

**UNE NOUVELLE
CIRCULAIRE DE
MISSIONS
(Vol. 1)**

MEDIAODOC

N°19 - DÉCEMBRE 2017

ÉDITO

AILLEURS

UNE NOUVELLE CIRCULAIRE DE MISSIONS

VARIA

A.P.D.E.N.

**ASSOCIATION DES PROFESSEURS
DOCUMENTALISTES DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

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



www.apden.org

Sommaire

ÉDITO

AILLEURS

Andrea Dömsödy. L'enseignement de l'information-documentation en Hongrie **2**

UNE NOUVELLE CIRCULAIRE DE MISSIONS

9 Ministère de l'Éducation nationale. Les missions des professeurs documentalistes

13 Françoise Chapron. Circulaires de missions... Quelle histoire ?

23 Bureau national A.P.D.E.N. Sur quelques points en suspens
à la lecture de la nouvelle circulaire de missions

VARIA

Ivana Ballarini-Santonocito. Information-documentation, translittération et EMI.
De la didactique de l'information au référentiel EMI dans les réflexions des professeurs documentalistes **27**

Loïc Ballarini. Médias en crise, journalisme en réinvention **40**

Le 28 mars 2017 est parue au Journal officiel la nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes. Cette publication vient ponctuer une série de textes qui, initiée avec la Loi de Refondation, redéfinit les statuts et le cadre réglementaire de service des professeurs documentalistes. La profession était d'autant plus en attente de cette nouvelle circulaire que la précédente, vieille de 30 ans, nécessitait d'être actualisée, particulièrement en réponse aux nouveaux enjeux relatifs aux environnements informationnels, médiatiques et numériques contemporains.

Pourtant, la parution de cette nouvelle circulaire a suscité peu de réactions, sans qu'il soit aisé d'en déterminer la raison, qu'il faille y voir une forme d'approbation globale de l'ordre de l'évidence ou l'expression silencieuse d'un rejet. Sans doute faut-il y voir aussi l'expression du temps nécessaire de l'appropriation, et ce d'autant plus que la compilation des nouveaux textes réglementaires demande à être éprouvée au quotidien quand la seule lecture peut ne pas suffire à élucider des fragments ou des formulations en clair-obscur.

Il est de fait peu évident d'être catégorique sur l'appréhension qui est, et sera faite, de cette nouvelle circulaire, de sorte que l'on suivra avec attention sa réception par les professeurs documentalistes, notamment pour ce qui concerne ces deux éléments nouveaux dans le texte que sont la convocation d'un enseignement de l'information-documentation et d'une politique documentaire.

Il est à noter que, pour ce qui concerne l'émergence d'un enseignement de l'information-documentation, ce mouvement dépasse l'unique cadre français, la Hongrie menant une réflexion similaire, ce dont Andrea Dömsödy nous relate l'expérience dans la rubrique Ailleurs.

Dans ce contexte, il nous a semblé opportun de consacrer ce numéro de Mediadoc à cette nouvelle circulaire, avec pour objectif, au-delà du texte, que nous reproduisons dans le dossier, d'apporter des perspectives utiles à l'analyse. Pour avoir suivi sur une longue période les négociations qui ont pu être menées, Françoise Chapron propose au lecteur de suivre la lente maturation d'un texte porteur de visions parfois



contradictoires, lesquelles ont pu conduire à de nombreux échecs à la rédaction avant sa parution. De sorte que si les acteurs sont parvenus à une version actualisée des missions, cette circulaire ne fait pas nécessairement consensus, certaines propositions demandant à être définies et explicitées pour faciliter leur mise en œuvre. Un travail que le Bureau national de l'A.P.D.E.N. s'est proposé de commencer en opérant un premier relevé des perspectives et des axes de travail que lui inspire le texte.

Dans un souci d'équilibre, le comité éditorial de Mediadoc a souhaité consacrer deux numéros à cette nouvelle circulaire, le second étant programmé pour juin 2018. Pour autant, la rubrique Varia de ce numéro s'ouvre à d'autres formes de recomposition qui intéresseront tout autant les professeurs documentalistes. Ivana Ballarini nous présente les conclusions de la Tâche 1 de l'ANR Translit, dont le projet de recherche portait sur la convergence des cultures de l'information. Une contribution qui trouvera un prolongement dans la réflexion proposée par Loïc Ballarini, qui s'intéresse plus spécifiquement aux reconfigurations du journalisme, dont les mutations informationnelles obligent à se réinventer.

Nouveautés, mutations, recompositions, cette nouvelle circulaire s'inscrit dans un contexte de commencements, lesquels, s'ils peuvent avoir des charmes inexprimables, appellent à s'en emparer pour les commenter et les faire vivre, au risque d'une longue incompréhension dont l'issue à craindre pourrait confiner au désamour.

L'enseignement de l'information- documentation en Hongrie



Ailleurs

◆ **Andrea Dömsödy**

Association des bibliothécaires scolaires, Hongrie

Au début des années 1970, un changement de paradigme a été engagé dans l'éducation publique hongroise. La mise en œuvre d'un modèle fondé sur le développement personnel et l'apprentissage permanent, dans une optique actualisée d'apprentissage tout au long de la vie, est devenu l'objectif éducatif prioritaire. Dans ce contexte, la situation des bibliothèques scolaires a alimenté de vifs débats sur les forums des professionnels en bibliothéconomie et de l'Éducation nationale. Ces échanges ont entraîné la formulation de recommandations visant notamment l'augmentation du nombre des bibliothèques scolaires et le développement d'une offre de formation en pédagogie et en didactique de

leur personnel. Ces avancées se sont néanmoins heurtées au système éducatif public hongrois, dont l'approche pédagogique classique est éloignée des méthodes d'enseignement qui visent l'acquisition de savoirs info-documentaires en s'appuyant sur les pédagogies actives. De fait, l'évolution est un processus lent, ces objectifs n'ayant pas été complètement réalisés (Tóth, 1995).

Ce premier mouvement dans l'éducation a trouvé une convergence en 1976, avec l'évolution de la législation sur les bibliothèques, laquelle a engagé des prescriptions pour que les bibliothèques scolaires forment les élèves aux compétences documentaires. Ce faisant, bien que le système éducatif ne connaisse pas de législation similaire

pour les bibliothèques scolaires, un enseignement en information-documentation a été temporairement ajouté dans la formation en didactique des professeurs (Tóth, 1995). Cela a ouvert la voie à l'assimilation des bibliothécaires scolaires aux personnels enseignants, créant ainsi les bases nécessaires à de nouvelles avancées.

Programme et cadre des disciplines

Le pouvoir décisionnaire, suite aux débats professionnels des années 1970, dans le contexte scolaire de l'époque, a privilégié une approche transdisciplinaire des savoirs de l'information-documentation, lesquels ont été inscrits, en 1978, dans le cadre de la discipline « Littérature et langue hongroise ». Il faut attendre 1995, avec la redéfinition du Programme Scolaire National

obligatoire, pour que la fonction des bibliothèques scolaires ne soit plus uniquement associée à la lecture et la littérature mais en complexifie l'apport pédagogique autour des tâches d'utilisation et de gestion de l'information. Ainsi les élèves doivent être capables d'utiliser de manière critique et éthique l'information, l'acquisition de ces savoirs info-documentaires étant pour partie affiliée à des compétences numériques rattachées à la discipline « Informatique ». En parallèle, certains domaines disciplinaires, notamment la « Littérature et Langue hongroise », formulent des objectifs qui intègrent le recours à la bibliothèque pour l'usage des ressources (Tableau 1).

Pourtant, bien que la plupart des disciplines incluent des savoirs de base assimilés à l'information-documentation, cela reste insuffisant pour rendre les élèves autonomes et les préparer à se former tout au long de la vie. Et si certaines disciplines sont ouvertes à des formes de coopération

Sujets/ Domaine disciplinaire	Informatique	Littérature et Langue hongroise	Autres
Bibliothèques (types, espaces)	xx		
Services de la bibliothèque	xx		
Document et type de sources	xx	x	x
Recherche d'information, sources d'information	xx	x	
Recherche et sélection de l'information		xx	
Sélection et évaluation des sources	x	xx	x
Utilisation et création des sources	xx	xx	x
Citation	xx	x	

Tableau 1 Répartition de l'information-documentation et des compétences documentaires dans les disciplines scolaires (Dömsödy, 2012)¹.

¹ Le nombre de croix (X) exprime, au-delà de leur présence ou absence, la manière dont ces compétences documentaires sont plus ou moins marquées dans les disciplines concernées.

avec le professeur documentaliste, ce qui n'est pas une obligation, l'apport des bibliothèques scolaires n'a pas été pensé dans son ensemble, à l'échelle du système éducatif. Les établissements scolaires développent leurs propres programmes locaux, avec pour seul cadre réglementaire, outre le programme obligatoire, une loi de 2012 qui crée un module info-documentaire dans la discipline « Technologie de l'information » et qui stipule qu'« un professeur documentaliste accomplit des activités pédagogiques sur la base du projet pédagogique de la bibliothèque ». (20/2012. EMMI decree.) Cette législation vise à garantir les objectifs pédagogiques relatifs à la lecture et aux compétences info-documentaires, selon les demandes formulées par les enseignants disciplinaires au regard de leur propre programme.

Modalités horaires de mise en œuvre

Le temps imparti pour l'enseignement en information-documentation est une question

complexe au regard de la tension entre les heures nécessaires et les heures disponibles pour pouvoir le dispenser. Dans la mesure où il ne s'agit pas strictement d'une discipline, il n'y a pas de temps d'enseignement spécifique qui soit attribué. Dans ce contexte, sans que nous disposions de données précises, nous savons néanmoins, hélas, que beaucoup d'établissements ne garantissent pas le minimum légal d'heures d'enseignement. Le cadre des programmes de 2012 contient seulement un module ayant pour thématique l'information-documentation au sein de la discipline « Technologie de l'information » (TI)². Ainsi les heures d'enseignement ont seulement été attribuées à cette discipline (Tableau 2).

Ces chiffres sont bas, à cause des choix faits en matière de politique éducative, le nombre total d'heures d'enseignements des cours de TI étant également en diminution. D'autre part, l'enseignement en information-documentation dispose d'un moindre prestige que celui de la Technologie de l'Information.

Niveau	Nombre total d'heures d'enseignement de la discipline TI sur 2 années	Nombre d'heures d'enseignements du professeur documentaliste au sein de la discipline TI sur 2 années
Niveau 6 ^e -5 ^e	34 h	2 h (5,8 %)
Niveau 4 ^e -3 ^e	68 h	6 h (8,8 %)
Niveau 2 nd -1 ^{re}	68 h	6 h (8,8 %)

Tableau 2 Nombre d'heures du professeur documentaliste au sein de la discipline TI dans le cadre du programme 2012.

² La matière « Technologie de l'information » est dispensée par un professeur de « Technologie de l'information », certains cours (tableau 2) étant pris en charge par le professeur documentaliste seul. Cette matière comporte des savoirs relatifs à l'informatique et à l'information. On y trouve, pour exemple, les contenus suivants : usage responsable des outils des technologies de l'information, bases sur les systèmes d'exploitation, analyse antivirus, création et édition de documents à l'aide des outils de bureautique (*Microsoft office*), recherche d'information sur le web et ressources documentaires, netiquette, algorithmes et bases de robotique, typologie des bibliothèques et des documents, bibliographie et citation des sources.

À ce nombre d'heures peuvent être ajoutées celles qui sont dispensées dans les autres disciplines lorsque les notions du programme se prêtent à l'élaboration d'une séquence en coopération qui permet d'aborder les contenus et méthodes de l'information-documentation. Mais, sans prescription, il n'y a pas d'impératif en matière d'heures d'enseignement.

Alors que la législation actuelle accorde 14 heures, il faudrait entre 60 et 80 heures d'enseignement pour couvrir les besoins du CP à la Terminale. Pour que les compétences de base à acquérir dans cette discipline deviennent un savoir propice à un apprentissage sur le long terme et tout au long de la vie, il serait nécessaire d'avoir deux à trois cours d'information-documentation par discipline et par année pour pouvoir aborder chacune des notions présentes dans les programmes (Dán-Haralyi, 2011).

Sur ce point, la mise en œuvre de cours en information-documentation est également mise en danger par la charge de travail exigeante des professeurs documentalistes. Dans la plupart des établissements il n'y a pas assez de professeurs documentalistes qualifiés disponibles pour assurer les tâches obligatoires de pédagogie et de gestion.

Qui doit enseigner ?

Outre le nombre d'heures d'enseignement disponibles (en théorie et en pratique), la question de savoir qui doit enseigner l'information-documentation revient très souvent. Les débats portent sur les compétences professionnelles des professeurs et sur la question de l'organisation du travail.

La législation prescrit les qualifications requises pour l'enseignement d'une discipline, lesquelles

supposent des compétences disciplinaires et des compétences didactiques. À titre d'exemple, les mathématiques ne peuvent être enseignées qu'avec un diplôme en enseignement des mathématiques. Or ce n'est pas le cas pour l'enseignement de l'information-documentation, qui n'est pas considérée comme une matière à part entière, le professeur de discipline n'étant pas tenu à une certification spécifique au-delà de la maîtrise des contenus et de la didactique de sa propre discipline. Cette approche est critiquée par les professeurs documentalistes, pour qui les cours « directs » en information-documentation doivent être assurés par eux, puisqu'ils sont les seuls à être qualifiés pour cela.

Mais, selon la perception qu'en ont les professeurs de discipline, la tâche du professeur documentaliste, dans la bibliothèque, se limite à l'apport d'outils et de méthodes. Ce faisant, ils ont pris pour habitude de déléguer la tenue de ces cours au professeur documentaliste sans concevoir de réelles collaborations qui visent l'acquisition de savoirs disciplinaires et de savoirs information-documentaires.

Pour résoudre partiellement ce problème, une pratique conseillée est de mener des séquences en co-animation. Dans ce cas, les deux professeurs enseignent conjointement. Pendant la séance, chacun peut diversifier les méthodes d'enseignement, entre apport de savoirs, suivi du travail individuel ou de groupe, remédiation. En pratique cela nécessite un haut niveau de compétence pédagogique et une collaboration centrée sur l'élève au sein de l'équipe d'enseignement.

Mais ce modèle pédagogique est encore peu implanté en Hongrie, sans compter les problèmes d'ordre administratif que cela pourrait engendrer, notamment au sujet du décompte des heures et de l'impact sur les salaires.

La mise en œuvre pratique de l'enseignement en information-documentation

En raison des processus qui ont débuté dans les années 1970, l'utilisation appropriée de l'information, des documents et des bibliothèques a commencé à être généralisée. Mais, après quarante ans, il est difficile de parler de réussite. Si nous pouvons constater de bonnes pratiques, il reste beaucoup d'établissements dont l'action reste limitée lorsqu'il s'agit de créer des situations pour lesquelles les élèves doivent recourir aux ressources de la bibliothèque scolaire.

La méthode d'enseignement classique, en usage dans la plupart des établissements hongrois, reste très attachée à l'utilisation des manuels scolaires.

Ce contexte pourrait évoluer avec la politique éducative actuelle qui, davantage centralisée, réduit l'initiative des établissements scolaires. À ce stade, nous avons peu de retours concernant l'impact de celle-ci sur l'enseignement de l'information-documentation.

En revanche, le cadre du programme de 2012 détermine les contenus en information-documentation en six unités, lesquelles témoignent d'une meilleure compréhension des apports des professeurs documentalistes et des bibliothèques scolaires.

• *Types de bibliothèques, établissements d'information*

Au niveau élémentaire, l'école et la bibliothèque publique locale dominant. Pour l'enseignement secondaire, les bibliothèques universitaires et de

référence sont intégrées dans les programmes dans le but de préparer à l'enseignement supérieur et au monde du travail. On y souligne notamment l'importance d'une reconnaissance de la bibliothèque en qualité d'espace informationnel. Le cadre du programme exige également une visite d'une bibliothèque publique.

• *Les services de la bibliothèque*

Le programme mentionne généralement les services de la bibliothèque, mais ne met pas l'accent sur les savoirs qui y sont associés, à l'exception du catalogue et de son utilisation. Une caractéristique importante des exigences relatives à la discipline résulte davantage de l'approche par laquelle le recours aux services est lié à la résolution de problème de manière autonome, à l'apprentissage et à la culture personnelle.

• *La recherche d'information*

Dans ce contexte, il est important pour les élèves de savoir rechercher sur le Web. L'acquisition de cette compétence info-documentaire est envisagée de manière progressive sur l'ensemble des niveaux. Au terme du cursus, l'accent est mis sur la compréhension de l'importance de savoir mettre en œuvre des stratégies de recherche d'information. C'est un élément essentiel pour parvenir à une autonomie dans le développement et l'utilisation de compétences informationnelles.

• *Les types de documents et manuels*

Les supports d'information font également partie du programme avec des considérations de formes et de contenus. Pour garantir une utilisation efficace des ressources et répondre aux problèmes

informationnels contemporains, l'importance de l'évaluation de l'information, selon le type de sources, est affirmée.

- *La sélection des sources*

Pour aller plus loin dans le domaine de l'évaluation, le programme inclut la comparaison de la valeur de l'information relative à une situation, ce qui introduit la variabilité des critères de sélection et de préparation pour un travail complexe selon le contexte et le sujet des recherches.

- *La référence bibliographique, l'utilisation des ressources*

La rigueur et la dimension éthique d'un travail est une exigence fondamentale qui place la notion de référencement au cœur du programme, et ce d'autant plus au regard des récents scandales de plagiat. Cette partie du programme introduit également l'utilisation créative des ressources, la création d'une bibliographie et la maîtrise des techniques de citation des sources.

