliothèque de quartier ou municipale, avec la médiathèque, avec la bibliothèque universitaire, alors il faut cerner à la fois le caractère didactisé du lieu, mais aussi

son caractère non scolaire, sans que les deux pôles ne s'opposent. Si cela consiste à maintenir une ouverture du CDI aux seuls membres de la communauté scolaire, en permettant une entrée aux parents selon des modalités claires, cela consiste aussi à préciser que la question de l'accès et des horaires doit être aussi bien réfléchie que pour les autres types de bibliothèques. C'est essentiel pour assurer cette ouverture culturelle. Les recommandations insistent sur ces questions d'accès, mais bien sûr avec une mise en avant de la qualité et de la quantité du personnel. Sans recrutement en France au-delà d'un professeur documentaliste comme inscrit dans le lieu plutôt qu'en proportion d'un nombre d'élèves concernés, aucune avancée n'est envisageable. Faire croire le contraire est une erreur politique dommageable.

L'évaluation d'une bibliothèque scolaire : enjeux et outils

Sans évaluation, aucune prise de conscience n'est possible, aucune amélioration n'est envisageable. Il faut les preuves de ce qu'on avance, en matière de besoins financiers, humains. C'est aussi une mise en valeur du travail que de l'évaluer, à condition que ce travail ne soit pas ensuite l'objet d'un jugement par des personnels qui ne sont pas légitimes. D'un autre côté l'évaluation ne peut être réduite à une contrainte annuelle de communication auprès de la communauté scolaire. Elle doit soutenir des évolutions, proposer des observations et des constats, positifs ou non, des explications, pour parvenir à des pistes d'amélioration.

L'évaluation se fait à plusieurs niveaux, selon les différentes missions des professeurs documentalistes. Elle peut être pédagogique, en mesurant la progression des élèves, à travers des observations qui relèvent d'un travail équivalent à celui des autres enseignants. La question se pose de la communicabilité de ces observations. Au regard de la particularité des apprentissages assurés par les professeurs documentalistes, en matière d'organisation, c'est sans doute davantage sur cet aspect, équivalent à l'observation d'une utilisation de dotation horaire globale, qu'il faut insister, afin de mesurer l'importance du service d'enseignement, de préciser les limites, les besoins, les moyens d'atteindre un fonctionnement plus satisfaisant. La nouvelle circulaire de mission des professeurs documentalistes de mars 2017¹⁴ insistant sur la progression en information-documentation, c'est ainsi passer d'un modèle à un autre, ou renforcer, quand cela existe déjà, une distribution des heures par niveau, plutôt que de focaliser l'essentiel du service en Sixième ou en Seconde comme ce peut être encore souvent le cas.

L'évaluation porte sur la fréquentation du lieu, sur le taux de prêt et la qualité des emprunts. Ce sont des indicateurs qui permettent chaque année de mesurer les décisions passées, l'efficacité d'une reconfiguration des lieux, l'intérêt de tel ou tel projet autour de la lecture, l'influence des apprentissages sur l'attrait pour le CDI, etc. La section *School Libraries* propose également de développer des enquêtes auprès des élèves, des enseignants, voire des parents. Une fréquence annuelle peut être alors lourde, quand un intervalle de trois ans peut être raisonnable et profitable. Une telle enquête peut marquer une plus grande volonté de changement, pour accompagner une reconfiguration avec un avis extérieur.

Un nom pour un lieu atypique

Il faut aussi considérer ce qui est absent de ces *Guidelines* et qui peut être pourtant d'actualité dans le contexte français, ainsi d'abord la question du nom, en soi.

Dans la langue de Shakespeare, deux expressions concernent les lieux dans lesquels on trouve des livres, le *book store*, à partir d'une racine germanique (*Buch*), et la *library*, à partir d'une racine latine (*Liber*). En français, ce sont la *librairie*, à partir de la même racine latine, et la *bibliothèque*, à partir d'une racine grecque (*Biblios*). Pour les établissements scolaires, sans discussions, les auteurs anglo-saxons choisissent l'expression de *School Library*,

14 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

communément traduite en français par celle de « bibliothèque scolaire ». Toutefois la question se pose au niveau international, en dehors des *Guidelines*, de changer les noms de ces lieux, avec des conséquences plus ou moins sensibles au sujet des fonctionnalités, par exemple pour le concept actuel de *Learning Commons*¹⁵.

En France, il a toujours été question, depuis que ces lieux sont destinés avant tout aux élèves, de Centres de documentation et d'information (CDI). Mais, depuis le début des années 2000, plusieurs propositions ont été faites, essentiellement par l'institution, pour changer le nom de ce lieu. Ce qui peut être difficile parfois, c'est de cerner là s'il s'agit de changer le nom du lieu pour donner une impression de changement, d'évolution, ou s'il s'agit réellement de proposer une autre fonction à ces espaces. Il peut s'agir aussi, et c'est sans doute le véritable enjeu, d'instiller une impulsion nouvelle, mais parfois floue, pour faire évoluer les pratiques. En France, ce sont réellement les professeurs documentalistes qui font évoluer la profession. La hiérarchie parfois suit le mouvement et opère des modifications statutaires à la marge, par exemple avec une reconnaissance accrue du statut enseignant de ces professionnels. Mais elle joue également un rôle conservateur en ramenant régulièrement le professeur documentaliste à une fonction de documentaliste, à travers une gestion importante de la documentation, amenant à des raccourcis fréquents en pratique entre gestionnaire du document et professeur documentaliste, en particulier par manque de personnels. Mais ce n'est pas cet aspect véritablement qui importe dans le débat sur le lieu et son nom.

Plusieurs propositions ont été faites par l'institution pour changer le nom du lieu, rencontrant une certaine résistance des professeurs documentalistes dans la réalité des pratiques, de même que dans les aspects théoriques du projet. On retient surtout deux expressions de cette orientation, celle de *Learning Centres*, issues de réflexions anglo-saxonnes au niveau de l'université et des bibliothèques universitaires, et celle de *Centre de connaissances et de culture*. Ces deux propositions ont un point commun majeur, la question de l'autonomie des élèves et de leur autonomisation. Cette question anime d'ailleurs les professeurs documentalistes depuis les origines, comme ils ont effectivement à cœur de favoriser le développement de pratiques autonomes de l'information chez leurs élèves. Dans la seconde expression, dernière en date, on se rattache à l'ensemble des apprentissages, mais de manière implicite, avec une occultation du domaine essentiel, l'information-documentation, présent explicitement dans le centre de documentation et d'information.

Le choix du Centre de connaissances et de culture (3C) présente deux options. Ce peut être une mise en commun de plusieurs espaces, ainsi du CDI avec l'espace de vie scolaire et les salles d'étude ou de permanence, ou bien une « évolution » du CDI, avec alors surtout concrètement un simple changement de nom qui peut être inutile. Dans le premier cas, les exemples relèvent de dysfonctionnements locaux, parce que les espaces ont été mal conçus, parce qu'il manque du personnel ; il n'est finalement pas très pertinent de généraliser ces préoccupations locales, d'autant plus qu'il s'agit alors de réduire la part du rôle didactique et du travail pédagogique dans la bibliothèque scolaire. On est dans un esprit de « décroisement » séduisant, mais sans que l'application d'un projet avant tout universitaire, beaucoup décrié aussi à ce niveau, apparaisse comme pertinent dans le secondaire, et encore moins dans le collège, d'autant plus quand on souhaite développer un enseignement systématique en information-documentation, participant de l'éducation aux médias et à l'information. Il y a comme une opposition pérenne entre deux conceptions du lieu, de l'espace documentaire, avec un équilibre qui reste difficile à trouver.

Il est intéressant de lire la note de la commission d'enrichissement de la langue française publiée au *Journal officiel* du 25 février 2018, sous forme d'une courte « recommandation sur

15 Avec notamment le travail de David V. Loertscher et Carol Koechlin. Climbing to excellence: defining characteristics of successful learning commons. Disponible sur : http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/knowledgequest/docs/KQ_MarApr14_ClimbingtoExcellence.pdf

les équivalents français à donner à l'expression *Learning centre* » :

« L'expression anglaise *Learning centre* a été forgée en 1996 pour désigner la nouvelle bibliothèque de l'université de Sheffield, et a, depuis, été employée pour qualifier d'autres réalisations de ce type.

Elle recouvre une nouvelle conception de la bibliothèque, qui correspond à la fois à un élargissement de ses missions - documentaires, pédagogiques, sociales, culturelles -, à un resserrement des liens entre l'enseignement et la fonction documentaire *stricto sensu*, à un renouvellement architectural, ainsi qu'à la généralisation du numérique. L'expression désigne ainsi un lieu d'accès aux ressources, d'apprentissage, de formation et de réunion.

La Commission d'enrichissement de la langue française recommande d'utiliser, en fonction du contexte et des réalités désignées, soit des termes déjà disponibles, tels que **bibliothèque**, **médiathèque**, **centre de ressources**, soit des expressions plus originales, par exemple **forum des savoirs**. »¹⁶

Il apparaît que le centre mentionné, d'abord, ne concerne pas seulement la bibliothèque scolaire, mais l'ensemble des lieux d'accès aux ressources, d'apprentissage, de formation et de réunion, mais surtout qu'on tourne en rond, comme si l'évolution des pratiques ne venait pas remettre en question la dénomination du lieu. On pourrait renvoyer le Centre de connaissances et de culture, ou 3C, à une expression originale comme le *forum des savoirs*, encore faut-il que ces expressions aient un intérêt quelconque, notamment en matière de lisibilité pour le public, en l'occurrence en collège et lycée pour un public jeune qui peut avoir besoin de repères clairs. Il n'est pas évident que l'originalité de dénominations pour l'originalité seulement ait un sens. Par ailleurs, il n'y a aucune évidence à ce que le changement de dénomination permette un quelconque changement positif dans les mentalités des professionnels qui travaillent à proximité et/ou en collaboration avec les professeurs documentalistes. Ainsi, pour en revenir au début, en ce qui concerne le cas français, la meilleure expression pour les bibliothèques scolaires reste sans doute celle de « centre de documentation et d'information », qui peut englober les enseignements dans le domaine, le principe d'un lieu dans lequel on apprend à devenir autonome avec les documents, avec les ressources, ou encore la diversité contemporaine des ressources.

L'équilibre entre une expertise professionnelle et l'écoute du public

Un deuxième point non visible dans les *Guidelines*, c'est la question de l'ergonomie, au sens efficace et pragmatique qui ressort de l'expression de *Design thinking*.

Parfois la méthodologie de travail précède les objectifs, de même que la volonté de changer un nom précède le questionnement sur la pertinence d'un tel changement. Ainsi, dans la mode des ateliers de créativité, l'institution a parfois pu insister sur les moyens plutôt que sur les fins, par exemple dans l'élan donné en 2017-2018 aux réflexions relatives à l'évolution de l'espace CDI¹⁷.

Pourtant la méthode de travail peut être intéressante. D'abord, et cela ressort de ces travaux académiques, la rencontre de compétences professionnelles peut être l'occasion de complémentarités constructives, ainsi pour remettre en question des projets d'architectes, ou pour penser des besoins professionnels selon les expériences passées ou présentes de chacun. Il peut être toutefois difficile de se retrouver dans un cahier des charges cohérent s'il n'y a aucune base consensuelle de départ, ainsi telle que les *Guidelines*. Le problème est aussi clairement de se retrouver dans un projet d'innovation pour l'innovation, le seul principe du changement valant autorité, là encore parfois sans bases professionnelles solides. Cette

16. Disponible en ligne sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=127678

17. Synthèse nationale des TraAM Documentation 2017-2018. In Eduscol [en ligne], 2018. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cdi/anim/actions-mutuali/repenser-les-espaces-existants-du-cdi-pour-repondre-aux-besoins-des-usagers-2017-2018/synthese-nationale-des-traam-documentation-2017-2018>

fragilité peut être soutenue par l'exigence de productions graphiques, infographiques, sans poser de discours ni d'arguments.

La réflexion professionnelle sur le lieu n'est heureusement pas nouvelle en matière d'ergonomie. Le champs du *design thinking* n'entre pas dans cette réflexion, c'est une démarche professionnelle d'innovation. De même qu'on ne peut sérieusement confondre le *design thinking* et les activités de créativité qui peuvent dans certains cas y être associées.

Si certains travaux sont intéressants, ainsi sur le sujet d'un CDI idéal selon des collégiens, on peut s'interroger sur l'intérêt national d'un tel exercice¹⁸, sans travail de problématisation, de synthèse, de mise en regard avec la réflexion professionnelle existante, sans passer le seuil d'une simple forme originale de consultation, d'enquête. Le risque est alors de poser un ensemble de données pour augmenter les besoins, les exigences, les services, en acceptant la contrainte de moyens identiques, selon la demande, sans questionner la pérennité des missions et enjeux du lieu, sans questionner la pertinence des nouveautés, comme si le seul principe de l'innovation se suffisait.

Conclusion

Nous ne pouvons qu'approuver les éléments retenus par les *Guidelines* pour définir la bibliothèque scolaire, qui constitue un espace physique et numérique, un espace d'information, un espace qui met en valeur la curiosité, la créativité, un espace d'enseignement au processus d'information et de documentation, un centre de promotion de la lecture, un centre de développement de la citoyenneté numérique, un espace social ouvert.

L'innovation n'entre pas en contradiction avec cet ensemble de prérequis, surtout quand le propos est construit, cohérent, argumenté, ainsi chez Hélène Mulot quand elle pose en 2017 la question « Comment prendre en compte les pratiques adolescentes (aussi) dans l'espace CDI ? »¹⁹. Si les propositions se forment essentiellement dans l'action, dans cet exemple, avec des convictions issues de lectures plutôt que d'orientations politiques globales, on peut saluer un travail de mise en valeur de pistes qui ne sont pas opposées à des principes politiques qui peuvent être « assis » par des recherches scientifiques et des synthèses empiriques. Mais un même mouvement de réflexion pose la question des limites qu'on se fixe en matière d'ouverture, ainsi à la lecture des pistes nombreuses proposées par Marion Carbillet en 2018 à la question d'un CDI « apprenant »²⁰. C'est ainsi le souci du « tiers lieu » qui peut être questionné, d'autant plus dans un contexte scolaire et dans celui d'une Éducation « nationale ». Aussi intéressante soit-elle en matière de possibles, cette ligne progressiste interroge peu la question des moyens humains, ce qui permet concrètement aux inspecteurs nationaux, académiques, voire aux chefs d'établissement, de mettre la priorité sur l'autonomie en laissant de côté la nécessité d'apprentissages systématiques.

Nombre de réponses à l'avenir des CDI sont politiques, avec une clarification des enjeux et objectifs au niveau national, avec une meilleure politique budgétaire et d'équipement, avec un travail de reconnaissance des besoins en matière de ressources humaines. Partir du principe de l'innovation pour faire évoluer les CDI, sans préalables, sans assises scientifiques, sans apports de la littérature professionnelle en sa globalité, est un non-sens. On observe que les

18. Le CDI idéal vu par les collégiens TraAM Documentation 2017-2018. In MindMeister [en ligne]. Disponible sur : <https://www.mindmeister.com/fr/1104825795?t=JLRWIKWgqk>

19. Mulot Hélène. Comment prendre en compte les pratiques adolescentes (aussi) dans l'espace CDI ? In L'odyssée d'Ln : je tisse m@ toile [en ligne], 2017. Disponible sur : <http://odysseedln.overblog.com/pratiques-adolescentes-espace-cdi.html>

20. Carbillet Marion. Un CDI « apprenant » ? In Doc pour docs [en ligne], 2018. Disponible sur : <http://docpourdocs.fr/spip.php?article627>

orientations institutionnelles se définissent ainsi à l'écart des travaux collaboratifs tels que celui de la section *School Libraries* de l'IFLA. C'est une manière dommageable d'éviter les sujets primordiaux et de continuer de prendre l'espace du CDI pour un endroit autonome d'accès à la culture, dans une réduction qui n'est pas acceptable. Gageons que, sans confusions et sans envies trop fortes de répondre à une mode managériale, certaines méthodes de réflexion collective, coopérative, collaborative, à différentes échelles, peuvent être un moyen de soutenir et dépasser les problématiques relevées par les *Guidelines*, dans un contexte particulier pour la France.

Comment rater son CDI ?

Myriam Asselin de Beauville Marin, Perrine Chambaud - Professeures documentalistes

Une infographie produite dans le contexte des TraAM 2017-2018

Les travaux académiques mutualisés en documentation 2017-2018²¹ concourent à « Repenser l'espace existant du CDI pour répondre aux besoins des usagers ». Pour la première fois, l'académie de la Guyane a candidaté et a été retenue en Documentation.

Un groupe de dix professeur.e.s documentalistes de l'académie de Guyane a notamment réfléchi à la thématique relevant de l'aménagement de l'espace. Une équipe d'hommes et de femmes travaillant aussi bien en collège qu'en lycée, sur des sites isolés ou en zone urbaine, dans des constructions anciennes ou récentes, a pu avoir une vision globale des CDI de l'académie. Nous avons donc pu produire un vademecum pour présenter nos réflexions et préconisations.

Ce vademecum²² s'appuie sur des expérimentations locales et des réalités propres à cette académie qui rejoignent souvent, cependant, les problématiques rencontrées par les professeur.e.s documentalistes sur l'ensemble du territoire national.

Pragmatique et synthétique, ce petit guide présente, du point de vue des professionnel.le.s que sont les professeur.e.s documentalistes, certains points de repères essentiels et les écueils à éviter en matière de construction et/ou d'aménagement de CDI.

Il s'adresse donc aux professeur.e.s documentalistes et aux chef.fe.s d'établissement engagé.e.s dans une telle démarche. Il peut aussi constituer un document d'aide à la décision pour les collectivités territoriales maîtresses d'ouvrage.