La mise en œuvre de cet enseignement est soutenue par la littérature scientifique en didactique de l'information.

En comparaison avec la situation actuelle, le nombre de publications était plus important dans les années 1970 et 1980. Quelques-uns de ces travaux restent d'ailleurs des références fondamentales pour la profession.

Cependant, ceux-ci sont le reflet du courant pédagogique de cette époque. Ce faisant, dans le champ de la littérature scientifique en didactique de l'information, l'Association des Bibliothécaires

Scolaires hongroise cherche à combler l'écart, mais ses possibilités sont limitées.

Parmi la production de littérature scientifique en didactique de l'information, nous pouvons constater qu'ont été réalisées principalement des expériences pratiques (ex : schémas, documents d'accompagnement au programme). Mais le nombre de travaux scientifiques théoriques est faible.

Conclusion

La Hongrie, dans les années 1970, a compris le besoin de former les élèves à l'utilisation des bibliothèques scolaires, ce qui a entraîné leur mise en place dans l'enseignement public et conduit à l'élaboration des premiers programmes. Sur ces fondements, la professionnalisation des personnels a pu être engagée et a évolué de manière constante, notamment dans le domaine de la didactique de l'information. Bien que certains des objectifs, qui ont été déterminés alors, ne se soient pas concrétisés à ce jour, la didactique documentaire, reconnue pour ses savoirs spécifiques, et l'emploi de personnels qualifiés pour la mettre en œuvre, ont trouvé leur place dans le paysage éducatif hongrois.

C'est sur ces fondements statutaires et un ancrage dans les programmes, que les bibliothécaires scolaires hongrois, convaincus de l'importance des compétences informationnelles pour les élèves entendent continuer à œuvrer.

Bibliographie

20/2012. (VIII. 31.) *EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.* In : Magyar Közlöny, 2012. 115. sz., 19493-19641. p., URL : [http ://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12115.pdf](http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12115.pdf) Utolsó letöltés : 2013.03.05.

51/2012. (XII. 21.) *EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.* In : Magyar Közlöny, 2012. 177. sz., 29870-36480. p. URL : [http ://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177.pdf](http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12177.pdf) és [http ://www.magyar kozlony.hu/melleklet/mellekletMK12177.html](http://www.magyar kozlony.hu/melleklet/mellekletMK12177.html) Utolsó letöltés : 2012.12.28.

Dán Krisztina – Haralyi Ervinné (2001) : *Könyvtárhasználati ismeretek a kerettantervben.* In : Kerettantervi segédlet a környezeti neveléshez, a könyvtárhasználathoz és az egészségneveléshez. Budapest, OM, 95-162. p.

Dömsödy Andrea (2012) : *Könyvtárhasználat a NAT4-ben* In : Dán Krisztina - Fehér Miklós (szerk.) : Korszerű könyvtár, Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment. Budapest, Raabe, Z2.5, 18 p.

Dömsödy Andrea (2013) : *Segédlet a kerettantervek alapján elkészítendő könyvtár-pedagógiai programokhoz.* In : Dán Krisztina - Fehér Miklós (szerk.) : Korszerű könyvtár, Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment. Budapest, Raabe, B 5.16, 35 p.

Schultz-Jones, Barbara - Oberg, Dianne (ed.) : *IFLA School Library Guidelines*, 2. átd. kiad., Haga, IFLA, 2015, 69 p., URL : [http ://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf](http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf) Utolsó letöltés : 2015.10.03.

Tóth Gyula (1995) : *A hazai iskolai könyvtárügy problémátörténete.* In : Dán Krisztina – Tóth Gyula : Könyvtár az iskolában. Hazai és nemzetközi áttekintés. Budapest, FPI, 5-66. p.

Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum (2012) URL : [http ://regi.ofi.hu/download.php?docID=5846](http://regi.ofi.hu/download.php?docID=5846) 2017.10.13.

Les missions des professeurs documentalistes

Une nouvelle
circulaire
de missions

◆ NOR : MENE1708402C

Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017

◆ MENESR - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des «personnels exerçant dans les CDI», B.O. n° 12 du 27 mars 1986.

Conformément à l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont les membres à part entière. À ce titre, ils partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Ils ont également des missions spécifiques. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information (CDI), lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils forment tous les élèves à

l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information.

L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste. Il convient donc de définir avec précision les missions des professeurs documentalistes qui se déclinent en 3 axes : le professeur documentaliste est enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias, maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition, et il est acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

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

La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre de co-enseignements, notamment pour que les apprentissages prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Les évolutions du collège, du lycée général, technologique ou professionnel, en lien avec les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information, de l'orientation et des parcours des élèves, nécessitent une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves, autant que la personnalisation des apprentissages, l'interdisciplinarité et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le professeur documentaliste participe aux travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel en particulier à la recherche et à la maîtrise de l'information. Il accompagne la production d'un travail

personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie. Il est au cœur de la conception et de la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la semaine de la presse et des médias à l'école.

Le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI.

Le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement. « Les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant les élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » (circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015). En application du titre III de l'article 2 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 modifié, chaque heure d'enseignement est décomptée pour deux heures dans le maximum de service des professeurs documentalistes.

Les heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI.

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

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation. Il veille à la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants, il

organise de manière complémentaire les ressources pédagogiques issues de fonds physiques et numériques en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).

Avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, il élabore une politique documentaire validée par le conseil d'administration, et à sa mise en œuvre dans l'établissement. Cette politique documentaire, qui tient compte de l'environnement de l'établissement, permet aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage. Elle a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle, l'accès de tous les élèves aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

La politique documentaire comprend la définition des modalités de la formation des élèves, le recensement et l'analyse de leurs besoins et de ceux des enseignants en matière d'information et de documentation, la définition et la gestion des ressources physiques et numériques pour l'établissement ainsi que le choix des leurs modalités d'accès au CDI, dans l'établissement, à la maison et en mobilité. La politique documentaire s'inscrit dans le volet pédagogique du projet de l'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition de ressources, ni à l'organisation d'un espace multimédia au sein du CDI.

Le professeur documentaliste met à la disposition des élèves et des professeurs, la documentation relative à l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle. Il travaille en partenariat avec les psychologues de l'éducation nationale.

Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude,

internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire. Le professeur documentaliste joue le rôle de médiateur pour l'accès à ces ressources dans le cadre de l'accueil pédagogique des élèves au CDI et plus largement dans le cadre de la mise en œuvre des différents enseignements et parcours.

Dans le cadre de l'écosystème numérique de l'établissement, le professeur documentaliste joue un rôle de conseil pour le choix et l'organisation de l'ensemble des ressources accessibles en ligne pour les élèves et les enseignants de l'établissement. Il peut organiser et gérer le contenu d'un espace CDI au sein de l'environnement numérique de travail.

Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires. Le professeur documentaliste assure une veille professionnelle, informationnelle, pédagogique et culturelle pour l'ensemble de la communauté éducative.

La mutualisation des pratiques professionnelles entre professeurs documentalistes de différents établissements est largement recommandée pour atteindre cet objectif en particulier via les réunions et rencontres de bassin.

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

L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous.

Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international.

Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques et techniques en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement.

Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres professeurs et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs. Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement.

À cette fin, il entretient des relations avec les librairies, les diverses bibliothèques et médiathèques situées à proximité, le réseau Canopé, les établissements d'enseignement supérieur, les associations culturelles, les services publics, les collectivités territoriales, les médias locaux, le monde professionnel afin que l'établissement puisse bénéficier d'appuis, d'informations et de ressources documentaires.

Les professeurs documentalistes peuvent assurer avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières (référent numérique, référent culture, etc.) définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

Fait le 28 mars 2017

*Pour la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation, La directrice générale
de l'enseignement scolaire,
Florence Robine*

Circulaires de missions ... Quelle histoire ?

◆ **Françoise Chapron**

Maître de conférences honoraire IUFM Université de Rouen, Présidente honoraire de la FADBEN

La publication d'une nouvelle circulaire de missions des professeurs documentalistes, le 28 mars 2017, à la fin d'un quinquennat qui avait porté beaucoup d'espoir, suivant dix années difficiles pour la profession, est une décision attendue. Les missions de la profession restaient définies jusqu'en 2017 par la circulaire du 13 mars 1986. Or, un texte de missions détermine les finalités, les objectifs, les fonctions, les tâches qui encadrent les activités d'un individu ou d'un groupe professionnel, et donc ce qui fonde son identité pour soi et les autres au sein d'un ensemble d'acteurs sociaux ou professionnels.

La circulaire du 28 mars 2017 a été discutée et négociée entre la DGESCO et les différents syndicats enseignants du second degré. La FADBEN

devenue A.P.D.E.N, principale association professionnelle depuis 1974, n'y a pas été associée directement¹, alors que ce fut le cas en 1977 et surtout en 1986, mais s'est exprimée publiquement et a fait des propositions auprès du Ministère.

Ces divers contextes de négociation jalonnent une revendication statutaire de 40 ans. Les professionnels ont toujours réclamé une définition officielle et prescriptive de leurs missions, actée dans un texte national réglementaire, cadrant clairement les exigences de l'Institution envers eux et leur place dans le système éducatif et dans leurs établissements.

J'ai déjà abordé l'évolution du métier et ses problématiques récurrentes dans divers ouvrages ou contributions, auxquels je renvoie le lecteur².

¹ Si l'A.P.D.E.N n'a pas assisté aux réunions de travail, ses représentants ont pu notamment rencontrer Agathe Cagé, conseillère en charge du second degré, Nicolas Feld-Grooten, chef du bureau des collèges à la DGESCO <<http://apden.org/Situation-des-professeurs.html>> et Christophe Prochasson, conseiller du Président de la République pour l'éducation <<http://apden.org/L-A-P-D-E-N-recue-a-l-Elysee.html>> Consulté le 10.11.2017

² Voir bibliographie

De même, je souscris largement aux analyses qui ont été publiées sur le site de l'A.P.D.E.N ou mises en ligne sur le site des Trois Couronnes de Pascal Duplessis, et plus particulièrement celle d'Alexandre Serres³.

Malgré des insuffisances et des flous, ce texte récent représente un acquis sur certains points, notamment sur la centralité de la mission pédagogique, laquelle est la première entrée de la circulaire. Avec le changement de gouvernement en 2012, la loi de Refondation de l'École a stoppé une dérive inquiétante des missions, constatée depuis 2004, la gestion des ressources (rebaptisée politique documentaire) étant devenue prioritaire au détriment de la mission pédagogique reconnue par la création du CAPES en 1989.

Ce fut une « longue marche » pour obtenir puis actualiser ces circulaires, marqueurs de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes.

L'analyse historique et sociologique que j'ai menée dans un chapitre du groupe de recherche de Rouen⁴ permet de cerner la manière dont cette revendication de la mission pédagogique a été portée par les collectifs de professionnels eux-mêmes, plus que l'Institution, excepté pour le premier texte de 1977, alors que c'est en principe à elle de définir et prescrire les missions, statuts, modes de recrutement et formation de ses personnels.

L'Institution a constamment « négocié » cette demande récurrente, selon son adéquation éventuelle avec les réformes en cours, ses besoins, ou ses représentations et visions de ce que devait être le métier pour ses responsables.

Le texte du 28 mars 2017 s'inscrit dans ce processus constant de négociation plus ou moins

intense, convergente ou conflictuelle, dont dépendent les professeurs documentalistes, acteurs d'une profession mal reconnue, soumise aux aléas des politiques ministérielles et aux préjugés récurrents de la part de nombreux acteurs éducatifs.

Une origine duale ; deux fonctions spécifiques regroupées progressivement

La création des bibliothèques générales de lycées, dans le cadre des Classes nouvelles entre 1945 et 1951, entend élargir l'horizon des lectures et documentations offertes aux élèves au-delà des œuvres littéraires classiques. Cette fonction culturelle s'est diversifiée par le développement de la littérature jeunesse. Elle perdure, et évolue sous l'influence du numérique.

Souhaitant rénover l'enseignement du Second degré, le Ministère, en 1952, publie une série de circulaires, dont celle du 23 mars qui promeut la documentation comme outil de rénovation des méthodes pédagogiques. Le CNDP fournit des ressources documentaires aux établissements, abonnés aussi à des revues pédagogiques. Il faut rationaliser la gestion de ces ressources documentaires et des matériels pédagogiques utilisés par les professeurs dans des services de documentation (SD).

En 1966, les services de documentation et d'information (SDI) les regroupent ; ils sont gérés par des personnels d'origine et de vision professionnelle différentes. On ajoute la fonction d'appui à l'orientation professionnelle. Progressivement les élèves les fréquentent.

³ Serres Alexandre. Circulaire de mission des professeurs documentalistes : les différents regards possibles... In *Les Trois Couronnes* [en ligne], 2017. Disponible sur : <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/tableronde/circulaire-de-mission-des-professeurs-documentalistes-les-differents-regards-possibles>> Consulté le 02.11.2017

⁴ Chapron Françoise. Professeur documentaliste, «profession métissée, profession clivée». In Wittorski Richard. Maulini Olivier. Sorel Maryvonne. *Les professionnels et leurs formations* [en ligne], 2014. <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01079315/document> Consulté le 02.11.2017.

Ainsi la base des fonctions des SDI est liée à ces activités finalisées et ciblées. Les responsables des bibliothèques sont formés auprès des bibliothécaires jeunesse de l'Heure joyeuse⁵. Les SDI sont particulièrement suivis par l'Inspection générale Vie scolaire depuis 1966. L'inspecteur général Marcel Sire publie notamment *Le guide des SDI* en 1972, un classeur de fiches techniques pour créer et gérer un SDI. Les CRDP offrent une formation minimale de trois jours et deux semaines de stages en collège et lycée. À partir de 1974 ces services prennent le nom de CDI (Centres de Documentation et d'Information)⁶.

Une mission « essentiellement pédagogique » : la circulaire du 17 février 1977

Lors de la première négociation statutaire qui suit, entre 1974 et 1976, à laquelle participe la « jeune » FADBEN, Georges Tallon présente son « rapport » qui fixe sept fonctions essentielles (technique, accueil, information, relations publiques, loisirs, information scolaire et professionnelle, pédagogique) pour les centres de documentation et d'information (CDI) et leur personnel. Successeur de Marcel Sire, l'Inspecteur général Tallon essaie de faire progresser la définition des fonctions des CDI, d'autant que les recherches de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), menées par Jean Hassenforder, et l'expérimentation du travail autonome, impliquent un rôle

d'appui pédagogique nouveau des CDI pour les enseignants qui justifie cette fonction pédagogique nouvelle.

La circulaire de mission du 17 février 1977⁷ est la traduction réglementaire de ce rapport. Elle constitue la première définition, sous forme de fonctions et de tâches (terme repris dans l'intitulé) des personnels exerçant en CDI. Deux formulations vont promouvoir la réflexion professionnelle menée jusqu'alors : l'affirmation « *d'une fonction essentiellement pédagogique* » englobant les autres fonctions et, parmi les tâches (en référence au travail autonome), celle de « *contribuer directement ou indirectement à l'initiation des élèves aux techniques documentaires et au travail sur documents* ».

Ce texte prescriptif initié par l'Institution donne un premier cadre au métier défini par un document unique et global ; et surtout il légitime les expérimentations pédagogiques de collègues, comme celles de Claude Fournier et Brigitte Chevalier⁸. Le CDI devient un espace pédagogique, ses « responsables » se voient confier une fonction de formation des élèves.

En 1978, le Manifeste « Documentation : discipline nouvelle » insiste sur le rôle pédagogique et la FADBEN organise dans ce contexte son premier Colloque à Lille en 1980. L'existence de ce premier texte officiel a lancé la dynamique qui mènera au CAPES en 1989.

⁵ L'Heure joyeuse, bibliothèque de jeunesse créée en 1924 sur le modèle américain, accueille garçons et filles dans un espace à accès direct aux documents. Elle est un modèle pour le développement des bibliothèques jeunesse après 1945.

⁶ Circulaire n°74-224 du 12 juin 1974 relative aux tâches des responsables des centres de documentation et d'information des établissements d'enseignement de second degré en vue de la rentrée scolaire 1974. In *Savoirs cdi* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaires-74-224-du-12-juin-1974.html>> Consulté le 10.11.2017

⁷ Circulaire n°77-070 du 17 février 1977. Personnels enseignants de lycées : service de la Réglementation et de la Gestion. Texte adressé aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie. In *Savoirs cdi* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-77-070-du-17-fevrier-1977.html>> Consulté le 10.11.2017

⁸ Ouvrages sur l'initiation des élèves à la recherche sur documents : Fournier, Claude, Giraudeau François. *Doc, doc, ouvrez*. Hachette, 1980 et Chevalier, Brigitte. *Méthodologie d'utilisation d'un CDI*. Hachette, 1980 qui ont été les principales références pour la mise en oeuvre des premières formations en collège.

L'optimisme des années 1980 : la reconnaissance pédagogique des CDI et des documentalistes

À partir de 1981 la rénovation du système éducatif accentue l'ancrage pédagogique des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information.

André de Peretti, rencontré lors de la consultation sur la *Formation des Maîtres*, intègre trois représentants de la FADBEN à la conception du Module 3 de formation de l'INRP « *Méthodologie de l'utilisation des ressources documentaires et aide méthodologique* ». Ce support pour des stages de formation continue des nouvelles Missions académiques de formation pour l'Éducation Nationale (MAFPEN) stimule la réflexion théorique, enrichit le contenu de la mission pédagogique ; la formation initiale et continue est améliorée. Les responsables de l'Institution sont à l'écoute, perçoivent le rôle pédagogique possible des documentalistes bibliothécaires.