De plus, dans le cadre de notre expertise, nous sommes régulièrement sollicité.e.s, sous l'autorité de notre IA IPR EVS, par le conseiller technique aux constructions scolaires. Nous avons accès aux programmes fonctionnels et techniques, puis aux plans, afin de soumettre des préconisations²³. Nous avons ainsi pu, à ce jour, apporter notre regard de professionnel.le.s et d'usagers sur sept projets de réaménagement et/ou construction de CDI.

Un cercle vertueux est actuellement actif dans l'académie où chacun.e pense à solliciter les personnes compétentes. Les collègues sur le terrain interpellent le groupe TraAM pour faire relire les projets d'aménagement, de restructuration, ou même pour intervenir directement dans l'établissement pour avoir une vision globale et pragmatique, selon le CDI et l'établissement. A cette fin, le recul du. De la collègue extérieur.e intervenant dans les

21Eduscol. 2017. Repenser les espaces existants du CDI pour répondre aux besoins des usagers (2017-2018). [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cdi/anim/actions-mutuali/repenser-les-espaces-existants-du-cdi-pour-repondre-aux-besoins-des-usagers-2017-2018>

22Chambaud, Perrine. 11 juin 2018. Vademecum : construction et (ré)aménagement d'un CDI. [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Vademecum-Construction-et-re-amenagement-d-un-CDI.html>

23<https://padlet.com/MABMdoc/51z558bzituz>

établissements ou sur les dossiers permet de s'affranchir du contexte et des contraintes de l'établissement. Ce suivi passe par le biais d'avis, de relectures, de conseils, de pistes d'aménagement, de propositions de ressources.

La collectivité interroge les usagers par le biais du.de la. professeur.e documentaliste du groupe TraAM, et les maître.sse.s d'œuvres et architectes prennent en compte les remarques : nous sommes parfois invité.e.s aux réunions sur les plans de masse, esquisses... Cette vision collective et anticipée en amont permet de prendre en compte les usages et les pratiques de manière raisonnée et optimale.

De fait, nous avons pu faire l'état d'un certain nombre d'invariants et récurrences faisant écho aux problématiques de terrain. Au-delà de documents formels et officiels²⁴, nous nous sommes posé.e.s la question de l'impact que pourrait avoir notre travail pour l'ensemble des collègues professeur.e.s documentalistes qui seraient confronté.e.s à une situation d'aménagement de l'espace dans un CDI.

Quoi de mieux que de passer par l'humour pour proposer une liste de choses à éviter ? Quand on évoque des préconisations ou que l'on donne des conseils, la liste est souvent péremptoire. De plus, il est assez difficile de dénombrer tout ce qui fonctionne. D'ailleurs cela se révèle souvent inefficace tant cela est propre à chacun.e : contexte, appétences, architecture, moyens... Nos observations nous ont amené.e.s à déceler des invariants en matière d'écueils à éviter. Entrer par ce dont il faut absolument s'abstenir nous a paru plus rapide et plus efficace. En outre, s'appuyer sur l'expérience de terrain permet d'apporter de la crédibilité aux informations véhiculées.

C'est ainsi qu'est née l'idée de l'infographie : *Comment rater son CDI ?*²⁵

[Note à l'infographiste : insérer ici le Visuel]

Une démarche à contre-pied des approches classiques

Entrer par l'humour

L'infographie *Comment rater son CDI ? Petit guide pour un CDI non fonctionnel* est née d'une boutade lors d'une réunion de travail : et si, *a contrario* des prescriptions du vademecum, nous proposons une énumération des problèmes rencontrés par les professeur.e.s documentalistes en matière de construction et d'aménagement ? Nous pourrions relever tout ce qui concourt à faire des CDI des espaces non fonctionnels.

Ensuite, pourquoi ne pas prendre, de manière humoristique, le contre-pied des démonstrations et préconisations habituelles, pour dénoncer, par la provocation et l'absurde, ces travers parfois observés dans nos CDI, tant en matière de conception que d'aménagement ?

²⁴<https://www.pearltrees.com/t/traam-documentation-guyane/id18557343>

²⁵Chambaud, Perrine. 11 juin 2018. [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Comment-rater-son-CDI.html>

Si la pédagogie par l'humour est parfois mise en avant comme une solution à l'ennui *anti-didactique*²⁶, elle transparaît rarement dans les travaux d'enseignant.e.s rédigés dans le cadre de dispositifs professionnels nationaux. En effet, le cadre institutionnel peut paraître peu propice à la plaisanterie.

Pourtant, le parti pris de proposer *Comment rater son CDI*, qui pouvait sembler fantasque, voire périlleux, de prime abord, a fait son chemin. Le but étant d'utiliser l'humour pour convaincre de l'incongruité de certains choix et de décrire des situations réellement vécues par les professeur.e.s documentalistes : amuser mais conscientiser sur des problématiques qui sont parfois perçues comme subsidiaires.

Nous pressentions, par nos expériences respectives, qu'il y avait matière à faire une production intéressante et nous avons décidé de procéder à un recueil systématique des points faibles relevés par nos collègues par le biais d'une enquête par mail.

Méthode de recueil de l'information

La question, envoyée par mail aux professeur.e.s documentalistes de l'académie de Guyane, était formulée de la façon suivante :

Nous souhaiterions recueillir vos retours d'expériences concernant l'organisation spatiale du ou des CDI dans le(s)quel(s) vous avez eu à travailler. Quelles sont les aberrations, défauts de conception, bizarreries que vous avez pu constater ? Des photos seront les bienvenues si vous en avez.

Des collègues des académies de Nancy-Metz et Orléans-Tours avec qui l'on travaillait sur d'autres problématiques ont accepté de contribuer en répondant à l'enquête. Cela a permis d'avoir des perspectives plus larges et moins contextualisées que la Guyane. Les résultats démontrent que la plupart des problématiques sont communes et nationales.

Cette question inhabituelle et directe nous semblait apte à faire émerger l'ensemble des problèmes rencontrés. Nous avons effectivement eu de nombreuses réponses, dont certaines allaient bien au-delà de la simple organisation spatiale des CDI.

26 François-Denève, C. (coord.). 2015. *Études en Didactique des Langues n°25, Humour*. Toulouse : LAIRDIL – IUT Université Toulouse III. 130 pages. ISSN 1257-1520.

Faure Pascaline. Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues. In : *Cahiers de l'APLIUT*, volume 19, numéro 4, 2000. Arts et langue de spécialité. pp. 48-61. [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/savoirscdihttps://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_4_3009

Gilbert Longhi : De l'humour dans la salle de classe. Le café pédagogique. [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/23032017Article636258520564343204.aspx>

Voir également la bibliographie proposée par Benoit Savard. [consulté le 30/04/2019 mars]. Disponible sur : <http://www.benoitsavard.com/uncategorized/humour-et-pedagogie-une-avenue-a-explorer/>

Difficultés relevées

En voici un petit florilège :

- CDI difficile d'accès, placé au fond de l'établissement scolaire loin des zones de vie des élèves
- CDI situé à l'étage sans ascenseur : difficulté d'accès (situation de handicap, livraison, isolement....)
- Salle de cours ouvrant sur le CDI, transformé en lieu de passage avec d'importantes nuisances sonores
- CDI lié à la salle des professeur.e.s : bruit, circulation permanente
- Toilettes du CDI ouvrant directement sur la salle de travail avec des nuisances sonores et olfactives
- CDI très sombre, sans fenêtres ni lumière naturelle
- CDI très chaud, sans climatisation. Intrusions d'insectes
- Climatisation située dans le faux plafond, impossible d'accès pour la maintenance
- Plafonds hauts et vitrages inaccessibles pour le nettoyage
- Escalier d'accès à la salle polyvalente au milieu de l'espace CDI
- CDI à mezzanine, impossible à surveiller
- CDI de forme particulière (T, U ou V) gênant la surveillance
- CDI alambiqué, perte d'espace, pas de murs pour l'affichage
- Murets dans le CDI empêchant l'aménagement des espaces
- Bureau fermé, sans vitrage pour le.la professeur.e. documentaliste
- Ventilateurs nombreux et très bruyants. Gêne sonore
- Banque de prêt trop haute gênant la visibilité
- Mobiliers austères et lourds
- Manque de postes informatiques
- Manque de prises électriques
- Pas d'emplacement pour les expositions
- CDI trop petit pour des activités en classe entière

Ces difficultés, si elle avaient toutes pour point commun d'être perçues par nos collègues comme des points de blocage au fonctionnement optimal des CDI, étaient tout de même de natures diverses.

Modalités de rédaction

Assurément, tous les problèmes soulignés ne relevaient pas des mêmes causes. Certains des points faibles dénoncés concernaient des décisions des collectivités locales au moment de la construction des établissements scolaires, d'autres étaient consécutifs aux choix parfois

malheureux, ou au manque de ressources des équipes pédagogiques et administratives au moment de l'aménagement.

Nous avons décidé de les regrouper sous quatre items :

- *Emplacement* pour tout ce qui relevait des choix architecturaux généraux et de leurs conséquences directes sur la fréquentation et l'accès à l'espace CDI.
- *Entretien* pour les conséquences indirectes liées à la non anticipation des besoins en maintenance.
- *Agencement* pour les choix relatifs à la répartition de l'espace intra-CDI.
- *Aménagement* pour tout ce qui relevait des choix mobiliers et de l'équipement informatique.

Nous sommes ensuite passé.e.s à la rédaction. Nous avons choisi de présenter chacun de ces points négatifs comme un moyen cumulatif pour atteindre l'objectif visé de « rater son CDI ». Sur la forme, l'infographie retenue pour son caractère percutant assure une approche synthétique du fond. Mieux qu'un long texte, elle nous a permis une photographie instantanée des nombreuses remontées de nos collègues de l'académie de Guyane, une aisance et une rapidité dans la rédaction.

Une infographie volontairement caricaturale

Fort heureusement, tous les problèmes mis en avant ne se rencontrent pas au sein d'un seul et même CDI. Cette proposition de conseils pour « rater son CDI » est faite, par son caractère d'incongruité et de caricature, pour susciter l'intérêt en soulignant le caractère aberrant de certains partis pris architecturaux ou d'aménagements qui aboutissent parfois à des CDI inadaptés aux usages et non conformes aux pratiques. Si le CDI *non fonctionnel* ainsi offert rompt largement avec l'ordre normal des choses et vise à faire sourire, il est avant tout une invitation pour chacun.e, professeur.e.s documentalistes, comme chef.fe.s d'établissement et décideurs, à réfléchir sur le CDI : sa vocation d'accueil, d'accès aux ressources, ses missions pédagogiques...

Adossée au *Vademecum : Construction et (ré)aménagement d'un CDI*, l'infographie *Comment rater son CDI ? Petit guide pour un CDI non fonctionnel* constitue donc une entrée originale, efficace et ludique, mais non exhaustive pour un sujet sérieux qui concerne l'ensemble de notre profession.

Petit guide pour aménager un CDI non fonctionnel



ou...Comment rater un CD

Emplacement

- Ne pas placer dans un lieu excentré, loin des points stratégiques de l'établissement.
- Ne pas positionner à l'étage, sans monte-charge et sans ascenseur.
- Prévoir qu'une salle de cours, une salle des profs ou encore les toilettes ouvrent directement sur le CDI.
- Ne surtout pas permettre à la lumière naturelle d'y pénétrer.
- Négliger son orientation et son isolation thermique de manière à avoir très froid en hiver et très chaud en été.



Entretien

- Ne pas tenir compte de la maintenance des installations et équipements : par exemple placer les climatiseurs dans le faux plafond, à un endroit impraticable ou prévoir des vitrages inaccessibles sans possibilité d'entretien.



Agencement

- Mettre un escalier ou des colonnes au milieu de l'espace.
- Faire plusieurs niveaux, avec si possible une mezzanine.
- Laisser une succession de recoins trop petits pour être exploités.
- Créer un espace sans visibilité, si possible en forme de T de U ou de V.
- Prévoir des murets de façon à empêcher toute modularité de l'espace.
- Concevoir le bureau du professeur documentaliste comme un espace fermé, sans visibilité sur le reste du CDI.
- Remplacer la climatisation par une flotte de brasseurs d'air très bruyants.



Aménagement

- floquer une banque d'accueil très haute pour éviter de surveiller ce qui se passe dans le CDI.
- Ne pas acheter de mobiliers modulables.
- Ne choisir que des mobiliers austères et identiques. Veiller à ce qu'ils soient trop imposants et trop lourds pour être déplacés.
- Éviter de prévoir suffisamment de postes informatiques ou de prises réseau.
- Ne laisser aucun espace mural disponible pour éviter toute forme d'exposition.



Et surtout, exclure par tous moyens la capacité d'accueillir une classe entière !



D'après les retours d'expérience de :



- Perrine Chankaud -
- Stéphanie Coqueret -
- Laureline Lemoine -
- Annelise Magne -
- Aurélie Prilleux -
- Françoise San Martin -
- Caroline Vernay -

eMABIMDoc, Miriam Pissin de Beauville - Février 2018

La formation des professeur·e·s documentalistes, l'instant d'après (la promotion de l'ÉMI)

Nicole Boubée - Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication, à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès. Membre du LERASS. Co-conceptrice et co-responsable des masters MEF Documentation (2009-2013). Conceptrice et co-responsable du M2 à distance éducation aux médias et à l'information (2015 - à ce jour).

La formation est une question à la fois théorique et politique. Elle a un effet potentiellement structurant sur le métier correspondant. Le contexte actuel de promotion de l'ÉMI rend la question encore plus problématique. Le récent dossier de la revue *Mediadoc*²⁷ consacré à la formation initiale et continue des professeur·e·s documentalistes est à ce titre important. Et, je remercie Gildas Dimier et l'A.P.D.E.N. de leur proposition d'entrer en discussion sur les points de vue qui y sont développés. Deux questionnements retiennent mon attention, la perte d'influence des sciences de l'éducation et l'invisibilisation de l'information-documentation. Dans cet article, je reviendrai sur l'importance de la centralité des sciences de l'information et de la communication, aussi bien pour le recrutement que pour la formation. Puis j'examinerai la question de l'information-documentation à partir d'une perspective critique. Cette dernière est de nature à restituer toute sa visibilité à l'éducation à l'information, ce que je tenterai de montrer en faisant un détour vers le mouvement de la « *Critical Information Literacy* », en plein développement depuis plus d'une décennie.

Les bonnes raisons de maintenir la centralité des S.I.C dans la formation

Faut-il revenir sur la place centrale des S.I.C dans le recrutement et la formation initiale des professeur·e·s documentalistes ? La question est posée en référence à la proposition de M. Frisch²⁸. En tant qu'enseignante chercheuse en sciences de l'éducation, M. Frisch y regrette la place réduite des sciences de l'éducation et plaide pour une bi-disciplinarité des parcours. Même si les sciences de l'éducation offrent un outillage conceptuel intéressant, pour tous les niveaux d'enseignement, primaire et secondaire, et pour toutes les disciplines scolaires (et pas seulement pour la documentation...), la proposition ne me paraît pas soutenable. Elle signifierait un retour vers la « multipolarisation », ce qui n'est pas souhaitable pour deux raisons majeures.

Revenir vers la multipolarisation ou le risque de défaire la professionnalisation

Première raison, multiplier les fondations théoriques ferait courir le risque d'une dé-professionnalisation des professeur·e·s documentalistes. La professionnalisation a été une conséquence forte de la transformation des épreuves du CAPES Documentation, sous l'impulsion de l'IGEN G. Pouzard, en 2001-2002, si ce n'est l'objectif principal dans le contexte d'alors qui voyait déjà de profonds bouleversements du paysage informationnel. Professionnaliser supposait de mettre fin à la multipolarisation. Souvenons-nous des épreuves du CAPES avant 2002, demi CAPES d'histoire ou de lettres... On peut penser que l'institution n'a pas décidé de la discipline de référence de façon arbitraire. Pouvait-il en être autrement ? Il y avait bien des raisons objectives pour désigner les S.I.C. En effet, les sciences de l'information se sont largement constituées pour traiter des problématiques professionnelles des centres de documentation (et bibliothèques), en France comme dans la plupart des autres pays. Celles technologiques comme celles des « publics » (et de leurs formations). Rappelons également que les S.I.C., dès leurs débuts, se caractérisent par l'insistance sur certains objets de recherche, précisément ceux qui intéressent les professeur·e·s

27 Quelle formation pour les professeur.e.s documentalistes ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.7-41

28 FRISCH, Muriel. 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 ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.7-15

documentalistes. Pour le dire rapidement, information, communication, médias, et leurs technologies, médiations, publics des médias, culture, *open access*, etc. La spécificité française qui voit deux courants co-exister dans la même discipline universitaire (information et communication) est en parfaite concordance avec les objectifs de l'ÉMI. De ce point de vue, l'idée d'instituer les S.I.C. comme discipline universitaire de référence était une très bonne anticipation des exigences futures, technologiques et pédagogiques. Les savoirs sur les médias et le journalisme foisonnent du côté de la communication, tout comme les études sur les industries de l'accès et du contenu. Et les professeur·e·s documentalistes n'ont pas à souffrir du « syndrome de l'imposteur » vis-à-vis du « M » de l'ÉMI. Le fait même d'être rattaché·e·s aux S.I.C. ne peut que conforter leurs possibilités d'agir dans le domaine des médias.