Yvon Robert, directeur des personnels enseignants, réunit un groupe de travail pour réguler l'accès à la profession en 1984. La FADBEN lui présente sa « Contribution pour des nouvelles missions des CDI et des documentalistes ». Comme deux des syndicats présents, le SNES et le SNALC, elle défend une actualisation du texte de 1977 et demande la création d'un CAPES.

Ce cadre statutaire de certifié ne fait pas l'unanimité mais Yvon Robert n'est pas, *a priori*, opposé au CAPES. Pendant 5 ans, la stratégie de la FADBEN sera de définir clairement les missions,

de les référer à un haut niveau de formation et de demander le statut correspondant.

De nombreuses navettes et des entretiens bilatéraux enrichissent le texte de base ministériel. *L'initiation et la formation des élèves* à la recherche documentaire figure en point 1 (avec quelques objectifs de formation issus du texte de la FADBEN). Le ministère précise que *son action est toujours liée à l'activité pédagogique de l'établissement* en point 2 (et y glisse des éléments de politique éducative comme le soutien aux élèves), en point 3 *la participation à l'ouverture de l'établissement* (dont le rôle du CLEMI) ; en 4 *la responsabilité du centre de ressources documentaires multimédia*, où subsiste notamment la gestion des manuels scolaires. Le texte paru en urgence avant les élections, le 13 mars 1986, est un acquis substantiel depuis 1977. En marge des négociations, des documents sur la création d'un CAPES externe et interne sont ébauchés et repris seulement en juillet 1988. La mission pédagogique est devenue première. La création du CAPES en 1989 achève un processus de professionnalisation défendu depuis 1977.

Une victoire statutaire mais.... un blocage de l'actualisation des missions

La circulaire de 1977 fut proposée à la négociation et discutée avec les collectifs professionnels (syndicats et la FADBEN). Celle de 1986⁹ fut élaborée par le Ministère avec les collectifs professionnels dans le cadre de sa politique de rénovation pédagogique et fortement influencée par les propositions de la FADBEN et de deux des syndicats représentatifs.

⁹ Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986. Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement. In *Savoirs cdi* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/?id=209>> Consulté le 10.11.2017

Le CAPES fut une décision politique prise dans le contexte de la revalorisation de la condition enseignante permettant l'ancrage pédagogique de la profession, selon Lionel Jospin, qui développe jusqu'au budget 1993 une politique de création de postes couvrant les ZEP, les lycées professionnels et intégrant la majorité des professeurs documentalistes en poste dans le nouveau corps.

La formation initiale est assurée par les IUFM et les MAFPEN pilotent la formation continue. Mais les oppositions à la centralité de la mission pédagogique et à la création du CAPES subsistent dans les directions pédagogiques, l'Inspection générale Vie scolaire et le réseau CNDP¹⁰.

Soutenue lors de brèves périodes ou à l'initiative de personnalités, cette « victoire à la Pyrrhus » d'un CAPES différent des disciplines traditionnelles, suscite des oppositions avérées, sinon une inertie d'action, surtout à partir de 2002, freinant la progression de la reconnaissance de la fonction enseignante et l'actualisation de la circulaire de mission de 1986.

La réforme du « collège Bayrou » en 1996 comporte dans les programmes de 6^{ème} un préambule « Apprendre à apprendre » qui présente une lecture transversale des programmes autour des compétences d'information et de communication, sans que soient cités les professeurs documentalistes. France Vernotte, alors présidente de la FADBEN, demande à participer à la réflexion sur ce texte. Dominique Raulin, directeur de la DESCO, en clôture du congrès de Rouen, en mai 1996, propose la réunion d'un groupe de

travail documentation, la FADBEN devant lui transmettre les noms d'un enseignant chercheur, d'un Inspecteur général, d'un formateur (ce sera France Vernotte) et de binômes professeurs documentalistes/professeurs de discipline.

La FADBEN propose Yves François Le Coadic, professeur de SIC, l'IGEN EVS Bernard Toulemonde et des binômes pas trop éloignés de Paris et comportant des professionnels actifs au niveau pédagogique. Mais Dominique Raulin doit accepter finalement la désignation, par le Ministre, de l'IGEN EVS Michel Poupelin et de sa chargée de mission Françoise Ferry, tous deux hostiles au CAPES de documentation¹¹, d'Hubert Fondin professeur de SIC plutôt critique envers la profession, et de binômes de professeurs de disciplines, accompagnés du professeur documentaliste de leur établissement.

Malgré le soutien loyal d'Hubert Fondin qui valide les pistes d'élaboration d'un tableau de compétences et de notions proposé par France Vernotte, l'IGEN EVS refuse d'inscrire dans le texte initial le rôle direct de formation des élèves par les enseignants documentalistes.

De ce premier échec naîtra le *Référentiel de compétences et de connaissances* retravaillé et publié par la FADBEN en 1997, un outil utile aux collègues, mais un échec institutionnel.

En 1998, la nouvelle présidente de la FADBEN, Colette Charrier-Ligonat, est très active au cours de la consultation Meirieu sur les lycées¹² et Bernard Toulemonde, ancien président du jury du CAPES externe, nouveau DESCO, intègre

¹⁰ Ce que j'ai appelé notre « triangle des Bermudes ».

¹¹ Michel Poupelin a exprimé officiellement son opposition au CAPES lors du séminaire *Quel profil professionnel* organisé en 1990 à Paris, ce qui ne l'a pas empêché de prendre la présidence du jury du CAPES interne puis externe pendant cinq ans.

¹² Quels savoirs enseigner dans les lycées ? Mai 1998. Disponible sur : < <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/LYCEES.pdf> > Consulté le 08.11.2017

les enseignants documentalistes dans les nouveaux dispositifs pédagogiques ECJS et TPE¹³. La FADBEN participe à toutes les consultations possibles et est force de proposition. La circulaire sur les missions des enseignants utilise pour la première fois le terme *professeur documentaliste* et sa fonction de collaboration avec les autres enseignants¹⁴.

Entre 1997 et 2001, l'arrivée de Guy Pouzard à la présidence du jury permet de réfléchir à de nouvelles épreuves pour le CAPES, intégrant l'Internet et les nouvelles technologies en informatique.

Une épreuve de Sciences et techniques documentaires remplace l'épreuve de dissertation disciplinaire à l'écrit, attestant du rattachement du concours au domaine des sciences de l'information et de la communication, déjà inscrites dans l'universitarisation de la formation en IUUFM. La 1ère session se tient à Marseille en 2001. Cette réforme est, pour Guy Pouzard, non seulement nécessaire, mais elle est une étape de l'actualisation de la profession, une forme de « référentiel métier » en creux, *via* les critères et contenus de recrutement et la formation en amont.

En 2001, il poursuit une réflexion sur la place de *l'Information-Documentation d'hier à aujourd'hui et à demain*. Le rapport mis en ligne sur Savoirs CDI se veut une base de débat au sein du système éducatif, préalable à la rédaction d'une nouvelle circulaire de mission (dont les grandes lignes sont esquissées dans le groupe de rédaction au printemps 2002).

Une décennie de retours en arrière et de conflits (2002-2012)

Fin 2001, le cabinet de Jack Lang décide de nommer Bernard Thomas à la présidence du CAPES externe, alors que Guy Pouzard souhaitait suivre encore un an l'évaluation du nouveau CAPES. Son successeur met en place un groupe de travail de quelques participants (Guy Pouzard n'y est pas convié) pour élaborer une nouvelle circulaire en quatre mois et trois réunions, avant avril 2002. Le projet de texte, précipité, est infaisable en si peu de temps. Il ne mentionne pas l'intervention directe des professeurs documentalistes dans la formation ; Guy Pouzard, à sa lecture, conclut que ce texte « ne se donne pas les moyens de sa mise en œuvre ». Le changement politique favorise la nomination de Jean-Louis Durpaire (issu du réseau CNDP) comme Inspecteur général Vie scolaire. D'abord président du CAPES interne, puis de l'externe, enfin des deux jurys, il s'impose sur la période comme « le » référent en documentation. Il entreprend d'inverser la dynamique pédagogique, privilégiant le concept de politique documentaire (développé en mai 2004 dans son rapport sur *Les politiques documentaires*) et le développement des ressources numériques, au point d'utiliser de nouveau le terme de documentaliste, amputé du terme de professeur. Lui-même organise en 2005 puis en 2008 des groupes de travail dont les échanges n'aboutiront à aucun texte. La ligne rouge reste le refus de donner une fonction enseignante directe aux professeurs documentalistes. Et ce, malgré les outils et pratiques pédagogiques

¹³ Ce sera le cas plus tard mais Bernard Toulemonde a été remplacé à la DESCO. Les dispositifs en collège ne prévoient pas la participation directe des professeurs documentalistes ni leur fonction d'évaluation comme pour les TPE.

¹⁴ Missions de professeurs des lycées et collèges. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997. Ce texte, forme de référentiel de formation rédigé, a été élaboré par la DESCO avec les directeurs d'IUFM. Disponible sur : <http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1490.pdf> Consulté le 10.11.2017

et recherches attestant de l'émergence d'une didactique info-documentaire et d'une autonomie des savoirs du domaine. On y oppose une vision transversale des compétences info-documentaires devant être prises en charge par les professeurs disciplinaires, pas vraiment volontaires ni formés. L'introduction du concept de *Learning centers*, transposé en « Centres de connaissances et de culture », achève de creuser le fossé entre la profession et l'Inspection générale. La nomination de Jean-Michel Blanquer en 2010 à la DGESCO favorise la réunion d'un groupe de travail intersyndical (dont est absente la FADBEN). Trois versions de circulaire sont élaborées, dont la dernière du 6 juin 2010 reste sans suite. La proposition de rédaction différente du texte de juin 2010 réduisant le rôle pédagogique direct des professeurs documentalistes à une « contribution à » (de nouveau) en janvier 2011 suscite les protestations des syndicats et de la FADBEN et le texte est abandonné. Les séminaires et conférences organisés jusqu'en 2012 persistent cependant à imposer le modèle d'espace documentaire et un rôle d'auxiliaire pédagogique des enseignants aux professeurs documentalistes.

Valse-hésitation et « dénouement » provisoire (2012-2017)

La mise en œuvre de la Refondation de l'École a d'abord apporté quelques points positifs : inscription de notre rôle pédagogique (même limité

aux apprentissages numériques) dans la *Loi du 8 juillet 2013*, publication du Référentiel professionnel des enseignants fin juillet 2013. L'intégration des professeurs documentalistes dans le groupe statutaire des enseignants, la limitation de service à 30h de présence, la possibilité théorique d'heures d'enseignement coefficientées allaient dans le bon sens. Certes, cette possibilité était liée initialement à la nécessité de réintroduire le décret du 8 janvier 1980¹⁵ qui encadrait l'affectation d'enseignants de disciplines en CDI. Mais elle ouvrait aussi des possibilités pour les professeurs documentalistes (à la condition de définir ce qu'était une heure d'enseignement reconnue pour eux). En tout cas le cadre statutaire d'exercice était amélioré.

Mais toujours pas de nouvelle circulaire...

Un groupe de travail intersyndical fut constitué en 2016 pour rédiger une nouvelle circulaire. Le premier projet était confus et inacceptable. Les organisations syndicales étaient divisées sur l'obligation d'enseigner¹⁶. Plusieurs versions rééquilibrèrent les priorités des axes et les formulations de départ. L'A.P.D.E.N. proposa même « une circulaire idéale »¹⁷.

Au niveau des nouveaux programmes, l'introduction de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI), formation transversale imposée par le Ministère, induit une confusion avec la formation à des connaissances et des compétences info-documentaires définies par les contributions associatives. Des items EMI sont ainsi distribués

¹⁵ Décret n°80-28 du 10 janvier 1980 relatif à l'exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels relevant du ministère de l'éducation nationale. In *Légifrance* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFT EXT000000338159&categorieLien=cid>> Consulté le 10.11.2017

¹⁶ Le rôle direct des professeurs documentalistes dans l'enseignement de savoirs et compétences relevant d'une didactique autonome n'est pas reconnu et accepté par tous. La crainte d'une disciplinarisation de l'information-documentation existe aussi à ce niveau. Elle explique en partie les formulations finales de compromis du texte 28 mars.

¹⁷ A.P.D.E.N. Mission des professeurs documentalistes. Pour une circulaire construite par la profession In *A.P.D.E.N* [en ligne], 2016 <<http://apden.org/Mission-des-professeurs.html>> Consulté le 02.11.2017

dans les programmes disciplinaires des cycles 3 et 4 (nombre d'enseignants disciplinaires des groupes de travail n'étaient pas favorables à notre vision pédagogique), malgré l'audience de l'A.P.D.E.N auprès du Conseil supérieur des programmes (CSP)¹⁸.

La mise en œuvre des programmes du collège en 2016 (avec des consignes d'application en recul sur les arrêtés) a suscité de nombreuses impasses pédagogiques, voire matérielles pour les professeurs documentalistes, réduits à quelques potentielles interventions, souvent écartées sur le terrain par la limitation de l'emploi du temps à 26 h élèves/hebdomadaire. Les enseignants de disciplines ont souvent souligné leur incompétence ou leur difficulté matérielle à intégrer ces items dans leurs programmes et horaires contraints, ou au mieux dans les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), pour lesquels les professeurs documentalistes n'ont joué qu'un rôle secondaire le plus souvent.

Quelles leçons tirer de cette longue quête d'une circulaire de mission pédagogique ?

D'abord, le fait que la demande de la partie dynamique des personnels (des collectifs professionnels) a toujours, depuis 40 ans, été guidée par le fil rouge de la mission pédagogique surplombant les missions culturelle et de gestion. Ensuite, que cette posture ne faisait pas et ne fait toujours pas consensus dans un collectif professionnel segmenté où les intérêts, les trajectoires personnelles et professionnelles, volontaires ou contraintes par l'Institution, ont entravé une professionnalisation

cohérente. L'hétérogénéité d'accès au métier et le manque de formation solide pendant longtemps (et à nouveau dans la dernière décennie, l'affectation, quand elle est subie et non choisie, de personnels contractuels ou reconvertis à l'interne) sont pesants, voire pénalisants. Et comme la vision de la profession est largement associée aux personnes qui l'exercent, les profils et les images de la profession sont fort divers.

L'Institution elle-même n'a pas toujours souhaité privilégier la dimension pédagogique du métier, la logique de Vie scolaire et d'accueil des élèves hors la classe restant une mission principale pour les responsables nationaux et locaux, et aussi le moyen de faire face aux besoins de prise en charge des ressources numériques.

Ensuite, autre paramètre prégnant, le caractère épistémologiquement inachevé, sinon hétérogène des savoirs de référence en SIC. C'est un domaine qui peut être largement ignoré par les acteurs de l'éducation, toujours influencés par la culture ancienne des responsables, des enseignants ou de chercheurs qui ont une vision méthodologique transversale sur l'information-documentation, les médias et l'informatique. Ces trois entrées, vues comme des « outils au service de », ne sont pourtant pas restreintes à des techniques ou des compétences détachées de leurs assises notionnelles ou conceptuelles. La création de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) a été portée largement par le CLEMI, qui a su intégrer depuis 2000 les questions de l'internet et des réseaux sociaux comme enseignement et éducation transversale, dans la logique de son histoire depuis 1982. Or cette approche s'est développée aux dépens du domaine de l'information-documentation, et d'une autonomie didactique que recherchent une partie

¹⁸ A.P.D.E.N. La FABDEN devant le CSP. Compte rendu d'audience. In A.P.D.E.N [en ligne], 2014 <<http://www.apden.org/La-FABDEN-devant-le-CSP.html>> Consulté le 02.11.2017

¹⁹ Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information.

des professeurs documentalistes chercheurs et/ou praticiens, en tant que personnels enseignants spécialisés détenteurs d'un CAPES. Les informaticiens, depuis toujours, visent avant tout un enseignement de l'algorithmique et du codage à part des deux autres cultures.

Ce vieux débat, « objet d'enseignement ou outil pour l'enseignement » se joue depuis les années 1970 et évolue en parallèle ou tension, même si la convergence de ces trois cultures a été recherchée par la FADBEN et dans les travaux du GRCDI¹⁹.

Enfin, le refus de « segments » du groupe professionnel d'accepter une fonction enseignante centrale divise le collectif des professionnels. L'Institution ne s'y trompe pas, même si des jeunes ou moins jeunes collègues sur le terrain manifestent créativité et efficacité dans les pratiques didactiques et pédagogiques, quand le contexte d'exercice est propice, ou mènent des recherches fécondes. La valorisation de cet ensemble novateur est trop faible pour convaincre les acteurs éducatifs et sociaux des enjeux majeurs de l'acquisition de cette culture de l'information, pourtant essentielle pour exercer sa citoyenneté, se préparer à la vie professionnelle, et développer des pratiques culturelles émancipatrices.

Ainsi l'histoire et les enjeux des circulaires de mission, comme marqueurs de l'identité professionnelle et de la structuration d'une profession, s'inscrivent dans une dynamique identitaire tissée d'interactions permanentes et variables entre une Institution qui a une intention de professionnalisation envers ses agents, plus ou moins explicite et prescriptive, et des individus qui expriment une volonté de développement professionnel, de formation et de meilleures conditions d'exercice, de reconnaissance. Si l'intention institutionnelle

est différente, voire inverse de la demande, elle génère des tensions, voire des conflits, et les collectifs professionnels déterminent continûment des stratégies pour obtenir satisfaction.

Or, il est important que ce soit l'Institution qui prescrive les tâches et missions ou reconnaisse la compétence, par le recrutement et la formation, la « certifie » ou l'entretienne²⁰ pour tous afin de légitimer et guider l'action des personnels dans leur cadre d'exercice et leur reconnaissance et visibilité sociale.