Faciliter le travail des étudiant·e·s en M.E.E.F Documentation

Il existe une autre raison de maintenir la centralité des S.I.C. au sein de la formation. Elle concerne les étudiant·e·s qui s'engagent dans les masters M.E.E.F Documentation. Leurs cursus universitaires sont disparates. La plupart de ces étudiant·e·s doivent s'approprier les conceptualisations des S.I.C., pour réussir le concours mais aussi pour mener les travaux de recherche. Il faut garder à l'esprit que les travaux de recherche ont un « contenu disciplinaire », ainsi qu'il est précisé dans les textes qui régissent les masters M.E.E.F (arrêté du 27 août 2013) comme dans ceux qui s'annoncent dans le projet de loi « Pour une école de la confiance ». Il n'est pas concevable de demander aux étudiant·e·s d'explorer, comprendre, faire usage des conceptualisations de plusieurs disciplines universitaires à la fois pour leurs travaux de recherche. Bien entendu, on encourage les étudiant.e.s à faire preuve de curiosité vis-à-vis des conceptualisations autres que celles des S.I.C., à établir des ponts entre celles-ci. D'ailleurs, dans le cadre du « transversal », les étudiant·e·s reçoivent un enseignement pluri-disciplinaire, dont en sciences de l'éducation. Les collègues de l'académie de Limoges²⁹ offrent d'ailleurs un bon exemple d'intervention des sciences de l'éducation dans la formation des stagiaires, ici dans l'acculturation globale au métier. La spécialisation à outrance n'a jamais existé dans la formation des enseignant.e.s et elle y serait incompatible avec les exigences multiformes du métier d'enseignant.e.. Un axe central reste cependant indispensable, l'éparpillement serait contre-productif.

Reste à interroger l'intérêt des S.I.C. dans le cadre des enseignements en didactique spécialisée. Nul ne songerait aujourd'hui à négliger la nécessaire transformation des savoirs savants en savoirs didactisés. Mais, à ma connaissance, le débat n'est pas tranché sur ce qui doit structurer le processus de didactisation, les principes de la didactique générale ou bien le disciplinaire et ses perspectives spécifiques. Au-delà de considérations, somme toute, très théoriques (et indécisées), ancrer la réflexion didactique dans les perspectives disciplinaires a une autre vertu formatrice. Réfléchir sur le processus de didactisation à partir d'une perspective disciplinaire amène les étudiant.e.s à approfondir leurs connaissances disciplinaires en S.I.C. ; on ne peut transmettre que ce que l'on conçoit clairement ; ils et elles en ont rapidement l'expérience. Laurence Jean le rappelle dans sa contribution³⁰, la maîtrise des savoirs disciplinaires reste inégale, y compris en M2. L'exemple qu'elle fournit avec co-auteurs, stagiaires ou anciennement stagiaires est parlant ; elle propose « une matrice », une formalisation d'une séquence de recherche documentaire (qui resitue explicitement les notions pour chacune des phases du processus informationnel). Dans les retours d'expérience de ses étudiantes, il ressort clairement que la matrice leur évite de penser leurs actions pédagogiques isolées les uns des autres, ce qui, à mon sens, révèle la poursuite de l'appropriation

29 CHABASSIER, Cécile. DENIS Anaïs. GRANDJEAN, Hélène. PEUROT, Pascale. La formation du professeur documentaliste stagiaire : quels gestes professionnels construire ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.23-30

30 JEAN, Laurence. Pourquoi avoir proposé aux professeur.e.s stagiaires de Master pro 2ème année une « matrice » pour élaborer une séquence de recherche documentaire en co-enseignement ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.31-41

des savoirs théoriques, et son articulation intime avec la pensée didactique en cours d'élaboration chez les étudiantes.

La formation des professeur.e.s documentalistes et l'information-documentation : aller vers une éducation critique à l'information

La loi pour « la refondation de l'école de la République », en 2013, a propulsé l'ÉMI sur le devant de la scène. L'ÉMI est la traduction française de *MIL*, dénomination qui courait déjà dans les institutions internationales comme l'UNESCO (*MIL* pour *Media and Information Literacy*), au moins depuis 2008 (voir les brochures sur le site de l'UNESCO, celles de 2008 évoquaient déjà l'ÉMI). La mise en avant institutionnelle de l'ÉMI n'était pas surprenante. On savait que l'Europe demandait à ses États membres de mettre en place une telle éducation au sein des écoles, depuis plus d'une décennie, comme contrepoids à l'absence de véritables politiques de régulation des industriels de l'internet, et de protection des mineurs (voir O'Neill *et al.*, 2013). En ce sens l'ÉMI peut être vue comme la résultante de politiques néolibérales qui ont préféré responsabiliser professeur.e.s, parents, enfants en lieu et place des industriels dont les services d'information et de communication sont massivement utilisés par les jeunes, élèves et adolescent.e.s (et les actions européennes actuelles visant les GAFAM ou RGPD ne changent pas fondamentalement la donne). Cette origine n'est pas simple pour les enseignant.e.s et chercheur.se.s, engagé.e.s de longue date dans chacune des éducations ; l'instrumentalisation par les pouvoirs publics de ces « éducations à » ne rend probablement pas faciles les mises en œuvre de dispositifs en ÉMI au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, la fusion de ces éducations est loin d'être évidente : deux histoires différentes, deux champs professionnels (et courants scientifiques) distincts, des objets différents. S'il n'est pas possible de détailler l'ensemble de ces différences dans l'espace de l'article, je m'arrêterai cependant sur la dénomination « ÉMI ». Car la dénomination importe, c'est elle qui donne une existence sociale, ici aux contenus pédagogiques et aux enseignant.e.s qui les élaborent et les dispensent. Pour le dire crûment, l'ÉMI signifie-t-elle la disparition, à moyen terme, de la formation rattachée à « information-documentation » ?

La question, sensiblement différente, de l'invisibilisation de la formation spécifique de l'information-documentation, est posée par G. Dimier³¹ dans sa contribution. L'analyse des plans académiques de formation qu'il a réalisée est plutôt rassurante malgré l'hétérogénéité des dispositifs pédagogiques et des intitulés. On y voit des actions de formation toujours centrées sur le développement des capacités informationnelles, avec une préoccupation de doter des connaissances sur les pratiques informationnelles des plus jeunes et sur les médias actuels. On retrouve également quelques dispositifs de formation (comme ceux sur les « théories du complot »), révélatrice d'une formation immanquablement soumise au présent (celui de la communication politique, entre autres), un « effet de mode » pour reprendre les termes de G. Dimier. S'il y a un déplacement manifeste vers les « médias », le cœur de la formation « information-documentation » semble cependant préservé. À cet égard, l'article de M. Renaudin³² consacré à la présentation de séquences autour de l'information scientifique montre la vitalité intacte des objectifs de la formation « info-documentaire ». Le contraire, négliger les objectifs traditionnels de l'éducation à l'information, serait préjudiciable aux élèves. La préparation des élèves à la poursuite d'études dans le supérieur ne peut faire l'économie de formations à la recherche d'information (à entendre dans un sens large, apprentissages pour chacune des phases du processus informationnel et apprentissages sur les techno-médias qu'ils et elles utilisent pour s'informer). C'est aussi une question fondamentale de

31 DIMIER, Gildas. Les plans académiques de formation, quelle concordance avec la nouvelle circulaire de mission des professeur.e.s documentalistes ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.16-22

32 RENAUDIN, Marianne. S'appuyer sur la démarche scientifique pour mettre en œuvre les apprentissages info-documentaires au collège. *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.42-48

réduction des inégalités sociales. Le développement de capacités informationnelles est crucial pour les élèves qui ne trouvent pas toujours dans leurs familles les ressources pour apprendre à s'informer. L. Robinson (2012) a montré les liens entre inégalités d'accès aux ressources et capacité à évaluer la pertinence des informations. Buchanan et Tuckerman (2016) ou Davies (2017) ont révélé à quel point les façons de chercher l'information différaient selon les conditions sociales et scolaires, en particulier, l'absence de persévérance lors des activités informationnelles, l'abandon fréquent de l'activité, chez les élèves les plus défavorisés. Il importe donc – en considérant les élèves – de référer sans ambiguïté le « I » d'ÉMI à l'éducation à l'information, autrement dit la formation à l'information-documentation, ou encore éducation à la culture informationnelle, pour reprendre les dénominations anté ÉMI.

Il n'empêche que l'invisibilisation de l'éducation à l'information n'est pas à exclure ; elle peut conduire à une forme de disparition, les objectifs de l'éducation à l'information n'étant plus distingués de ceux de l'éducation aux médias. Dans l'immédiat, il est nécessaire d'œuvrer au renforcement de la visibilité de l'éducation à l'information en se tournant vers l'« éducation critique à l'information ». Cette éducation porte la promesse d'une véritable alliance avec l'éducation aux médias³³. Sous l'appellation de *Critical Information Literacy*, elle connaît des développements considérables outre-Atlantique depuis plus d'une décennie. Elle émane du champ professionnel de l'information (bibliothécaires universitaires, scolaires, de lecture publique). Il ne faut pas la confondre avec la littératie de type *Critical thinking*, « pensée critique », focalisée sur les limites de la rationalité humaine et les moyens de développer les capacités de raisonnement. On retrouvera les objectifs de l'« éducation à l'esprit critique » présentées dans Gauvrit et Delouée (2019). On notera que cette éducation connaît une forte médiatisation, dans les médias institués, comme dans les médias sociaux, depuis les attentats de 2015, et la figure associée du sociologue G. Bronner, avec ses travaux sur la crédulité, y participe grandement.