Cette grille d'analyse en sociologie du travail et des professions permet de mieux comprendre cette longue quête de définition d'une jeune profession dans la durée et en tenant compte des évolutions intervenues dans des contextes éducatifs, des innovations technologiques qui influent fortement la profession. En cela, cette quête n'est jamais terminée.

La circulaire du 28 mars 2017 est une étape certes importante, mais un texte prescriptif qui doit aussi évoluer pour adapter l'exercice professionnel aux changements sociétaux de plus en plus rapides et aux nécessités de formation des jeunes. Il faut donc continuer à progresser dans la prise en compte par l'Institution de nos demandes. Et il faut faire connaître nos apports à la réussite des élèves. D'autant que la multiplicité des tâches est demeurée dans ce texte... sans les moyens.

Certes, le contexte actuel et la politique du nouveau ministre ne sont pas très encourageants, mais cette histoire au fil du temps montre que ce sont largement les professionnels qui ont influencé la construction de notre profession. Même si Sisyphe ou Pénélope guident toujours les professeurs documentalistes en activité. Je suis toujours cette route avec intérêt et solidarité.

²⁰ Voir schéma élaboré par le groupe de recherche page 20 Les professionnels et leurs formations, op. cit. voir bibliographie

Bibliographie

Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Coord.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Actes du colloque international de l'ERTé. Lille, 16-17-18 octobre 2008. Lyon : ENSSIB, 2010. Papiers.

Chapron, Françoise. *Les CDI des lycées et collèges : de l'imprimé @u numérique*. Paris : Presses Universitaires de France, 2012 - Chapron, Françoise et Delamotte, Éric. «Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives» [en ligne]. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n°1, 2009, p. 4-11. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2009-1-page-4.htm>

Chapron, Françoise. «Professeur documentaliste, profession métissée, profession clivée». In *Les professionnels et leurs formations* sous la direction d'O. Maulini, M. Sorel, R. Wittorski. Genève : Peter Lang, 2015. Exploration. Recherches en Sciences de l'éducation. P.151-170 Disponible en ligne https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01079315/document

Devis-Duclos, Sylvie (Coor). *Le livre bleu des professeurs documentalistes*. Orléans : CRDP du centre, 2006

Hassenforder, Jean, Lefort, Geneviève. *Pédagogie et documentation*. Paris : Editions de l'Enfance , 1977

Sire, Marcel. *Le document et l'information*. Casterman, 1975. E3

Sur quelques points en suspens

à la lecture de la nouvelle circulaire de missions

◆ Bureau national A.P.D.E.N.

«Professeur.e» documentaliste, une ambiguïté persistante

Attendue depuis longtemps, la circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017 relative aux missions des professeurs documentalistes¹ est venue parachéver un ensemble de textes qui constituent aujourd'hui le cadre réglementaire d'exercice de la profession. Cette publication a pu faire l'objet de négociations parfois âpres entre l'Institution et les syndicats, le texte, dans sa version finale, exprimant des conceptions plurielles du métier. Dans ce contexte, l'A.P.D.E.N., bien que ses représentant.e.s n'aient pas directement été associés au groupe de travail, ont pu faire valoir leurs revendications pour que notre mission d'enseignement soit première. L'objectif a été atteint,

au moins formellement : la mission pédagogique est mise en avant dès le titre, la dénomination officielle du métier, professeur documentaliste, est confirmée et le premier paragraphe précise que ces dernier.e.s «*forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information*». Les fonctions du CDI, cadre de l'action pédagogique du/de la professeur.e documentaliste, sont déclinées dans un ordre qui fait prévaloir la formation des élèves, tout en garantissant la complémentarité des usages : il est ainsi «*lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information*».

L'identité enseignante des professeur.e.s documentalistes bénéficie également d'une référence explicite au CAPES de documentation et

¹ Le B.O. Les missions des professeurs documentalistes. Mars 2017. [en ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733> consulté le 09/11/2017

la reconnaissance de leur champ d'expertise, adossé aux sciences de l'information et de la communication (SIC), autant de signaux positifs longtemps attendus. Pourtant, si les mentions des sciences de l'information et de la communication, de l'information-documentation et de culture de l'information sont une réelle avancée, ces champs d'expertise attribués aux professeur.e.s documentalistes ne sont ni définis, ni délimités par la circulaire². Ce point est pourtant crucial dès lors que la circulaire fait mention d'un enseignement, lequel suppose une didactique qui soit clairement identifiable.

C'est d'autant plus essentiel quand «*les modalités de la formation des élèves*», inscrites dans la politique documentaire, sont laissées, *in fine*, à l'appréciation du conseil d'administration, dont seul.e le.la professeur.e documentaliste, quand il.elle en fait partie, est spécialiste du domaine. Les professeur.e.s documentalistes seraient donc les premier.e.s enseignant.e.s à être soumis.e.s à une validation des conditions de leur enseignement par une instance de l'établissement, sans cadrage national. De fait, les conditions de cette mise en œuvre ne garantissent en rien que tous les élèves soient formés à l'information-documentation.

Deux autres dispositions de la circulaire viennent encore affaiblir la mission d'enseignement des professeur.e.s documentalistes. En premier lieu, l'assujettissement des heures d'enseignement au «*respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI*», jamais défini explicitement, donne prise à l'interprétation et laisse penser qu'une hiérarchisation des missions puisse être laissée à l'appréciation du.de la chef.fe d'établissement, dans un contexte valorisant l'autonomie locale. En second lieu, si la circulaire fait référence aux obligations réglementaires de service (ORS)³,

elle omet toujours de définir ce qu'est une heure d'enseignement, ou de préciser le cadre de l'application de cette disposition réglementaire ; par ces silences, le texte pérennise une source parfois existante de conflits entre les professeur.e.s documentalistes et les chef.fe.s d'établissement, quand ils.elles sont par ailleurs contraint.e.s à la négociation pour pouvoir faire correctement leur travail.

En l'absence de volonté politique, la nouvelle circulaire de missions, entre symboles de reconnaissance d'une expertise enseignante, et omissions coupables quant à sa mise en œuvre effective, place toute une profession face à des injonctions contradictoires dont l'arbitrage est renvoyé à l'échelon local, ne garantissant ainsi pas que tous les élèves puissent recevoir un enseignement, lequel est pourtant clairement exprimé.

Les professeur.e.s documentalistes sont en droit d'attendre, de la part des différents échelons hiérarchiques de leur institution de tutelle, l'instauration de mesures concrètes permettant l'application d'un cadre réglementaire entièrement refondu. Cependant, plusieurs indicateurs nous incitent à la prudence, voire à un certain pessimisme sur ce sujet.

Perspectives et axes de travail

Des moyens à garantir

Malgré une importante vague de recrutement d'enseignant.e.s ces dernières années, les postes ouverts au CAPES de Documentation n'ont pas permis de couvrir les besoins que supposent la gestion des CDI et la formation des élèves. Si l'ambition du Ministère est réellement de former «*tous les élèves à l'information documentation*» et d'inscrire «*[l']enseignement [du professeur*

² Voir sur ce point le propos d'Alexandre Serres. Circulaire de mission des professeurs documentalistes : les différents regards possibles... Les Trois couronnes, avril 2017. [en ligne] Disponible sur : <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/circulaire-de-mission-des-professeurs-documentalistes-les-differents-regards-possibles>> consulté le 09/11/2017

³ Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. [en ligne] Disponible sur : <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>> consulté le 09/11/2017

documentaliste] dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle », le nombre de postes de professeur.e.s documentalistes devrait augmenter en conséquence. Or, si les annonces récentes du Ministre nous laissent douter que le nombre de postes ouverts au CAPES de Documentation 2018⁴ sera à la mesure des besoins, il est souhaitable que soit planifiée une politique de recrutement à la hauteur des ambitions de la circulaire pour les sessions à venir des concours de recrutement. Dans un même élan, la suppression des contrats aidés à la rentrée 2017, préjudiciable au bon fonctionnement des CDI qui en disposaient, gagnerait à être reconsidérée.

Informier sur l'existence de ce nouveau cadre réglementaire

Un certain nombre de situations, parfois difficilement vécues, pourraient être simplifiées si les services de la DGRH et de l'IGEN-EVS communiquaient pour informer de l'existence nouvelle de ces textes et de leurs implications⁵. Ce n'est pas le cas à ce jour, la profession n'ayant fait l'objet d'aucune communication officielle, de même que l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale avec lesquels les professeur.e.s documentalistes travaillent. De fait, la méconnaissance de ces textes ne facilite pas leur nécessaire mise en application.

La formation, un préalable essentiel

Pour reprendre Alexandre Serres⁶ : « *Si l'on n'a pas une maîtrise théorique suffisante des concepts, des théories, des modèles de l'information et de la communication, ainsi qu'un regard critique sur les phénomènes informationnels, toute visée éducative devient dès lors assez fragile et peut*

se transformer en simple accompagnement des élèves ». La reconnaissance et l'effectivité de la mission d'enseignement des professeur.e.s documentalistes ne peuvent faire l'économie d'une consolidation ambitieuse des formations proposées.

À destination des professeur.e.s documentalistes, la mise en place de ces formations nécessite que soit définie ce qu'est l'information-documentation au regard du domaine scientifique auquel elle se réfère, les SIC. On peut espérer que, sur ce point, l'Institution missionne un groupe de travail qui apporte un cadrage épistémologique aux praticiens.

Mais cela suppose aussi que le corps des inspecteurs puissent être formé, dans la mesure où leur domaine universitaire d'origine n'est pas les SIC, les professeur.e.s documentalistes n'ayant pas, rappelons-le, d'inspection spécifique. C'est une condition préalable pour que l'inspection soit en mesure d'élaborer des programmes de formation qui répondent aux enjeux posés par un enseignement de l'information-documentation.

Une distinction à opérer entre information-documentation et EMI

L'esprit de la circulaire opère une distinction légitime entre l'information-documentation et l'Éducation aux médias et à l'information (EMI). Si l'information-documentation est directement référée au SIC, l'EMI est qualifiée de transversale ce qui, dans le texte, implique une approche différente pour les professeur.e.s documentalistes, *lesquel.le.s forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information*. Une équivoque demeure cependant, le référentiel EMI étant pour partie construit sur des savoirs en

⁴ En l'occurrence, le nombre de postes ouverts subit une baisse de 30 % <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00036108895&dateTexte=&categorieLien=id>

⁵ A.P.D.E.N. Nouveau cadre réglementaire de la profession : courrier à la Direction Générale des Ressources Humaines, A.P.D.E.N, juin 2017. [en ligne] Disponible sur : <<http://www.apden.org/Nouveau-cadre-reglementaire-de-la.html>> consulté le 10/11/2017

⁶ *ibid*

lesquels les professeurs documentalistes peuvent reconnaître des objectifs d'apprentissage qu'ils abordent avec les élèves depuis de nombreuses années. La confusion opère donc, quand bien même les notions en information-documentation enseignées par les professeur.e.s documentalistes vont au-delà de l'EMI⁷. Selon cette même idée d'un dépassement, là où le référentiel EMI se limite à des compétences procédurales et comportementales, l'information-documentation est plus complète en ce qu'elle assure une complémentarité entre des savoirs procéduraux et comportementaux mais aussi déclaratifs. Si l'EMI apporte de la matière aux professeur.e.s documentalistes, l'information-documentation se réfère à un cadre épistémologique, les SIC, qui qualifie l'expertise des professeur.e.s documentalistes et suppose une didactique et des approches pédagogiques spécifiques.

De la fonction de la politique documentaire

La systématisation de la politique documentaire suppose une attention particulière dans la mesure où il s'agit d'un document de planification et d'évaluation. Si l'on peut se mettre rapidement d'accord sur le bien-fondé de sa fonction de planification, laquelle permet de garder une visibilité et une cohérence dans la durée, la dimension évaluative est plus complexe dès lors qu'elle peut échapper au contrôle du.de la professeur.e documentaliste. En l'occurrence, à la lecture de la circulaire, il s'agit bien pour ce personnel, *avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, [d']élabore[r] une politique documentaire*

validée par le conseil d'administration, et [manque un verbe - ndr] à sa mise en œuvre dans l'établissement. Le fait que la communauté éducative et pédagogique puisse avoir un regard sur le travail du.de la professeur.e documentaliste ne choquera personne. C'est en revanche moins évident lorsqu'il s'agit de valider ses propres actions, de déterminer des axes communs, dans des domaines où le.la professeur.e documentaliste est pourtant le.la seul.e compétent.e.

Un curriculum info-documentaire en devenir ?

Les premières lignes de la série de publications *Vers un curriculum en information-documentation* exprimaient en ces termes *la volonté de faire évoluer positivement la profession des enseignants documentalistes, dans sa mission pédagogique liée au domaine d'enseignement de l'information-documentation*⁸. L'A.P.D.EN a été en partie entendue avec les mentions, dans la nouvelle circulaire, d'un enseignement et de l'information-documentation. La concrétisation de ce curriculum, dont l'association n'a proposé à ce stade qu'une ébauche, se pose donc de nouveau avec acuité, l'Institution étant invitée à s'en emparer. Au-delà d'une unique politique documentaire qui ne se prête pas à des considérations épistémologiques pourtant essentielles, dès lors que l'on introduit la question de l'enseignement, un curriculum en information-documentation a cette vocation et est à même de rétablir la complémentarité des missions des professeur.e.s documentalistes, leur apportant un cadre opératoire satisfaisant.

⁷ Pascal Duplessis. L'EMI, quel(s) enseignement(s) pour le professeur documentaliste ? *Les Trois couronnes*, janvier 2016. [en ligne] Disponible sur : <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/circulaire-de-mission-des-professeurs-documentalistes-les-differents-regards-possibles>> consulté le 09/11/2017 Voir notamment la partie 5

⁸ A.P.D.E.N. Vers un curriculum en information-documentation. Introduction. A.P.D.E.N, novembre 2014. [en ligne] Disponible sur : <<http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>> consulté le 09/11/2017

Information-documentation,
translittératie
et EMI

De la didactique
de l'information
au référentiel EMI



Varia

◆ Ivana Ballarini-Santonocito

Professeure documentaliste et formatrice ESPE, Membre de l'ANR Translit¹

Cet article relaye les travaux menés dans le cadre de l'ANR Translit par la tâche 1, sous la responsabilité d'Éric Delamotte. Il reprend en partie le Rapport de recherche de cette équipe co-rédigé par Éric Delamotte, Philippe Jeanne, Alexandre Serres, Cédric Fluckiger, Odile Chenevez, Marlène Loicq, Ivana Ballarini-Santonocito et Marie-Laure Compant la Fontaine, publié en mars 2017 et intitulé *Convergences des trois cultures de l'information (Info-doc, Info-média, Info-data) : deux corpus de textes sous la loupe d'ALCESTE*².

Le projet de recherche se situe dans le contexte de l'émergence d'une translittératie informationnelle à visée éducative dans le milieu scolaire français.

Il a pour objectif d'étudier les convergences entre les littératies relevant des trois cultures de l'information, à savoir l'information-documentation (info-doc) qui relève de la culture informationnelle, l'info-média qui relève de la culture médiatique et qui était portée jusque là par l'éducation aux médias (EAM), l'info-data rattachée au domaine de l'informatique et qui tendrait vers une culture numérique élargie mettant en synergie les trois domaines ici concernés.

L'hypothèse de recherche est que les formations, ou éducations à ces trois cultures de l'information peuvent s'analyser comme une modalité d'intégration de savoirs fragmentés en une « grammaire » commune³. L'hypothèse de la convergence des domaines est avancée et sera interrogée.

¹ ANR : Agence nationale de la recherche ; Projet TRANSLIT : la Translittératie comme horizon de convergence des littératies médiatiques, info-documentaires et informatiques. Consulter en ligne sur : <http://www.agence-nationale-recherche.fr/Projet-ANR-12-CULT-0004>

² Rapport disponible sur Archivesic à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552080

³ Delamotte, Éric. « La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? ». In Papy, F. (éd.), *Recherches ouvertes sur le numérique* (p. 263-281). Hermès-Lavoisier, 2013.

Nous nous sommes ainsi livrés à une analyse de la circulation des savoirs entre ces trois domaines.

À partir de là, deux corpus textuels ont été élaborés. Le premier corpus, dit « corpus 2013 » recense, pour chaque domaine, des textes de référence⁴ issus de trois lieux d'énonciation qui sont :

- le discours scientifique,
- le discours professionnel,
- le discours institutionnel.

Ces lieux sont caractéristiques du milieu et de la fabrique des savoirs scolaires avec un discours scientifique de référence, une institutionnalisation des savoirs *via* les programmes et les curricula produits et une mise en œuvre de ces savoirs sur le terrain par les professionnels.

L'objectif était ici, par l'analyse et l'observation de textes issus des trois domaines, de tenter de repérer les convergences et les divergences, la circulation des concepts et de comprendre les dynamiques de production des savoirs à l'œuvre dans ces domaines *via* une approche en terme de *doxa* propre à chaque domaine et qui s'exprime au travers des lieux d'énonciation. Quel est le discours commun ? Quels sont les savoirs communs ?

Le deuxième corpus, dit « corpus 2016 », est né de l'émergence d'une nouvelle question de recherche en lien direct avec la première : quelle convergence des trois cultures de l'information dans les textes institutionnels depuis 2012 (les textes du corpus 2013 se situant majoritairement autour des années 2000) ? Notre hypothèse était alors que la convergence devrait se trouver dans les

textes émanant de l'institution scolaire. L'objectif était alors d'étudier le degré de perméabilité entre les discours des spécialistes de chaque domaine et le discours institutionnel récent.