La *Critical Information Literacy*, l'éducation critique à l'information, a de tous autres objectifs. En bref, il ne s'agit pas d'une approche rationnelle mais d'une approche critique (en référence aux théories critiques qui s'intéressent aux rapports sociaux de domination)³⁴. Les publications arrivent en grand nombre depuis plus d'une dizaine d'années. On trouvera chez Tewell (2015) une revue de littérature sur la *Critical Information Literacy*, une réflexion du bibliothécaire Elmborg (voir *infra*), figure reconnue dans le champ, ou encore une comparaison des deux littératies (*Information Literacy* et *Critical Information Literacy*) chez Spiranec *et al.* (2016). On retrouve dans la même veine la « Radical Information literacy » avec l'ouvrage de Whitworth (2014) dont le titre est explicite « Éducation radicale à l'information : Reconquérir le cœur politique de l'éducation à l'information ». Ces auteurs évoquent l'inspiration trouvée dans les travaux de Paulo Freire pour fonder et développer une éducation critique à l'information. Comme chez Freire (voir Pereira 2018), la visée (pour l'étudiant.e ou l'élève) est transformative par l'acquisition d'une conscience critique (vs une simple acquisition d'information). Pour donner un exemple en matière d'information, Elmborg (2012) propose d'aller au-delà des descriptions formelles de l'information pour se poser des questions plus fondamentales sur les flots globaux d'information. Ce faisant, nous nous éloignons de la définition de l'information en tant que « chose » et nous nous dirigeons vers la compréhension de l'information en tant que répertoire de pratiques sociales historiques impliquant la production, la diffusion et la réception. Une telle discussion nous amène naturellement à nous poser des questions plus problématiques sur l'accès à l'information, sur qui a accès à l'information et qui n'y a pas accès.

33 Les professeur·e·s documentalistes sont des acteurs et actrices important·e·s de l'éducation aux médias comme signalé dans la 1^{ère} partie de l'article. Ici, je m'attache simplement à faire part de ce qui pourrait être mieux mis en avant aujourd'hui en matière d'éducation à l'information.

34 On trouvera une présentation et discussion des théories critiques et leurs usages en communication chez Mare & Martin, collection Media Critic, dans les deux ouvrages suivants : Granjon F. (2013), « De quoi la critique est-elle le nom ? » et Granjon F. & George E. (2014), « Critique, sciences sociales et communication ».

Un détour vers la refonte profonde du référentiel de l'ALA³⁵ permet de mieux saisir quelques unes des implications pratiques de l'adoption de l'approche critique. L'importante révision du référentiel (« *Standards* » devenu « *Framework* ») n'est pas à déconnecter du mouvement de l'éducation critique à l'information. Sommairement, l'ancien référentiel détaillait « comment faire une recherche d'information » quand le cadre demande aux étudiant·e·s de réfléchir à « pourquoi faire ainsi ». La dimension réflexive y est amplifiée (le terme « *metaliteracy* » est avancé dans l'introduction) et la perspective critique y est fortement présente. Par exemple, sont évoqués l'*open access*, les intérêts financiers des éditeur·rice·s scientifiques, la marchandisation des données personnelles, etc. On y fait référence aux enjeux de domination qui se jouent dans la production et diffusion des savoirs, à la capacité de remettre en question l'autorité de sources légitimées, etc. Bien que pensé pour former des étudiant·e·s, le « Cadre » peut être utilisable, en partie, pour le niveau secondaire. Dans tous les cas, il rend visible les perspectives sociales qui animent désormais les professionnel·le·s de l'information. J'ai mentionné *supra* les rapports qui devraient être d'alliance (et non antagonistes) avec l'éducation aux médias, en particulier dans son approche critique (voir par exemple, les articles de M. Loicq ou de S. Jehel et A. Saemmer, 2017³⁶). Les fondations théoriques, critiques, communes, devraient les favoriser.

En conclusion

J'espère avoir convaincu de l'importance de maintenir la centralité des sciences de l'information et de la communication dans la formation initiale (et continue) des professeur·e·s documentalistes, et de la nécessité d'amplifier la visibilité de la formation info-documentaire (l'éducation à l'information) au sein de l'ÉMI. J'ai plaidé pour une adoption franche de la perspective critique, certes comme moyen d'augmenter la visibilité de l'éducation à l'information. Cependant, il est bien entendu que la finalité ultime est de mettre en œuvre une éducation à l'information émancipatrice. Mais, n'est-ce pas ce que font déjà nombre de professeur·e·s documentalistes avec, entre autres, les dispositifs pédagogiques centrés sur les effets des modèles d'affaires des industries de l'accès et du contenu, la pédagogie des communs (Carbillet et Mulot, 2019) ? Il ne reste plus qu'à dénommer l'éducation à l'information, « éducation critique à l'information »...

Références

Buchanan Steven, Tuckerman Lauren (2016). The information behaviours of disadvantaged and disengaged adolescents. *Journal of Documentation*, vol. 72, n°3, pp. 527 – 548

<https://pure.strath.ac.uk/portal/files/45617343/>

[Buchanan_Tuckerman_JD_2016_The_information_behaviours_of_disadvantaged_and_disengaged.pdf](#)

Carbillet M., Mulot H. (2019). *À l'école du partage : Les communs dans l'enseignement*. Caen : C&F Éditions

Davies, Huw C. (2017). Learning to Google : Understanding classed and gendered practices when young people use the Internet for research. *New Media & Society*, vol.20, n°8, pp. 2764–2780.

https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:ce1cb2fc-e3a0-4c33-bc73-386d5379dffa/download_file?safe_filename=Learning%2Bto%2BGoogle_%2BUnderstanding%2Bclassed%2Band%2Bgendered%2Bpractices%2Bwhen%2Byoung%2Bpeople%2Buse%2Bthe%2BInternet%2Bfor%2Bresearch.pdf&file_format=application%2Fpdf&type_of_work=Journal+article

Elmborg, James (2012). Critical information literacy : Definitions and challenges in *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus*

35 American Library Association, l'association des bibliothécaires américains, tous secteurs. Le nouveau « *Framework for Information Literacy for Higher Education* » (2015) a été traduit par les bibliothécaires québécois <http://ptc.uquebec.ca/pdci>

36 Dans le numéro *Tic&Société* coordonné par Landry N. : <https://journals.openedition.org/ticetsociete/2279>

community, Chicago : Association of College & Research Libraries.

https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs

Gauvrit Nicolas, Delouée Sylvain (2019). *Des têtes bien faites : Défense de l'esprit critique*. Paris : PUF.

O'Neill Brian, Staksrud Elisabeth, McLaughlin Sharon (dir.) (2013). *Towards a Better Internet for Children ? Policy Pillars, Players and Paradoxes*. Göteborg : Nordicom, 335 p.

(voir la recension de l'ouvrage <https://journals.openedition.org/communication/6107>)

Pereira Irène (2018). *Philosophie critique en éducation*. Limoges : Lambert-Lucas, Didac-philos.

Robinson Laura (2012). Information-Seeking 2.0, *RESET*, n°1

<http://journals.openedition.org/reset/135>

Auteurs et créateurs : quel avenir au niveau français et européen ?

Marie Caillet - Secrétaire générale de la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse

Introduction

2019 : l'année de toutes les mutations... et de toutes les incertitudes. Chez les auteurs et illustrateurs, les interrogations sont nombreuses. Depuis 2018, des réformes capitales sont annoncées au niveau français et européen, concernant des métiers dont le paradoxe est à la fois d'être vitaux pour le reste de la chaîne du livre et très précarisés. Non seulement du fait d'une surproduction entraînant une diminution de la durée de vie des livres sur les étals (200 nouveaux livres par jour, soit 70 000 nouveautés par an), mais aussi des réformes du régime social imposées aux auteurs et illustrateurs. Effacement des interlocuteurs Agessa et MDA, organismes chargés du recouvrement des cotisations, au profit de l'Acoss (Agence centrale des organismes de sécurité sociale), cotisation retraite obligatoire pour tous les auteurs, prélèvement à la source... Une convergence de réformes préoccupantes, imposées à une profession déjà très fragilisée (41 % à 53 % des auteurs professionnels vivent sous le seuil du SMIC).

À l'ère du numérique, les mutations appliquées aux métiers des auteurs et créateurs s'observent aussi à plus grande échelle : la Commission européenne a proposé une directive sur le droit d'auteur visant à préciser les dispositions liées à la propriété littéraire et artistique dans le domaine numérique. Une directive contestée par divers camps, objet notamment de puissantes campagnes de *lobbying* émanant des GAFAM, qui a finalement été approuvée le 26 mars 2019. La directive du droit d'auteur, ou *directive copyright*³⁷, sera débattue dans le Conseil de l'Union européenne dans les prochaines semaines et modifiera en profondeur la gestion de contenu des grosses plateformes, dont l'exploitation des médias était jusqu'alors gratuite.

Malgré une exposition privilégiée de la littérature française dans le marché international et une directive visant à mieux encadrer le droit d'auteur, la profession des auteurs et illustrateurs se trouve à un carrefour singulier : un marché dynamique, tout particulièrement en jeunesse, d'un côté ; et d'un autre, un métier d'auteur qui ne bénéficie d'aucun statut ni mesure de protection permettant d'encadrer de manière pérenne une activité dont dépend un secteur entier. Quel avenir pour les auteurs et les créateurs ? Quelles répercussions peuvent entraîner, à l'échelle nationale et européenne, les réformes en cours ? Nous proposons ici un tour d'horizon de la situation dans une année cruciale pour la création française.