Pour cette étude, nous avons utilisé les méthodes de l'analyse textuelle de corpus, avec un outil reconnu, ALCESTE⁵, logiciel d'aide à l'analyse des discours, développé par Max Reinert et le CNRS⁶. Selon Max Reinert, « *le logiciel ALCESTE met l'accent sur les ressemblances et les dissemblances du vocabulaire et rend compte de sa distribution dans les propositions du texte étudié* » (Reinert, 1993)⁷. À travers une série de calculs statistiques, ALCESTE repère des univers lexicaux qu'il regroupe en classes. Il offre en outre une série d'outils de classement et de représentation qui permettent de visualiser et de rendre compte de l'organisation formelle du corpus étudié. Cette formalisation demande ensuite à être interprétée. L'utilisation d'ALCESTE a permis de nous dégager de nos *a priori* et de notre subjectivité de chercheurs par l'apport d'un matériau d'analyse « brut » qu'il a fallu confronter à nos connaissances et à nos hypothèses de recherche⁸.

Nous présentons ici une synthèse des résultats obtenus, avec un focus fait sur la situation de l'information-documentation dans cette circulation des savoirs issus des cultures de l'information. Nous présenterons dans un premier temps les résultats globaux issus de l'étude du corpus 2013 ; nous nous intéresserons ensuite au sous-corpus information-documentation et pour finir nous présenterons les résultats du corpus 2016, en étudiant plus particulièrement la place tenue par l'information-documentation.

⁴ Pour plus de précisions sur la constitution et le choix des textes des corpus, voir le Rapport de recherche, p. 17 à 27.

⁵ Analyse de Lexèmes Co-occurents dans les Éléments Simples d'un Texte.

⁶ Reinert, M. (s. d.). ALCESTE : *Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours. Notice simplifiée (de la version de base commune aux versions 4x)*. CRIFPE. Disp. sur : http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/ALCESTE_guide.pdf

⁷ Cité dans : Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel ALCESTE en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. In *Actes JADT2002 : 6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 13-15 mars 2002, Saint-Malo. Université Paris 3. Disp. sur : http://lexicometrica.univparis3.fr/jadt/jadt2002/PDF-2002/aubert_capdevielle.pdf

⁸ Pour une présentation plus détaillée du logiciel et de ses principes de fonctionnement, voir le Rapport de recherche, p. 27 à 30.

Le corpus 2013 ou à la recherche des convergences perdues

Le traitement global de ce corpus par ALCESTE a fait ressortir sept classes. Chaque classe représente un champ lexical de contexte similaire, elle est construite par un repérage de co-occurrences qui regroupe les mots que l'on retrouve plus ou moins ensemble. Ces derniers sont ensuite classés hiérarchiquement en fonction de leur présence plus ou moins forte dans les mots qui ont servi à

constituer la classe. Les classes sont reliées entre elles sous forme d'un dendrogramme représentant les univers sémantiques propres au corpus étudié. Nous obtenons ainsi une première représentation appelée Classification Descendante Hiérarchique (CDH).

Si la présence d'un mot dans une classe est significative, son absence l'est tout autant. C'est à partir de l'étude de ces « présences/absences » que les univers sémantiques du corpus vont pouvoir être caractérisés, comme le présente la Figure 1.

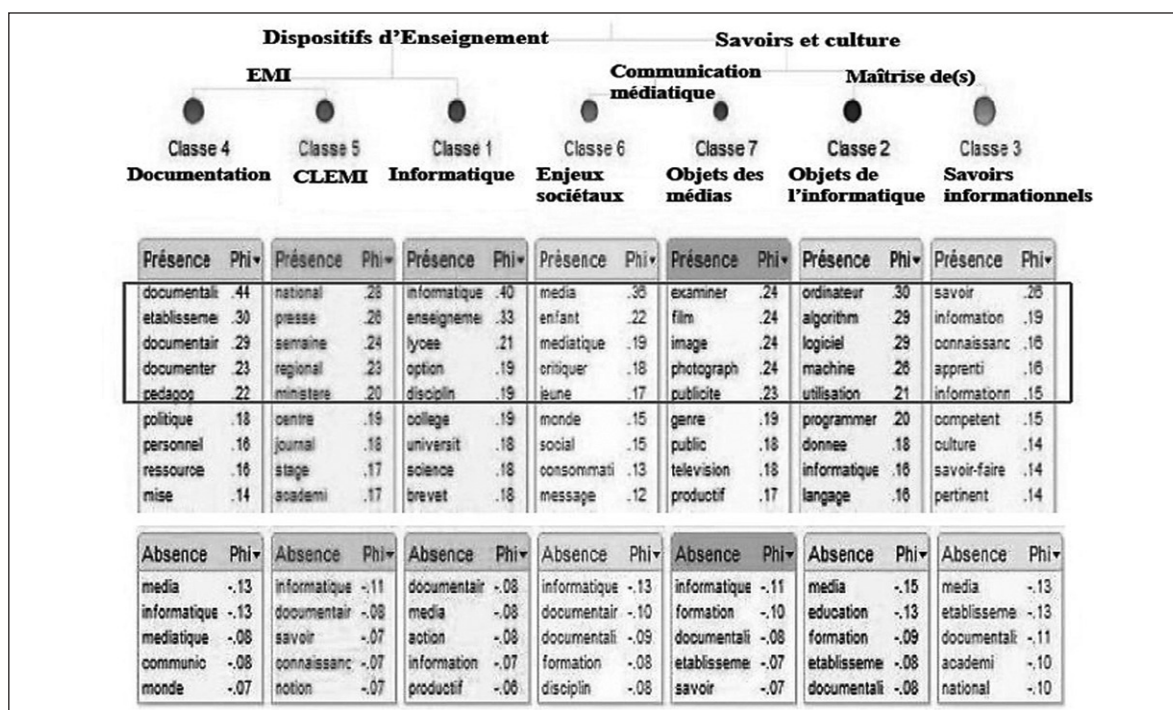


Fig. 1 : La CDH avec les classes du corpus 2013 et leur étiquetage.

Cette partition par classes fait assez bien ressortir les trois domaines étudiés (info-doc, info-média, info-data). À la fois en termes de dispositifs scolaires dans le regroupement des classes 1, 4 et 5 avec, d'une part l'informatique (classe 1) et, d'autre part, ce que nous avons appelé EMI et qui regroupe aussi bien les dispositifs de la documentation (classe 4) que ceux de l'EAM au travers du CLEMI (classe 5). Les trois domaines

se retrouvent aussi, en ce qui concerne les finalités éducatives, en termes de savoirs et de culture à acquérir, dans le regroupement des classes 6 et 7 concernant la communication médiatique et des classes 2 et 3 concernant respectivement l'informatique et l'information-documentation. Il est à noter au passage que si l'informatique se distingue assez souvent, l'info-doc et l'info-média sont plus souvent associées.

Le logiciel ALCESTE permet aussi, à partir d'une analyse factorielle des correspondances (AFC), de schématiser en positionnant les différents univers sémantiques (les classes) en fonction de « facteurs » qui viennent structurer le discours, en associant les thématiques, certes, mais également en les dissociant. Il est ainsi possible d'identifier

les différents plans du discours, la manière dont ils s'organisent à l'intérieur du corpus, de définir les relations qu'ils entretiennent et, enfin, d'identifier les facteurs d'association/dissociation, véritable fil rouge qui structure le texte.

La figure 2 présente cette cartographie du corpus 2013.

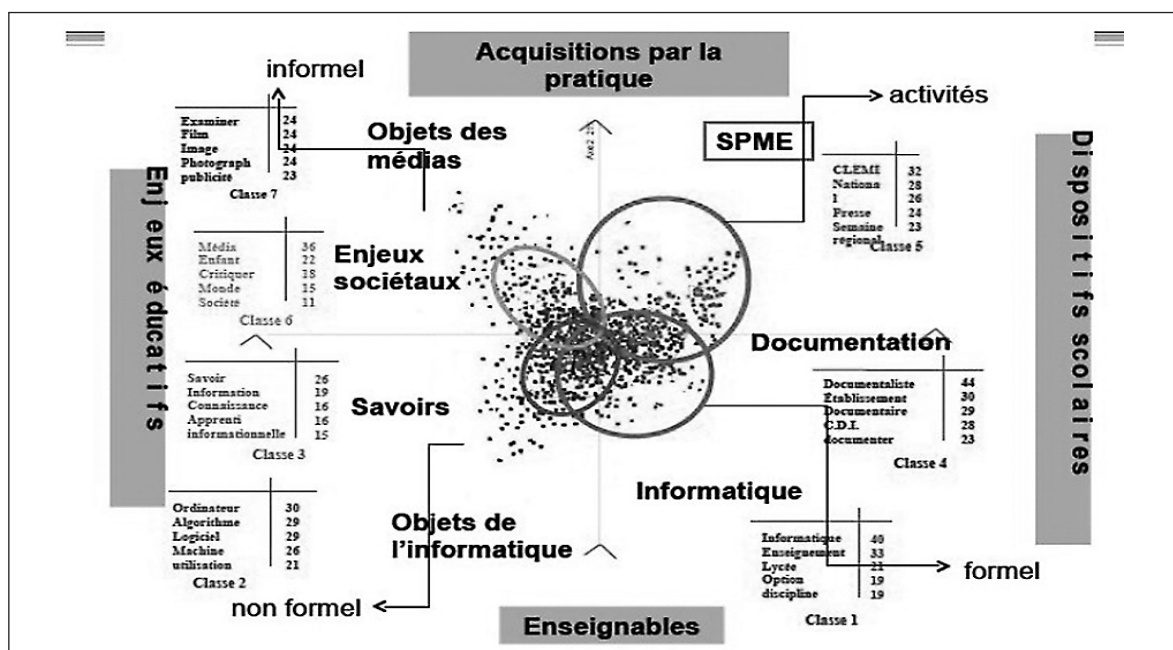


Fig. 2 : AFC et cartographie des univers sémantiques du corpus 2013.

L'étude de cette cartographie a surtout fait ressortir des divergences et montré plus précisément ce qui distingue les domaines :

- l'info-doc se situe entre dispositifs scolaires d'une part, enjeux éducatifs et contenus enseignables d'autre part ;
- l'info-data est concentrée sur les contenus enseignables ;
- l'info-média se situe plutôt entre enjeux éducatifs et acquisitions par la pratique.

Ainsi, dans le corpus 2013, les discours des trois domaines apparaissent clairement distincts et ce, quel que soit leur lieu d'énonciation. L'AFC fait apparaître les divergences entre les trois

domaines, en termes d'enjeux éducatifs, de dispositifs scolaires, de contenus à enseigner et de modes d'acquisition des connaissances/compétences. Si cette première approche a plutôt mis l'accent sur des divergences, d'autres études, notamment à partir des tableaux statistiques des occurrences de mots⁹, ont permis de faire ressortir des convergences.

Avec l'étude des tableaux statistiques, il s'agissait de distinguer les mots à caractère *doxique* dans l'ensemble du corpus, et ceux à caractère *spécifique* de la classe dans laquelle ils sont positionnés par ALCESTE. La méthode consiste à comparer la significativité d'une forme dans sa classe avec le

⁹ Voir Rapport de recherche, p. 36 à 42

volume et la répartition de ses occurrences dans l'ensemble du corpus.

Il s'est avéré que dans le corpus global, des termes significatifs (classés) et très répartis existent. Ils représentent le champ sémantique de la pédagogie, voire de la pédagogie innovante. Par ailleurs, dans tous les sous-corpus, on voit nettement apparaître une plus grande quantité de termes très concentrés dans une classe et peu de termes répartis. Dans ces corpus, la variable « lieu » est très influente dans la constitution des classes.

Il est ainsi apparu que les *doxas* apparaissent plus au niveau des lieux d'énonciation (scientifique, professionnel, institutionnel) que des domaines eux-mêmes. Ces lieux étant assez clivants du point de vue lexical, il importait de poursuivre la recherche en se concentrant sur un seul lieu d'énonciation, nous avons donc choisi de concentrer notre analyse sur le lieu institutionnel, celui qui contient les injonctions pour les pratiques enseignantes à venir. C'est ainsi qu'est née l'idée d'un deuxième corpus, le corpus 2016, fait de textes institutionnels récents, notamment ceux de 2015, année fondatrice en matière de textes institutionnels translittératés, avec l'institutionnalisation de l'EMI (Éducation aux Médias et à l'Information).

Mais avant d'en venir aux résultats du corpus 2016, penchons-nous sur l'analyse des sous-corpus (info-doc, info-média, info-data). Toutefois, notre propos étant ici centré sur la place de l'information-documentation, nous ne présenterons que les résultats obtenus lors de l'analyse du sous-corpus info-doc, renvoyant au Rapport de recherche publié pour les autres domaines.

Cette analyse avait pour objectif de mieux connaître la structuration de chacun des trois domaines du corpus global et ses caractéristiques propres. Ceci afin de mieux comprendre ensuite la place et les interactions de chaque domaine dans le corpus global, non seulement en termes de divergence ou de spécificité, mais, au-delà, en termes de convergence.

L'hypothèse première étant, rappelons-le, celle de la convergence des domaines.

Le sous-corpus info-doc ou à la recherche de la *doxa* des spécialistes

La question était donc de savoir quels étaient les éléments constitutifs de chaque domaine et les logiques de construction qui les fondent, au-delà des connaissances que nous pouvions en avoir en tant que « spécialistes » du domaine concerné. Ces connaissances pouvant être considérées comme des hypothèses que le recours à ALCESTE allait confirmer ou infirmer par une analyse statistique.

En ce qui concerne le corpus info-doc, quels sont les résultats, les réponses trouvées grâce à l'utilisation d'ALCESTE ? Que nous disent-ils de la place de l'information-documentation dans cette approche par la translittératie d'un domaine émergent qui a donné naissance récemment à une formalisation institutionnelle appelée EMI ?

Les classes du sous-corpus Info-doc

L'ensemble du corpus info-doc se répartit en trois classes - ou univers sémantiques - regroupées en deux ensembles (cf. Figure 3).

- la classe 1, d'un côté, très importante puisque représentant 51 % du corpus. Les termes qui la constituent évoquent plutôt les différents aspects du métier de professeur documentaliste : cadrage institutionnel, lieux d'exercice, acteurs, etc. Nous l'avons nommée « Métier » ;
- les classes 2 et 3, de l'autre, représentant respectivement 28 % et 21 % du corpus ;
- la classe 2 englobe des termes plutôt liés à la pédagogie, à la didactique, au curriculum, aux démarches pédagogiques, aux processus didactiques, etc. Elle peut être nommée « Didactisation ».
- la classe 3 englobe surtout des termes correspondant aux contenus, aux notions de la culture de l'information (information, source, support, etc.). Nous l'avons nommée « Notions ».

Le regroupement des classes 2 et 3 correspondrait ainsi à la Didactique de l'information.

¹⁰ Le Khi2 est un calcul statistique qui permet de mesurer la force de représentativité d'un mot dans la classe. Cf. Rapport de Recherche, p. 29

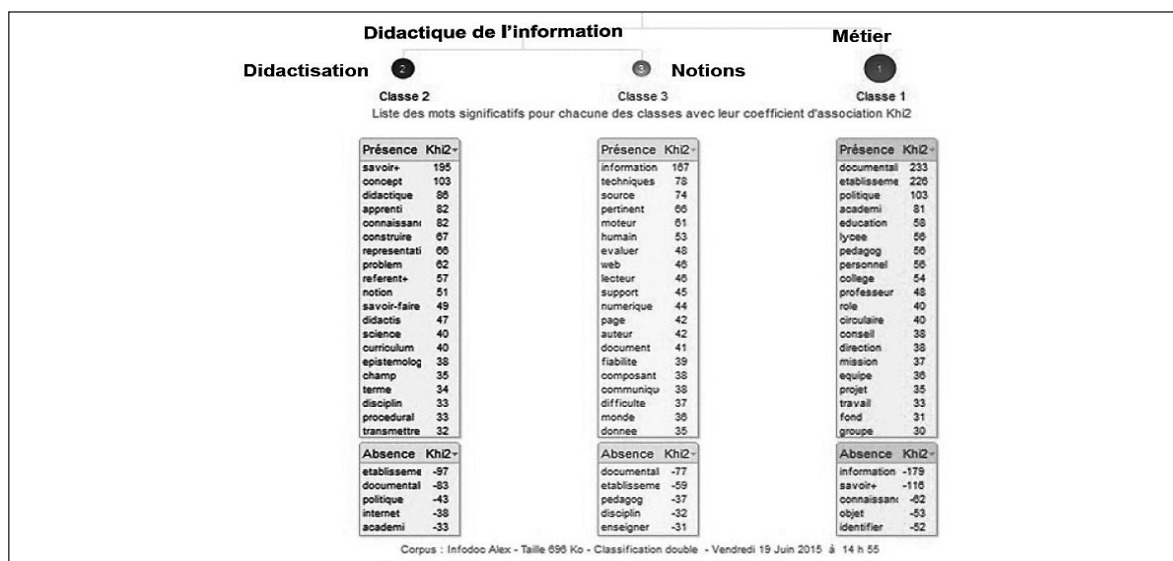


Fig. 3 : Les classes spécifiant le discours de l'info-doc.

Les présences

L'analyse des présences fait ressortir que le terme *Information* a, de loin, le plus fort effectif dans le corpus, avec 1175 occurrences :

- il est constitutif de la classe 3 (notions) avec un khi2¹⁰ de 167 et un effectif de 330 ;

- on le retrouve dans la classe 2 avec un Khi2 faible (11) pour un effectif assez important (189), ce qui le classe dans les termes communs ;
- alors qu'il se retrouve dans les absences de la classe 1 avec un khi2 négatif de -179

Les AFC ou la cartographie de l'info-doc

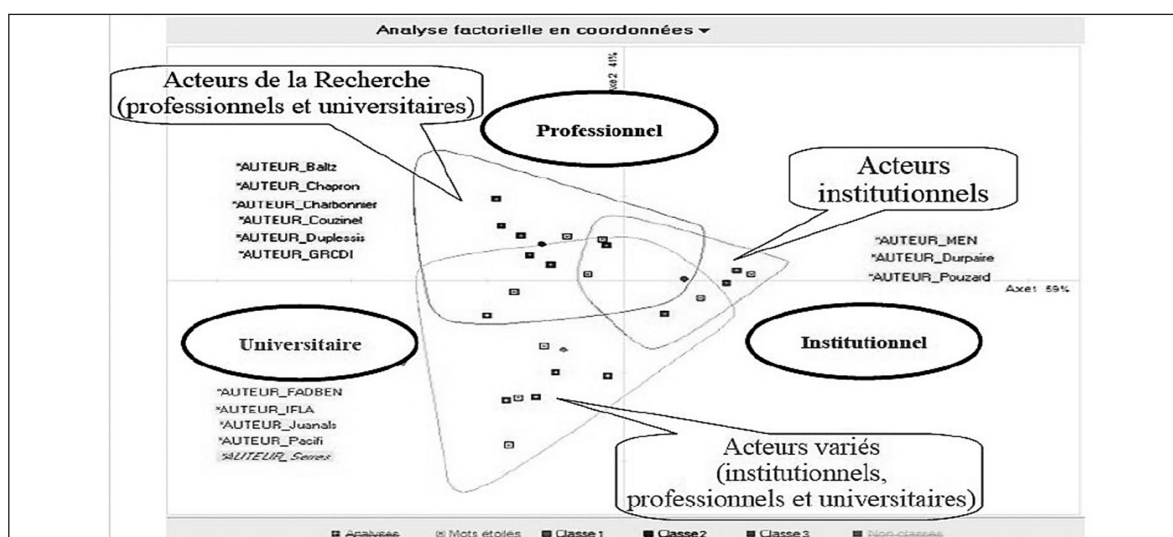


Fig. 4 : Projection des trois classes du corpus info-doc.

L'analyse de ce graphe (Figure 4) fait ressortir un clivage par les lieux d'énonciation des discours déterminés par les auteurs caractéristiques de chaque classe, avec si on y regarde de plus près :

- une homogénéité des auteurs associés à la classe 1, à savoir les acteurs institutionnels ;
- une homogénéité, de même, des auteurs associés à la classe 2, les acteurs professionnels et universitaires engagés dans la recherche scientifique, avec un poids important du lieu professionnel ;
- à l'inverse, une hétérogénéité des auteurs associés à la classe 3, où l'on retrouve à la fois des acteurs institutionnels, professionnels, universitaires et chercheurs.

La classe 1 relative au métier de professeur documentaliste, au contexte professionnel et institutionnel (lieu dominant de cette classe), occupe une position plus centrale.

Cette même classe 1 se positionne plus à droite sur l'axe horizontal, alors que les classes 2 et 3 relatives à la question didactique s'étirent plus vers la gauche.

Les classes 2 et 3 se différencient plus, quant à elles, sur l'axe vertical, avec une intersection centrale relativement importante.

Quelle interprétation peut-on donner en étiquetant les différents axes de cette AFC (cf. Figure 5) ?

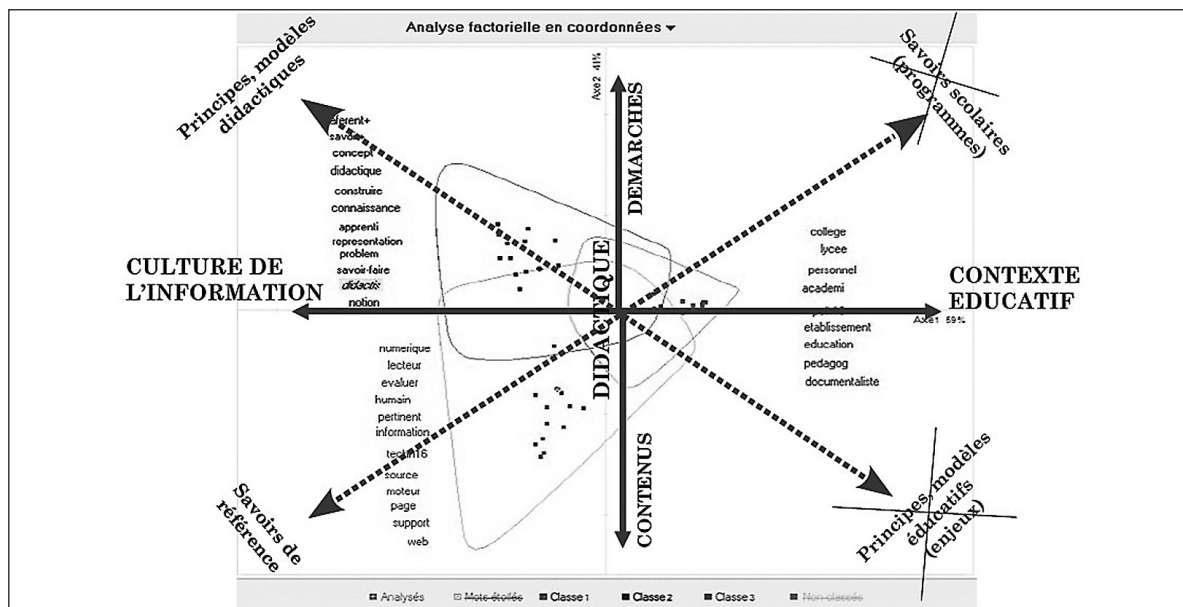


Fig. 5 Caractérisation des axes

L'axe horizontal serait celui des **contextes** avec :

- à gauche le contexte cognitif des apprentissages et de la culture de l'information,
- à droite le contexte éducatif.

Cet axe est aussi celui des **acteurs** (rappelons que les lieux sont les facteurs clivants qui déterminent les classes) avec :

- à gauche les acteurs professionnels et universitaires,
- à droite les acteurs institutionnels.

L'axe vertical serait celui de la **didactique**, avec :

- en haut **les démarches** d'enseignement-apprentissage,
- en bas **les contenus**.

Les allongements des figures représentant les classes 2 et 3 permettent de déterminer les deux axes en diagonale, avec à gauche :

- en haut **les principes et modèles didactiques**,
- en bas **les savoirs de référence**.

Ces diagonales restent sans contrepartie ou correspondance à droite où l'on devrait trouver, selon la logique qui se dégage ici :

- en haut : **les savoirs scolaires** formalisés dans les programmes et les instructions (le curriculum prescrit),
- en bas : **les principes et modèles éducatifs** (les enjeux).

Les axes en diagonales peuvent ainsi se caractériser comme étant ceux :

- des savoirs,
- des principes et des modèles.

Pour conclure cette analyse, le domaine info-documentaire se caractériserait par une triangulation entre (cf. Figure 6) :

- des savoirs de référence, portés principalement par les acteurs universitaires ;
- un processus de didactisation de ces savoirs, porté principalement par les acteurs professionnels ;
- un contexte éducatif, marqué par les acteurs institutionnels.

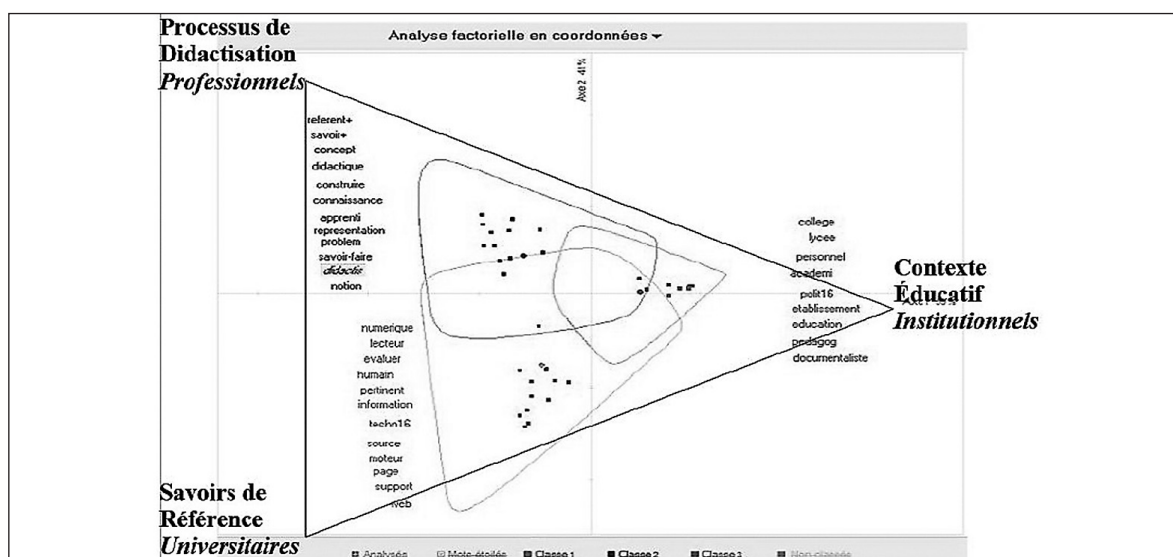


Fig. 6 : Configuration du domaine info-documentaire.

Quelles leçons tirer de cette analyse ?

Se dégage tout d'abord une assez forte cohérence interne du corpus Info-doc. En majorité les termes appartiennent bien au champ de l'information-documentation, ou à son contexte scolaire immédiat ; il y a une certaine homogénéité du corpus dans son ensemble. ALCESTE semble refléter ainsi l'existence d'un domaine cohérent, structuré, évoluant dans un contexte éducatif précis et constituant sa propre didactique.

L'AFC des formes, comme les différentes classifications, montre un fait intéressant : la distinction entre les trois classes recouvre assez clairement les différences entre les trois types de textes. Les termes du corpus se répartissent selon les lieux d'énonciation. Au-delà du corpus, ALCESTE semble indiquer une tripartition claire du domaine, entre monde universitaire, monde professionnel, monde institutionnel, mais avec des passerelles, des circulations entre ces mondes : le *Pacifi*¹¹ en est un exemple, la cohabitation d'acteurs

¹¹ PACIFI. Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information. MEN, 2010.

professionnels et scientifiques dans les processus de construction didactique du domaine en est un autre.

Le domaine info-doc se caractérise par une prédominance de la dimension institutionnelle marquée par l'importance de la classe 1, équivalente à la moitié du corpus. Autrement dit, y compris dans les textes professionnels, associatifs et universitaires, la dimension institutionnelle de l'info-doc reste centrale. Le domaine se focalise autour des questions de cadrage, de missions, de dispositifs, d'acteurs, etc.

Il se caractérise aussi par l'importance de la question didactique. Avec les classes 2 et 3, se déploie toute la problématique des travaux de recherche,

et des mises en œuvre de la didactique de l'information ; les démarches pédagogiques, les notions de l'information, les questions didactiques autour du curriculum info-documentaire, etc., constituent l'autre moitié des classes du corpus, traduisant ainsi les préoccupations majeures du domaine.

Si l'axe en diagonale des savoirs scolaires formalisés et institutionnalisés sous forme de programme ou de curriculum reste vide, les savoirs scolaires en émergence peuvent être localisés sur l'axe horizontal au croisement des classes 2 et 3, avec une moindre contribution de la classe 1 (institutionnelle). Ce qu'explique aussi l'hétérogénéité des acteurs de la classe 3, celle des notions (cf. Figure 7).

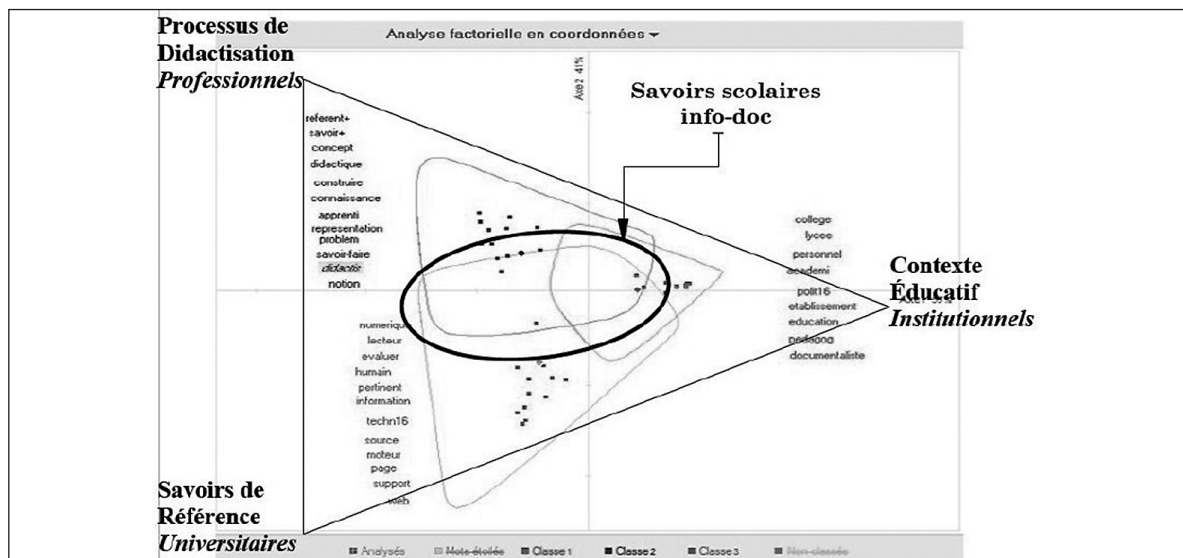


Fig. 7 : La place des savoirs scolaires de l'information-documentation.

Si la préoccupation didactique, dans une visée d'institutionnalisation souhaitée, du domaine est prédominante, les enjeux sociétaux y tiennent une moindre part. L'ensemble des termes du corpus et des analyses d'ALCESTE semblent indiquer une part assez réduite de la dimension axiologique de la culture de l'information, traduite par le vide en bas à droite de l'axe diagonal des principes et enjeux éducatifs de l'information-documentation ; on perçoit là une différence assez nette avec le corpus et le domaine de l'EAM.

Un dernier constat, peut-être en lien avec celui

d'une forte cohérence interne, va dans le sens d'une certaine clôture du domaine. On relève assez peu de termes liés au domaine de l'info-data, encore moins de termes liés à l'EAM (le mot *média* par exemple, semble peu significatif dans le corpus), le corpus de l'info-doc montre un domaine relativement «clos», établissant peu de relations avec les domaines voisins (hormis sur les questions de l'évaluation de l'information). Sur ce point, il est intéressant de noter que les choses seraient sans doute différentes avec un corpus plus récent, intégrant la problématique de l'EMI.

Pour conclure sur l'analyse du domaine Info-doc...

En ce qui concerne l'information-documentation scolaire, l'analyse d'ALCESTE fait ressortir un processus de didactisation en cours, avec des savoirs scolaires en émergence pris en charge essentiellement par les acteurs professionnels et universitaires, mais avec peu de retombées ou d'échos dans le lieu institutionnel.

Cette analyse reflète en cela assez fidèlement la phase fondatrice du domaine, située dans les années 2000, période marquée par la légitime constitution progressive d'un domaine, d'une profession, d'une didactique, sous l'égide d'une culture de l'information centrée sur l'information-documentation et peu prise en charge par l'institution scolaire.

L'analyse du corpus 2 constitué de textes institutionnels plus récents aura pour objectif, du point de vue de l'info-doc, d'interroger ce vide institutionnel et de voir quelle est la présence de la *doxa* des spécialistes (universitaires et professionnels) dans les discours institutionnels récents. Dans quelle mesure les travaux en didactique de l'information des années 2000 ont-ils irrigué le domaine institutionnel ? Et si c'est le cas, de quelle manière ?

Le corpus 2016 ou à la recherche des domaines perdus

Après les événements de janvier 2015 et dans le contexte de la refondation de l'école, les textes

officiels émanant du Ministère de l'Éducation Nationale se multiplient, avec une incitation toujours plus grande à éduquer aux médias et à l'information, qui devient un enjeu majeur de formation des élèves. L'« Éducation aux Médias » (EAM) se transforme en « Éducation aux Médias et à l'Information » (EMI), cette dernière faisant son entrée dans les nouveaux programmes du collège.

Le cadre de notre recherche portant sur l'élaboration et la circulation des savoirs dans leur diversité épistémique (savoirs savants, professionnels ou académiques, savoir issus des pratiques ou savoirs profanes...), il nous a semblé intéressant d'étudier la façon dont les savoirs repérés dans le corpus 2013, qui portait sur une période antérieure, se retrouvaient (ou pas) dans le discours institutionnel récent. C'était ainsi nous intéresser à la fabrique des savoirs scolaires relatifs à notre domaine translittératue de l'info-data, de l'info-doc et de l'info-média. La question était donc de savoir si les textes institutionnels récents étaient bien le terreau de la convergence attendue. Il s'agissait aussi de savoir si le discours des spécialistes de chaque domaine s'y retrouvait et selon quelle déclinaison institutionnelle.

Du point de vue de l'information-documentation, quelles avaient été les répercussions du chantier didactique ouvert ? Retrouvait-on, dans ces textes institutionnels, les savoirs scolaires identifiés dans les précédents travaux de recherche dans une version programmatique, sinon curriculaire, officielle ?