Réformes sociales pour les artistes-auteurs

Être artiste-auteur en France

Doté d'une forte valeur symbolique et comptant parmi les activités professionnelles les plus enviées de par sa liberté créative, le métier d'artiste-auteur reste largement fantasmé et méconnu, comme l'atteste l'ouvrage *Profession ? Écrivain*³⁸, résultant du travail d'enquête mené par Gisèle Sapiro et Cécile Rabot. Et pour cause : encore aujourd'hui, la profession d'artiste-auteur reste considérée comme une vocation, détachée des considérations matérielles et professionnelles.

Auteur est pourtant un métier à part entière, exercé en tant qu'activité principale par 5 000 d'entre eux selon une étude du Ministère de la Culture et du CNL (sur 100 000 auteurs en France³⁹). Un métier aux nombreuses spécificités : un auteur n'est pas salarié, il n'est ni indépendant ni intermittent du spectacle, et sa rémunération est liée à ses droits d'auteur, soit un certain

37 Proposition de directive du Parlement européen et du Conseil sur le droit d'auteur dans le marché unique numérique : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52016PC0593>

38 <http://www.cnrseditions.fr/sociologie/7499-profession-ecrivain.html>

39 https://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13746/ressource_fichier_fr_guide.des.auteurs.de.livres.2017.version310317.pdf

pourcentage établi sur les ventes de ses livres. Une disparité entre les ouvrages de littérature générale et de littérature jeunesse est observée : de 10 % en littérature générale contre 6 % en moyenne en jeunesse, aujourd'hui sans réelle justification économique.

Il est d'usage que chaque signature de contrat entre un auteur et un éditeur implique un à-valoir (avance sur les droits d'auteurs des futures ventes du livre). L'à-valoir a pour but de permettre à l'auteur de vivre pendant son temps de création, étant donné qu'il n'existe pas en France de rémunération proprement dite pour le temps de travail. L'auteur doit donc espérer cumuler les droits d'auteur sur les ventes de son livre au-delà de l'à-valoir pour dégager un réel bénéfice.

En France, un auteur ou un illustrateur bénéficie d'une couverture sociale, c'est-à-dire que ses cotisations lui donnent droit aux mêmes prestations qu'un salarié (congrès maladie, maternité, invalidité et décès) à partir d'un certain revenu annuel (8 784 euros en traitement et salaires pour 2017). Les auteurs gagnant en-dessous de ce seuil cotisent également, mais sans bénéficier de ces droits, puisqu'il est estimé que leurs revenus d'auteurs sont des revenus annexes à une autre activité professionnelle.

Auteur : un métier singulier aux réalités multiples

Un même métier d'auteur peut correspondre à des réalités professionnelles très différentes, entre un auteur à temps plein et un auteur exerçant son activité de façon parallèle à son métier principal. Une spécificité qui contribue à la complexité du statut et le brouillage des frontières entre activité professionnelle à temps plein et travail de création plus occasionnel.

Le régime attribué aux auteurs pénalise également, en l'état, les deux types d'activités. Ainsi, bien qu'étant rattaché au régime général de Sécurité sociale au même titre qu'un salarié, un auteur ne se voit ouvrir aucun droit au chômage, à l'accident du travail ou aux congés payés. D'autre part, un auteur exerçant son activité parallèlement à son métier principal cotise à hauteur de 10,45 % de ses revenus en droits d'auteur (pour l'année 2018), sans pour autant bénéficier de prestations sociales ou de versement de retraite.

Offrant peu de protection à une profession précaire, le régime des auteurs et illustrateurs s'est en outre endurci à leur égard avec une augmentation constante de cotisations sociales : ainsi, en prenant l'exemple d'un auteur gagnant l'équivalent en brut d'un SMIC et demi, les cotisations seront passées de 16,60 % à 23,81 % entre 2004 et 2020. Cela représente un prélèvement de près du quart de ses revenus bruts. Une situation aggravée par une réforme en profondeur du système de cotisation des artistes-auteurs : non compensation de la CSG, cotisation retraite au premier euro pour tous les auteurs à partir du 1^{er} janvier 2019... Une série de mesures grevant leurs revenus et mettant en péril les plus précaires d'entre eux.

Ce changement en profondeur, provoquant une mise en alarme de nombreuses associations et syndicats d'auteurs (Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, Ligue des auteurs professionnels, SNAC BD, etc.) voit le jour alors que s'engage une période de mutations appliquées à l'échelle de la France, mais aussi à l'échelle européenne, avec le vote de la nouvelle directive européenne sur le droit d'auteur.

Le droit d'auteur dans la directive européenne

Depuis le début des années 2000, l'explosion d'Internet et des supports numériques a modifié en profondeur nos façons de consommer du contenu culturel et les formats de ceux-ci. Une évolution fulgurante qui a entraîné la nécessité, au sein de l'Union Européenne, d'adapter le droit d'auteur à ces nouveaux usages. Celui-ci concerne les créateurs, toutes œuvres originales confondues (créations écrites, photographiques, musicales et cinématographiques, logiciels...), ainsi que les ayants droit, c'est-à-dire les entités propriétaires des droits des créateurs, comme les héritiers ou les maisons de production.

L'adoption de la directive européenne

En l'état actuel des choses, c'est l'ensemble des chaînes de production liées aux créations qui

nécessitent une protection législative face à la toute-puissance des GAFAM⁴⁰. Ces géants d'Internet utilisaient jusque-là le flou autour du droit d'auteur et du *copyright* pour héberger du contenu créé par des tiers sans rétribution contractuelle. C'est le cas par exemple de *YouTube*, qui, ne se considérant pas responsable des contenus publiés sur sa plateforme, n'achète pas de licences aux ayants droit afin de pouvoir les diffuser. De fait, les compensations obtenues par les créateurs restent dérisoires face aux bénéfices engrangés par *YouTube* grâce aux contenus publicitaires.

Le projet de directive européenne sur le droit d'auteur a été entamé en 2016 par la Commission européenne, mais il aura fallu un premier rejet du texte en juillet 2018 et plus de 250 amendements avant un premier accord : en septembre 2018, le Parlement européen a ainsi validé les lignes principales de la directive, à 438 voix contre 226. Le 26 mars 2019, la dernière version de la directive a été votée (348 votes favorables, 274 votes négatifs, 36 abstentions⁴¹). Directive entérinée le 15 avril par le Conseil de l'Union Européenne.

Le texte final établit ainsi que les titulaires de droits et éditeurs de presse doivent « obtenir de meilleurs accords de rémunération » pour l'ensemble des contenus et créations « figurant sur les plateformes internet ». Cela induit une modification de la gestion de leurs contenus par les plateformes, qui sont désormais considérées « directement responsables des contenus *uploadés* sur leur site » et « donne automatiquement le droit aux éditeurs de presse de négocier des accords au nom des journalistes pour tout article utilisé par les agrégateurs de nouvelles ».

Deux articles en particulier encadrent ce nouveau dispositif : l'article 15, qui établit que les plateformes en ligne doivent rémunérer les éditeurs de presse des articles qu'elles utilisent pour une durée de 2 ans après la publication desdits articles. Et l'article 17, lequel impose aux plateformes qui autorisent leurs utilisateurs à publier leurs propres créations (*YouTube*, par exemple) de conclure des accords avec eux et de filtrer les contenus publiés.

Controverses et amendements

Au fil de ses refontes, la directive sur le droit d'auteur a été loin de faire l'unanimité. Elle a fait l'objet d'intenses campagnes de *lobbying* de ses opposants et de débats parmi les utilisateurs du Net : les adeptes de la liberté numérique lui reprochent en effet de compromettre l'accès libre aux savoirs.

Deux mesures en particulier ont été vigoureusement contestées, le débat entraînant une modification de leur contenu. C'est le cas de l'article 17, anciennement article 13, qui proposait à l'origine que les plateformes « stockent et proposent au public des œuvres ou autres objets proposés par le droit d'auteur », en étant « tenu[es] de conclure des contrats de licence avec les titulaires des droits ». Accusée de favoriser une « taxe sur l'hyperlien », la directive a modifié l'article de façon à rendre les plateformes responsables des contenus publiés, avec l'obligation de conclure des accords avec les créateurs et ayants droit pour les rémunérer lorsque leurs créations seront *uploadées*. Une obligation minorée pour les plateformes ayant un chiffre d'affaire inférieur à 10 millions d'euros et moins de 3 ans d'existence.

La deuxième mesure ciblée par les opposants concernant la fouille automatique de textes et de données (*text and data mining*, soit TDM, un processus permettant de fouiller un grand nombre de données et de contenus *via* des outils technologiques). La directive proposait à l'origine de généraliser l'exception au droit d'auteur pour la TDM. Menacée de représenter un « désavantage compétitif » pour les chercheurs européens, la TDM a finalement été exclue du champ d'application de la directive.