La répartition en classes

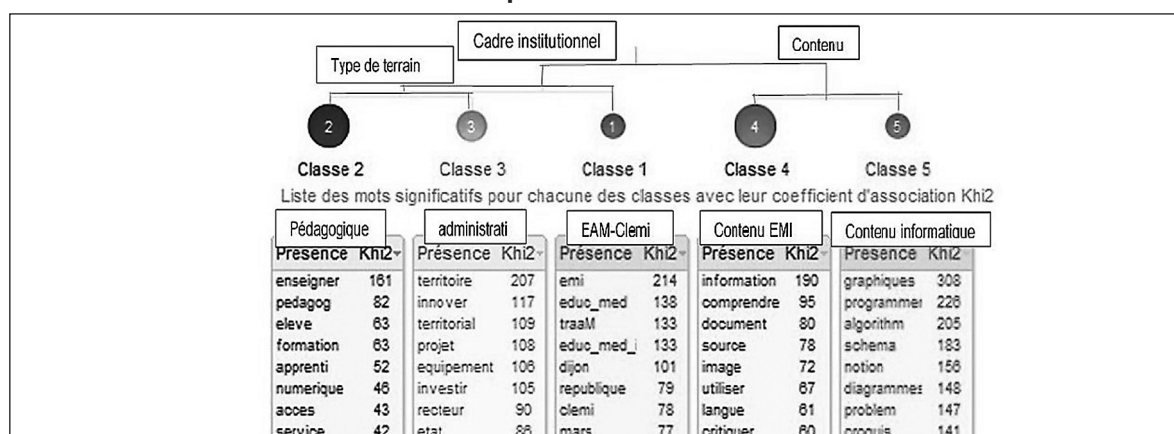


Fig. 8 : Étiquetage des classes du corpus 2016.

L'étiquetage de l'arborescence des classes laisse bien apparaître qu'il s'agit là uniquement de textes institutionnels de type injonctif et donc unifiés du point de vue de l'énonciation. Toutefois, on y retrouve clairement les domaines du corpus 2013 : info-média, info-doc et info-data mais dans une répartition très différenciée, avec l'info-média (classe 1) qui se retrouve dans le cadre institutionnel, autour des actions du CLEMI, alors que l'info-doc (classe 4) et l'info-data (classe 5) se retrouvent du côté des contenus.

La présence des trois domaines se distingue aussi en termes de volume, avec une classe 4 où se retrouvent les contenus de l'info-doc, très volumineuse (32 % des unités textuelles classées par ALCESTE), alors que les classes 1 et 5 relatives à l'info-média et à l'info-data ne recouvrent chacune que 12 % des unités textuelles traitées.

Si l'info-data continue à se distinguer, l'info-média et l'info-doc devraient a priori converger dans les contenus institutionnels relatifs à l'EMI. L'hypothèse qui semble alors s'imposer au vu des prises de positions institutionnelles largement médiatisées qui ont accompagné la mise en place de l'EMI, est celle d'un renforcement nécessaire des contenus relatifs à l'éducation aux médias. Le

terme *Média* étant d'ailleurs placé avant celui d'*Information* dans le nom donné au nouveau dispositif d'enseignement.

Mais qu'en est-il réellement et que nous révèle ALCESTE à ce sujet ?

Tout d'abord dans la répartition des classes, comme déjà signalé, l'EAM se retrouve essentiellement du côté des dispositifs, alors que la classe 4, qui devrait intégrer l'environnement sémantique des contenus de l'EMI, évoque surtout le domaine de l'info-doc.

À partir de ce premier constat, qui nous a semblé quelque peu paradoxal, et pour aller plus loin, nous avons entrepris un travail de confrontation entre les formes¹² relevées par ALCESTE et les termes¹³ retenus par les experts des trois domaines que nous avons consultés¹⁴ en leur demandant de nous fournir une liste de 10 termes représentatifs du domaine. La question était alors de savoir si les termes des experts étaient présents dans le corpus étudié et si les formes analysées étaient significatives dans le sens des experts. À partir de là nous avons recherché les occurrences des formes correspondantes dans le corpus et, avec ALCESTE, nous avons construit les « réseaux de formes » dans la classe et dans le corpus (Fig. 9).

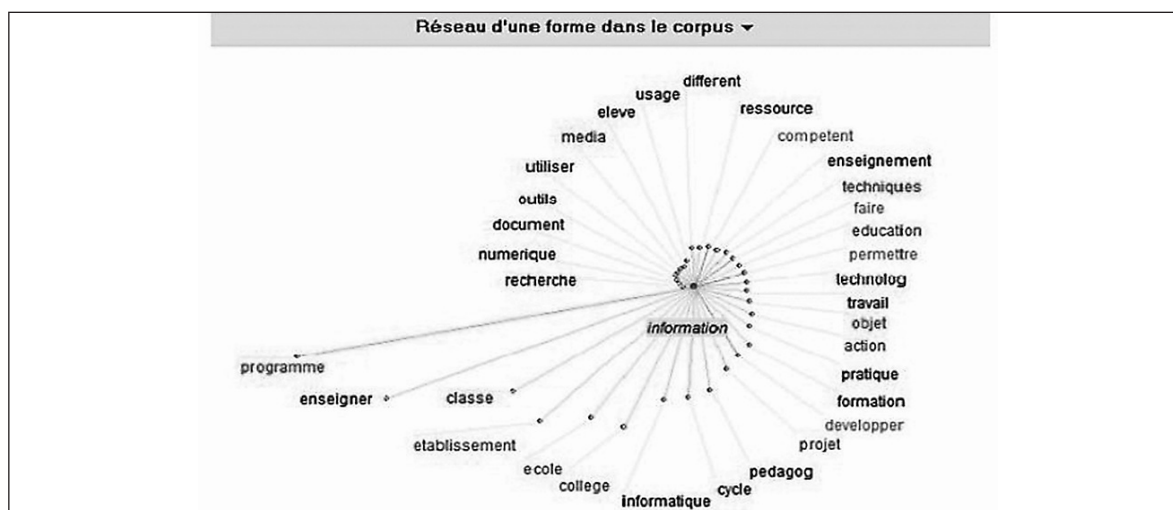


Fig. 9 : Réseau de forme de « Information » dans l'ensemble du corpus.

¹² Chaîne de graphèmes analysés par ALCESTE.

¹³ Le terme ou unité terminologique est l'unité signifiante constituée d'un mot (terme simple) ou de plusieurs mots (terme complexe), qui désigne une notion de façon univoque à l'intérieur d'un domaine (Rey, A. Noms et notions : la terminologie (2e éd.). PUF, 1992.

¹⁴ Pour plus de détails, voir le Rapport de recherche, p.63-69

Quels ont été les résultats obtenus ?

Pour l'informatique (info-data), les termes des experts sont quasiment absents. Sur les dix proposés les trois les plus représentés sont *algorithme*, *programmer* et *logiciel*. Ils ne sont présents que dans la classe 5 (info-data) et pas du tout répartis dans le corpus. L'info-data reste ainsi un langage de spécialité qui ne percole pas dans les autres spécialités et la *doxa* des experts reste pratiquement absente du corpus.

Pour l'éducation aux médias (info-média), les réseaux de formes n'existent que pour quatre des termes proposés par les experts, mais uniquement dans la classe et pas dans l'ensemble du corpus. Plus précisément les *mots* sont présents dans le corpus mais pas dans le sens donné par les experts, il ne s'agit donc pas de leurs *termes*. La *doxa* des experts du domaine info-média semble donc mal représentée dans le corpus des textes institutionnels récents, alors même que l'éducation aux médias est affirmée comme étant une priorité éducative.

En ce qui concerne l'information-documentation (info-doc), les termes retenus par les experts sont les suivants :

- **archive** (archivage, mémoire, trace)
- **auteur** (autorité, responsabilité, identification, droit)
- **crédibilité** (fiabilité, information, source)
- **document** (ressource, production, indexation, publication, support, auteur, documentarisation, collecte)
- **indexation** (mot-clé, tag, classification, langage documentaire, thésaurus, descripteur, vedette-matière, automatisée...)
- **information** (droit, espace, évaluation, recherche, source, besoin, traitement, technologie de, système, classement, collecte)
- **média** (médiation, support, technique, source, communication, message, presse)
- **pertinence** (de la requête, bruit, silence ; de l'information ; évaluation de la pertinence)
- **recherche** (moteur, référencement, d'information)

- **veille** (informationnelle, stratégique, pédagogique ; outil, curation)

Les termes des experts sont beaucoup plus présents dans le corpus, seuls quelques termes très spécifiques, comme *indexation* manquent à l'appel. On constate ainsi une plus forte présence des mots de l'info-doc et la plupart des occurrences correspondent au sens attendu par les experts. Pour exemple, *recherche* a un réseau de formes dans le corpus complet avec *information* comme forme la plus proche, ce qui renvoie incontestablement au sens de *recherche d'information*.

À la question de savoir quelles sont les traces des cultures médiatique, informationnelle et informatique dessinant l'horizon translittératique étudié, qui se retrouvent dans la culture institutionnelle véhiculée par l'EMI, tout en étant conscients des limites et des biais inhérents à toute recherche, la réponse irait dans le sens d'une différenciation de la culture informatique, d'une limitation de la culture médiatique et d'une pérennisation de la culture informationnelle.

L'EMI ou à la recherche de l'Information-documentation perdue

Du point de vue de l'information-documentation, tout laisse à croire que le discours des experts, issu des travaux menés en didactique sur les contenus d'enseignement info-documentaire, connaissent une réelle percolation dans le corpus de textes institutionnels étudié, alors que les deux autres cultures auraient tendance, non pas à être « absorbées » par le discours info-doc mais plutôt à être occultées dans l'approche translittératique institutionnelle.

Si le discours de l'info-doc trouve un écho certain dans le discours injonctif et socialement construit de la *doxa* institutionnelle, cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que ce soit le seul des trois domaines à pouvoir s'appuyer sur un corps professionnel institué, celui des professeurs documentalistes, corps professionnel qui a beaucoup œuvré pour la reconnaissance de son domaine d'enseignement.

Pour autant, la visée éducative, voire curriculaire, ne se limite pas à une sélection de savoirs et de pratiques de référence, elle est aussi programmatique. L'institution scolaire se doit ainsi d'organiser les savoirs sélectionnés, de les agencer, de les mettre en discours et de les distribuer dans les pratiques enseignantes. Cette construction se concrétise avec l'introduction de l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) dans les nouveaux programmes scolaires.

Cette EMI serait-elle le programme scolaire tant attendu par les professeurs documentalistes qui légitimerait aux yeux de tous l'enseignement de l'information-documentation ? Loin s'en faut... D'une part parce que les contenus de l'EMI ne sont qu'une extraction partielle des contenus de l'information-documentation, d'autre part parce que les professeurs documentalistes, bien que reconnus comme étant des acteurs importants de l'EMI, s'en voient, d'un même élan, exclus.

La « grammaire » scolaire de l'EMI et la construction de ses objets d'enseignement, dans les prescriptions institutionnelles, sont de nature purement transversale et a-disciplinaire. Les contenus d'enseignement de l'EMI sont dévolus et intégrés aux différentes disciplines existantes, plutôt que d'être maintenus dans leur cohérence disciplinaire propre. La perspective de transposition didactique induite ici n'est pas celle épistémologique de la didactique de l'information-documentation, alors même que, si l'on en croit les résultats de notre recherche ANR, ce serait sur les fondements de ce discours expert que le discours institutionnel de l'EMI se serait construit.

Ainsi, « l'EMI constitue[-t-elle] un risque pour l'Information-Documentation, saisie en tant que domaine d'enseignement, champ de savoir et construction didactique » comme se le demande

Pascal Duplessis¹⁵ ? L'EMI ne serait dès lors qu'un emprunt limité à quelques contenus issus de l'information-documentation qui continuerait, quant à elle, à avoir son existence propre et autonome, comme reconnu dans la récente circulaire de missions des professeurs documentalistes. Celle-ci spécifie, dans son préambule, que ces derniers « forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information. »¹⁶, la différence entre EMI et Information-documentation est ici bien marquée.

Mais qu'en est-il de la convergence attendue ? Si l'EMI s'est construite sur un fondement de nature translittératique et à la convergence des enjeux informationnels d'une société dite « de l'information », des enjeux médiatiques liés aux événements dramatiques qu'ont connus la France et le Monde, le tout orchestré par l'essor du numérique qui impacte tous les domaines de nos vies, la convergence des domaines informationnel, médiatique et informatique, tels qu'appréhendés par leurs experts, semble ici faire défaut.

Il conviendra dès lors de s'interroger non seulement sur le devenir des savoirs issus du discours des experts de l'info-média et de l'info-data, qui semblent occultés dans la mise en place de l'EMI, mais aussi sur le devenir des savoirs issus du discours des experts de l'info-doc. Ces derniers se voient empruntés une partie de leurs contenus qui se retrouvent intégrés dans un agencement didactique qui à la fois n'est pas celui préconisé par eux et qui, par ailleurs, poursuit des objectifs différents. Ce qui pose la question cruciale de la coexistence de ces deux visées éducatives ou de l'occultation de l'une en faveur, ou au détriment de l'autre. Se pose alors la question des visées politiques à l'œuvre dans cette nouvelle construction scolaire.

¹⁵ Duplessis Pascal. « L'Information-Documentation au risque de l'EMI ». *Les Trois couronnes*, mars 2016. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-information-documentation-au-risque-de-l-emi>

¹⁶ MEN. « Les missions de professeurs documentalistes ». Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017 ; B.O. N°13 du 30 mars 2017. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733

Médias en crise, journalisme en réinvention

◆ Loïc Ballarini

*Enseignant-chercheur en sciences de l'information et de la communication
à l'Université de Lorraine ¹*

Fake news, éloignement du terrain, utilisation sans précaution de sondages à la fiabilité rarement discutée, concentration aux mains de quelques milliardaires plus préoccupés par les cours de la Bourse que par l'intérêt général et n'hésitant pas à recourir à la censure... La liste est longue des maux qui affecteraient les médias et qui, régulièrement, reviennent sur le devant de la scène pour caractériser la crise profonde qui les affecte. À tel point que les Dictionnaires d'Oxford, édités par la prestigieuse université britannique, ont choisi comme mot de l'année 2016 le terme *post-truth*, qui désigne cette ère de « post-vérité » dans laquelle nous serions entrés de plain-pied avec les campagnes électorales aboutissant, de notre côté de l'Atlantique, à la décision du Royaume-Uni de quitter l'Union Européenne, et de l'autre, à l'élection de Donald Trump à la présidence des États-Unis d'Amérique. Certes, le mensonge n'est

pas nouveau en politique, ni les promesses extravagantes. Mais quand l'émotion surmultipliée, la rumeur sciemment entretenue et la manipulation démagogique écrasent à ce point la matérialité des faits et l'argumentation rationnelle, le concept de vérité aurait perdu toute valeur dans le débat public.

Dans ce tableau noir, les médias joueraient un rôle d'amplificateur. En relayant – et parfois en construisant de toutes pièces – les rumeurs et les mensonges, en restant enfermés dans une vision étriquée du monde qui les a notamment empêchés de voir le ressentiment d'une partie des électeurs étatsuniens, en n'appliquant pas à eux-mêmes la morale qu'ils administrent aux autres, en étant plus attentifs aux bruissements des réseaux socionumériques qu'aux transformations de la société, en laissant se déverser au pied de leurs articles des commentaires devenus torrents

¹ Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, coresponsable du Master Journalisme et médias numériques (Metz), chercheur au Centre de recherche sur les médiations (Crem). Carnet de recherches : <http://ballarini.fr/loic>. La bibliographie de cet article, augmentée de références complémentaires, peut être retrouvée sur <http://ballarini.fr/loic/?p=693>.

d'immondices, ils creuseraient, moins lentement que sûrement, la tombe de l'information. Difficile toutefois de se satisfaire de ce constat. D'abord parce qu'il est, en bien des aspects, discutable et confus². Ensuite parce qu'il mêle des champs sociaux, et donc des pratiques et des responsabilités qui, pour être liées, n'en obéissent pas moins à des logiques spécifiques. Les stratégies et recompositions politiques, les intérêts économiques, les mutations des communications et des pratiques culturelles exercent des influences de diverses natures sur les médias, qui se doivent dans le même temps d'en rendre compte selon des critères propres de déontologie et de professionnalisme.

On ne peut pas rabattre les uns sur les autres, pas plus qu'il n'est raisonnable de réduire les médias aux turpitudes de quelques journalistes vedettes ou aux intrigues de certains de leurs dirigeants. Pour tenter de comprendre les transformations contemporaines du journalisme et des manières de traiter l'actualité, il est nécessaire de prendre un peu de recul historique, et d'identifier quelques facteurs décisifs³.