Réformes et protection des créateurs

⁴⁰ Acronyme réunissant *Google*, *Apple*, *Facebook*, *Amazon* et *Microsoft*

⁴¹ https://www.lemonde.fr/pixels/article/2019/03/25/reforme-europeenne-du-droit-d-auteur-ce-que-contient-le-projet-final-d-une-directive-tres-decreee_5440785_4408996.html

Application de la directive en France

En France, la directive sera appliquée en deux temps : une première proposition de loi doit être soumise en mai concernant la création d'un droit voisin pour les auditeurs de presse. La seconde proposition sera la loi audiovisuelle, liée à l'article 17 concernant le filtrage. Elle sera présentée cet été. Pour les eurodéputées Virginie Rozière et Pervenche Berès, cette directive symbolise « une victoire historique pour la culture et la liberté de la presse au XXI^{ème} siècle », opinion à laquelle adhèrent la Fédération européenne des journalistes et la Société des auteurs de l'audiovisuel. Une tribune signée par 171 personnalités (Jean-Jacques Goldman, David Guetta et Zaz en tête) et publiée dans le *JDD* le 23 mars 2019⁴² soutenait également la directive en dénonçant « les géants devenus des ogres » qui profitaient des œuvres qu'ils hébergeaient pour garder une énorme part des revenus publicitaires générés.

Toutefois, un problème persiste : la répartition des revenus obtenus grâce aux contenus publiés sur ces plateformes. En effet, bien que les créateurs des œuvres originales (auteurs, artistes, journalistes) soient les premiers chaînons concernés, plusieurs intermédiaires prélèvent leur part : les sociétés collectives de gestion des droits d'auteur et éditeurs de presse. Cofondateur de la Quadrature du net⁴³ (association militant pour un Internet libre), Lionel Maurel souligne : « Les sociétés de droits d'auteur, les producteurs de musique ou de films et les éditeurs de presse veulent leur part du gâteau dans les profits que génèrent les GAFAM. [...] Ce sont ces profits-là que l'industrie des contenus veut récupérer. Mais rien ne dit qu'elles redistribueront correctement ces profits à la masse des créateurs européens⁴⁴ ».

Réformes et interrogations

Nous observons une même déficience de mesures adaptées aux auteurs dans l'ensemble des réformes touchant la profession en 2019. Parmi elles, on compte, à partir du 1^{er} janvier 2019, le prélèvement à la source de l'impôt, la disparition de l'Agessa et de la MDA (interlocuteurs spécialisés dans les échanges avec les auteurs-illustrateurs) au profit de l'URSSAF, et la hausse de la CSG, encore non compensée de façon pérenne et automatique pour 2020 et les années suivantes.

Autre réforme, et non des moindres : une cotisation retraite au premier euro pour tous les auteurs (et non plus pour les affiliés au régime de Sécurité sociale des auteurs), qui, sans ouvrir pour autant de nouveaux droits aux auteurs non-affiliés, diminuera inmanquablement leurs revenus de 6,9 % au titre de leur retraite de base. La gestion de la retraite complémentaire pour les auteurs pose également problème : le taux unifié comme hypothèse de réforme semble être de 28 %, complémentaire incluse. Le taux de la complémentaire des auteurs, le RAAP, étant aujourd'hui de 8 %, cela reviendrait à passer le taux de cotisation de 15,3 % à 28%. Ce qui provoquerait une hausse de cotisation de près de 13 % pour la plupart des auteurs... sans aucune amélioration de leurs pensions de retraite à terme.

L'ensemble de ces mesures s'inscrit dans la démarche déjà amorcée du gouvernement : remplacer les 42 régimes de retraite actuels par un système universel en 2025. Autrement dit, chaque euro cotisé donnera des droits à la retraite identiques, que le cotisant soit salarié, indépendant ou fonctionnaire. Un ensemble de mesures qui, sous couvert de donner les mêmes droits à chaque travailleur, pénalise en réalité les plus précaires d'entre eux. Les artistes-auteurs sont ainsi considérés comme des travailleurs français classiques, sans avoir les mêmes droits sociaux que des salariés, par exemple.

Un grand nombre d'associations et de syndicats d'artistes-auteurs dénoncent ces réformes, appliquées sans tenir compte des spécificités de ces métiers (les auteurs n'étant ni salariés, ni

42 <https://www.lejdd.fr/Culture/exclusif-goldman-guetta-renaud-louane-iam-zaz-lappel-de-171-artistes-pour-defendre-le-droit-dauteur-3879095>

43 <https://www.laquadrature.net/>

44 <https://www.franceculture.fr/numerique/droits-dauteur-ce-qui-change-avec-la-nouvelle-directive-europeenne>

indépendants, avec des revenus aléatoires). Le risque, à terme, pour les auteurs est de voir leurs retraites s'effondrer ou leurs cotisations sociales enfler, si aucun mécanisme n'est trouvé par les pouvoirs publics pour adapter ce système à leurs métiers. Un danger à court terme pour la profession, dénoncé par la campagne Extinction Culturelle⁴⁵, lancée par de nombreuses organisations professionnelles (Ligue des auteurs professionnels, Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, Snac BD, Guilde française des scénaristes, ATLF...). Sans réponse concrète du gouvernement pour l'heure.

Conclusion

En Europe comme au niveau mondial, la révolution numérique modifie nos façons de consommer des contenus culturels, mais aussi le mode de diffusion de ceux-ci, rendant nécessaire une mise à jour des mesures de protection encadrant le droit d'auteur. À ce titre, l'année 2019 est l'année d'une autre révolution : pour la première fois, une directive européenne s'oppose à la toute-puissance des GAFAM sur la gestion des contenus en ligne avec une série de mesures protégeant créateurs et ayants droit.

Une protection qui reste néanmoins à deux vitesses. Si la France est tenue de faire appliquer cette directive européenne dans un délai de deux ans, les réformes appliquées aux créateurs au niveau national sont loin de mettre la priorité sur la préservation du métier d'artiste-auteur, aujourd'hui plus précarisé que jamais. Ni salariés, ni indépendants, ni intermittents du spectacle, les auteurs et illustrateurs voient leurs cotisations s'alourdir sans bénéficier pour autant de mesures de protection adaptées. Alors, auteurs et illustrateurs en France, quel avenir ? Celui, on l'espère, d'une exception culturelle française digne de ce nom, avec la création d'un véritable statut d'auteur apte à encadrer et valoriser un métier indispensable à la vitalité artistique française.

⁴⁵ <http://extinction-culturelle.fr/>

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

Le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD)

2018 aura été une année faste pour l'A.P.D.E.N. Toulouse qui a pu organiser deux journées professionnelles. Celles-ci sont adossées à l'assemblée générale que l'association organisait traditionnellement au début de l'année civile. Cette date étant trop tardive par rapport au Comité directeur, l'A.P.D.E.N. Toulouse a donc organisé une deuxième journée professionnelle le 27 novembre 2018. Cela nous a permis de visiter plusieurs centres de documentation ou médiathèques (Pôle Intermezzo de la Médiathèque José Cabanis en janvier, centre de documentation du LAAS - Laboratoire d'Analyse et d'Architecture des systèmes-/CNRS et celui de l'Observatoire Midi-Pyrénées en novembre) et d'échanger avec leurs responsables. La responsable de la sécurité des systèmes d'information et déléguée à la protection des données a fait une intervention sur le Règlement Général sur la Protection des Données.

Compte rendu complet disponible sur :

<https://apdentoulouse31.wixsite.com/apdentoulouse/journees-professionnelles>

La citoyenneté numérique

Ce vendredi 15 mars 2019, s'est tenue à l'ESPE de Poitiers la journée professionnelle de l'A.P.D.E.N. Poitiers dont la thématique portait sur la citoyenneté numérique. Le choix de cette problématique s'est fait dans le contexte de la remise, en octobre 2018, du rapport Studer sur l'école dans la société du numérique. Afin d'alimenter la réflexion, Camille Alloing et Olivier Le Deuff nous ont fait la faveur de leur présence, ce dont nous les remercions.

Compte rendu complet disponible sur :

<https://apdenpoitiers.wordpress.com/2019/03/28/journee-professionnelle-la-citoyennete-numerique-compte-rendu/>

Apprendre à apprendre : sciences cognitives et pédagogie

La journée organisée par l'A.P.D.E.N. Aix-Marseille le 25 janvier 2019 portait sur la thématique "Apprendre à apprendre : sciences cognitives et pédagogie". Environ 130 collègues sont venus assister aux cinq interventions qui ont successivement abordé l'importance du doute de soi avec Albert Mooukheiber, les contributions du professeur documentaliste dans l'apprendre à l'apprendre, l'utilisation des sciences cognitives dans un collège classé REP+, l'expérimentation des cogniclasses dans l'académie, et enfin l'apprentissage par les méthodes actives et la démarche scientifique.

Compte rendu et supports d'intervention sur : <https://www.apdenaixmarseille.fr/journ%C3%A9es-acad%C3%A9miques/apprendre-%C3%A0-apprendre-ja-2019/>