Recompositions et concentration

À première vue, le secteur des médias demeure très diversifié en France : plus de 4 000 titres de presse, principalement des magazines, sont disponibles en kiosque ou sur abonnement ; près de 900 radios sont autorisées sur la bande FM ; et 27 chaînes de télévision sont accessibles à tout.e.s en diffusion numérique terrestre, des centaines d'autres l'étant via les box internet,

le câble ou le satellite. Cependant ce paysage est très concentré, au rythme d'achats, fusions et plans sociaux qui se sont accélérés ces dernières années. Ainsi, l'essentiel de la diffusion des grands médias nationaux est désormais aux mains d'une dizaine de milliardaires⁴. Les cas de Serge Dassault, avionneur, homme politique et propriétaire du *Figaro*, ainsi que de Martin Bouygues, entrepreneur du BTP et propriétaire de TF1, sont bien connus et illustrent l'ancienne dépendance des médias français à des secteurs industriels liés en grande partie aux commandes publiques. Plus récemment, d'autres acteurs, venus d'autres sphères économiques, ont pris un poids important dans les médias. Bernard Arnault, première fortune de France, qui possède entre autres LVMH, Sephora et Givenchy, est également propriétaire du *Parisien/Aujourd'hui en France*, des *Échos* et de Radio Classique. François Pinault, septième fortune de France (Yves Saint-Laurent, Puma, Stade Rennais...), est le propriétaire du Point et du groupe L'Agefi. Patrick Drahi, huitième fortune de France, à la tête de plusieurs câblo-opérateurs (Altice : SFR, Cablevision), possède *Libération*, *L'Express*, BFM, RMC, SFR Sport, etc. Quant à Vincent Bolloré, douzième fortune de France, présent aussi bien dans les plantations, la logistique, le transport d'énergie et la communication (Havas, Dailymotion, Universal), il a récemment fait une entrée fracassante dans les médias en reprenant en main le groupe Canal+, renouvelant dirigeants et animateurs, programmes et lignes éditoriales, ce qui provoqua à l'automne 2016 une grève historique à iTélé (aujourd'hui CNews) à la suite de laquelle près d'une centaine de journalistes quittèrent la chaîne (sur 120 au total).

² À commencer par le terme de post-vérité, qui ne saurait à lui seul résumer une époque. On peut d'ailleurs relativiser l'importance du « mot de l'année » en se souvenant que les précédents étaient... *l'émoticône* « visage avec des larmes de joie » (2015), *vapoter* (2014) et *selfie* (2013). Sur le versant journalistique du problème, lire la synthèse de la regrettée Louise Merzeau : « Les fake news, miroir grossissant de luttes d'influences », Ina Global, mis en ligne le 19/05/2017, <http://www.inaglobal.fr/idees/article/les-fake-news-miroir-grossissant-de-luttes-d-influences-9713>

³ Au-delà des limites de cette contribution, un panorama de ces questions est disponible dans le très riche dossier dirigé par Béatrice Fleury et Jacques Walter : « État des recherches en SIC sur l'information médiatique », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n°5, 2014, <https://rfsic.revues.org/992>.

⁴ Pour une vision synthétique, voir l'infographie « Médias français : qui possède quoi », régulièrement mise à jour par *Le Monde Diplomatique*, <http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/ppa>

Le bouleversement des modèles économiques

Ces restructurations se font dans un contexte de mutation des audiences. Dans l'audiovisuel, le lancement de la TNT en 2005 a permis l'arrivée de nouvelles chaînes en accès gratuit qui, en 2016, représentent 29,3 % de l'audience — une part que les chaînes historiques ont donc perdue. La télévision, qui a su s'adapter aux nouvelles pratiques en développant le visionnage en différé et les interactions avec les réseaux socionumériques, reste le premier loisir des Français, avec une durée d'écoute moyenne de 3h43 par jour en 2016. Mais elle perd désormais du terrain chez les plus jeunes, qui la regardent un peu moins chaque année (2h19 par jour pour les 15-34 ans, contre 5h07 pour les plus de 50 ans)⁵.

La presse, elle, dévisse. En moins de dix ans, la diffusion des journaux imprimés a perdu près de 40 %, et le chiffre d'affaires du secteur près de 30 %. La baisse de la diffusion a été compensée en partie par l'augmentation des tarifs de vente, mais les revenus de la publicité ont, sur la même période, diminué de près de la moitié⁶. De ce point de vue, la révolution Internet n'a pas eu lieu : l'espoir qu'un accès gratuit à l'information sur le web serait rendu possible par une nouvelle manne publicitaire suscitée par des audiences démultipliées a fait place à la déception devant le manque de résultat, puis au doute quant aux solutions à apporter. Entre le constat d'échec du modèle gratuit de Rue 89 et le spectaculaire succès de l'accès exclusif sur abonnement de

Mediapart, chaque média cherche aujourd'hui sa formule, entre retour en tout ou partie au payant, diversification dans la formation ou l'événementiel, recherche d'autres supports de diffusion, et les formes de publicité plus ou moins déguisées que constituent le *brand content* et le *native advertising*⁷. Seule certitude : aucune recette ne garantit aujourd'hui la rentabilité économique à moyen terme. Chacun doit au contraire trouver un mélange particulier de ces ingrédients parfois difficiles à accommoder que sont la ligne éditoriale, le public visé, les canaux de diffusion, les ressources nécessaires et les diverses sources de revenus.

Les difficultés économiques des médias ont des conséquences sociales directes. Alors qu'en France, le nombre de journalistes n'avait cessé d'augmenter depuis la fin du XIX^e siècle, il baisse régulièrement depuis 2009. En 2016, 35 238 journalistes étaient titulaires de la carte de presse, contre 37 531 sept ans plus tôt⁸. Cette carte professionnelle, attribuée et renouvelée chaque année par une commission paritaire où siègent représentants des journalistes et des employeurs, atteste que son porteur exerce une activité de journaliste reconnue, et que celle-ci constitue son activité principale, régulière et rétribuée.

La statistique ne tient donc pas compte du nombre croissant de ceux qui ne parviennent pas à obtenir la carte, notamment à cause de revenus insuffisants⁹. Or la précarité des journalistes augmente à mesure que leurs salaires moyens baissent. L'examen des premières demandes est évocateur. Alors qu'elle devrait marquer l'entrée

⁵ Source Médiamétrie, *Médiamat annuel 2016*.

⁶ Entre 2008 et 2014 (derniers chiffres disponibles), baisse de 39,16 % de la diffusion des journaux (nombre d'exemplaires effectivement distribués, à distinguer du tirage, qui est le nombre d'exemplaires imprimés et suit une évolution parallèle). Entre 2008 et 2015 (derniers chiffres disponibles), baisse de 28,16 % du chiffre d'affaire de la presse. Les recettes de ventes baissent de 12,98 %, celles venant de la publicité de 47,74 %. Ces chiffres concernent l'ensemble de la presse, gratuite et payante. Source : ministère de la Culture et de la communication, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Presse/Chiffres-statistiques>

⁷ Le *brand content* (« contenu de marque ») désigne un contenu éditorial (vidéo, article, hors-série...) produit par une marque sur un support web, papier ou audiovisuel. Le *native advertising* (« publicité native ») désigne une publicité prenant la forme des contenus habituels d'un site web, et se rapproche de la pratique ancienne du publi-reportage.

⁸ Commission de la carte d'identité des journalistes professionnels. *35238 cartes attribuées en 2016*. [en ligne] Disponible sur <http://ccijp.net/article-33-cartes-attribuees-en.html> (consulté le 22 octobre 2017)

dans la carrière, l'obtention d'une première carte de presse est devenue le signe d'une certaine stabilisation après plusieurs années de galère. Elle ne se fait plus que pour un tiers en CDI, et pour deux tiers comme pigiste¹⁰ ou CDD — une proportion inversée par rapport à 2000. Enfin, les carrières des journalistes sont courtes, quinze ans en moyenne, entrecoupées ou interrompues définitivement par d'autres activités plus stables, notamment dans la communication¹¹.

À la recherche de nouvelles écritures

Pourtant, l'information n'a jamais été si abondante, ni son accès si facile. Certes, les kiosques continuent de fermer à un rythme qui compromet la diffusion, déjà difficile, de la presse papier. Mais l'information qui circule le plus est en ligne. Et mobile : les smartphones, qui fêtent à peine leurs dix ans, équipent déjà deux tiers des Français de plus de douze ans et constituent désormais le principal moyen d'accès à l'Internet... et à l'information. Pour beaucoup, il s'agit cependant d'une information *low cost*, vite (re)produite à partir de dépêches d'agence ou de copier-coller entre sites, et privilégiant la superficialité, le divertissement et le potentiel de viralité sur les réseaux sociaux. Si le business peut être juteux pour les « pièges à clic » qui dominent le marché (Melly, MinuteBuzz, Konbini...), de nombreux sites réputés plus sérieux y recourent également. Un appauvrissement de plus pour une information déjà accusée depuis longtemps, et parfois avec raison, de manquer de rigueur et d'originalité,

de céder trop facilement aux sirènes des stéréotypes, des petites phrases et des marronniers sans intérêt, mais aussi de défendre les intérêts d'une classe dominante dont les journalistes sont bien souvent issus, de se laisser aller à être faible avec les puissants et fort avec les faibles quand l'éthique commanderait plutôt de tenir tête aux premiers et de développer de l'empathie pour les seconds.

Tous ne se résignent cependant pas à se soumettre au régime de vérité des algorithmes au fonctionnement très opaque des plateformes qui, comme Google et Facebook, sont devenues les premières voies d'accès à l'information pour les internautes. Tenter d'y échapper complètement paraît illusoire — même les médias les plus alternatifs ont leur page Facebook et leur compte Twitter. Mais, des accommodements raisonnables aux tentatives de jouer avec les codes du moment, le répertoire d'actions est large. Le grand écart est même possible au sein du même média. Ainsi du Monde qui, tout en continuant sa publication papier, développe un éventail de propositions adaptées au web, allant d'une présence classique sur les réseaux sociaux (promotion des articles) à une rédaction dédiée à Snapchat, où le sérieux du quotidien est passé aux filtres ludiques de l'application.

Parmi les *pure players* de l'information, ces médias qui n'existent qu'en ligne et se développent depuis une dizaine d'années, certains ont, beaucoup plus récemment, fait le choix d'une présence exclusive sur les réseaux sociaux. Aux États-Unis, NowThis et AJ+ ont montré la voie en 2012 et 2014. En France, MinuteBuzz a franchi le pas en

⁹ Un des critères d'attribution de la carte (l'activité principale) implique que plus de la moitié des revenus annuels de la personne proviennent du journalisme. Aucun titre particulier n'étant exigé pour exercer, on peut cependant avoir une activité de journaliste qui ne constitue pas le principal de ses revenus. La carte de presse apporte reconnaissance, légitimité et facilite l'exercice de la profession, mais elle n'est ni un prérequis ni une nécessité.

¹⁰ Le journaliste indépendant est nommé pigiste, une pige étant une production commandée par un média. Bien que sans contrat de travail, il jouit selon la loi des mêmes droits que le salarié (rémunération en salaire, droit à la formation et aux indemnités de chômage en cas de licenciement...).

¹¹ Christine Leteinturier, dir., *Les Journalistes français et leur environnement : 1990-2012. Le cas de la presse d'information générale et politique*, Paris, Éd. Panthéon-Assas, 2014, 240 pages ; IFP/Carism, *L'insertion et les parcours professionnels des diplômés de formations en journalisme*, 2017, 146 pages, en ligne : <https://metiers-presse.org/insertion-parcours-journalistes/>

octobre 2016 : après six ans de publications sur son site, le média l'a abandonné pour ne plus diffuser que sur Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat et YouTube. Un choix logique pour des contenus de divertissement qui font la part belle à la vidéo et cherchent avant tout la viralité. Un choix qui peut également être celui de médias d'information, comme Brut et Explicite, lancés quelques mois plus tard. Au menu de ces médias décidés à aller chercher l'audience là où elle se trouve : de courtes vidéos sous-titrées pouvant être vues sans le son, un ton décalé adapté à une cible jeune, des contenus souvent percutants, parfois engagés ou dénonciateurs. Mais aussi des contenus plus longs et diffusés en direct (débat, reportages, interviews).

À l'opposé de ce spectre, des médias font le pari que l'audience viendra à eux, attirée par l'originalité de leurs contenus – et, le plus souvent, prête à payer un abonnement pour y accéder. C'est le cas de Brief.me, une lettre d'information proposant chaque jour un résumé de l'actualité à la sortie du travail ; ou du Quatre Heures, qui diffuse un long format par mois, reportage enrichi de photos, sons ou vidéos. C'est encore celui des Jours qui, à coups d'« obsessions » pouvant compter plusieurs dizaines d'articles parfois répartis en saisons, s'inspire à la fois de la longue tradition du journalisme littéraire et du modèle des séries télévisées. Leur première « obsession », *Les Revenants*, que le journaliste David Thomson a consacrée au retour au pays des djihadistes français, a été couronnée par le Prix Albert-Londres 2017. C'était la première fois que la plus prestigieuse récompense du journalisme en France était attribuée à une production diffusée d'abord sur le web – même si le prix distinguait sa reprise en un livre.

La presse papier connaît également son lot d'innovations. Lancée en 2008 avec un succès qui ne s'est pas démenti depuis, la revue *XXI* a consacré le retour des formes narratives longues dans le journalisme et popularisé la formule des *mooks*, ces hybrides de magazine et de livre caractérisés

par d'importantes livraisons (autour de 200 pages) en général trimestrielles. Parmi les initiatives qui ont suivi cette voie, citons la revue *Desports*, dédiée au sport, *Schnock*, à la culture populaire des Trente Glorieuses, ou *La Revue Dessinée*, au reportage en bande dessinée. Sur des rythmes de parution plus fréquents (et des paginations moins imposantes), *Le 1* traite chaque semaine depuis 2014 une question d'actualité sous plusieurs angles (dont la poésie) et *Society* renouvelle, tous les quinze jours depuis 2015, le modèle du *newsmagazine*.

En région, il semble aussi difficile de maintenir un *pure player* qu'un magazine en dehors des groupes de presse quotidienne régionale. *Le Mensuel du Morbihan*, lancé en 2004 par des étudiants en journalisme à l'origine également du *Mensuel de Rennes* en 2009, a ainsi été racheté par *Le Télégramme* en 2015. Né et toujours édité en Picardie, *Fakir* est passé à une diffusion nationale en 2009. En Provence-Alpes-Côtes-d'Azur, *Le Ravi* reste fragile, et le site Marsactu, racheté par ses salariés après la faillite de sa société éditrice, a depuis adopté un modèle sur abonnement. Pour dépasser les limites d'un financement uniquement local tout en se donnant les moyens d'enquêter sur les grandes villes, le *pure player* sur abonnement Médiacités a été lancé à Lille fin 2016, avant d'ouvrir des éditions à Lyon, Nantes et Toulouse.

Points communs de ces expériences ? Tous ces médias, dont les quelques exemples cités ici ne constituent pas une liste exhaustive, mais qui se veulent caractéristiques, offrent à leurs lecteurs une ligne éditoriale forte et clairement identifiable. Manière de se distinguer dans un environnement très concurrentiel, d'y créer une « niche » dans laquelle le seuil de rentabilité ne soit pas démesuré. Manière aussi de proposer un contrat de lecture transparent, souvent fondé sur une thématique ou un format d'écriture permettant de fédérer une communauté de lecteurs appelée à se sentir partie prenante d'une aventure singulière.

La collaboration renouvelée ?

Car ce qu'il manque aux médias, c'est, de plus en plus, la confiance de leur public. Le baromètre annuel de La Croix en atteste : en trente ans de mesures, l'affirmation « Vous diriez que les choses se sont passées comme les médias les racontent » n'a que très rarement dépassé les 60 % d'appréciations positives pour la radio, le média le plus « crédible » – presse écrite et télévision se situant entre 10 et 20 % en dessous. Une des raisons les plus importantes est que les répondants estiment, à une large majorité, que les journalistes sont dépendants du pouvoir et des pressions de l'argent. Reporters sans frontières aboutit à la même conclusion, qui donne à la France la 39e place sur les 180 pays de son Classement mondial pour la liberté de la presse 2017. Une défiance qui trouve une traduction très concrète dans les violences dont les journalistes sont de plus en plus souvent la cible : physiques de la part de manifestants mais aussi des forces de l'ordre, verbales de la part des politiques en campagne, judiciaires de la part d'entreprises utilisant les procès en diffamation comme méthode de censure.

On ne s'étonnera donc pas que nombre de nouveaux médias mettent en avant, outre leur originalité éditoriale, leur attachement à l'éthique journalistique, leur refus de la publicité pour privilégier les abonnements, et l'implication des lecteurs dans la vie de la structure. Le recours au financement participatif est significatif de cette recherche de liens particuliers. Devenu très fréquent pour la constitution d'une base d'abonnés au moment du lancement ou de la reprise d'un titre, il est aussi utilisé pour ouvrir le capital du média aux lecteurs afin d'assurer son indépendance (Les Jours). Le choix d'une structure coopérative (SCIC pour *Nice-Matin* repris par ses salariés grâce à une campagne de financement participatif), associative (*Le Ravi*, *Fakir*) ou du nouveau statut d'Entreprise solidaire de presse d'information (Les Jours) peut venir renforcer la mise en actes de la conviction qu'un média n'est

indépendant que s'il ne dépend (financièrement) que de ses lecteurs.

Engagés dans la défense d'une cause à laquelle ils veulent assurer la plus grande visibilité possible, certains médias font le choix de l'accès gratuit sans publicité : le soutien financier des lecteurs et/ou de fondations est alors d'autant plus déterminant (Bastamag, Orient XXI). Très délicate éditorialement parlant, la production de contenus journalistiques de qualité dans un cadre d'accès gratuit financé par la publicité n'est pas impossible, comme en témoigne Buzzfeed, étonnant mix de divertissement et d'information sérieuse en prise avec des thématiques sociales (migrants, racisme, sexisme).

Les liens entre journalistes et public ne sont pas uniquement financiers. La confiance se (re)gagne aussi en organisant des rencontres avec les lecteurs, en ouvrant les conférences de rédaction, ou plus prosaïquement en intégrant questions et remarques dans les productions, notamment lors de la couverture d'événements en direct qui, avec les discussions sur les réseaux socio-numériques, permettent au moins un semblant d'interactivité.

Quand la confiance est là et l'entreprise rentable, on assiste à la création de groupes de presse indépendants, comme So Press (*Society*, *SoFoot*, *SoFilm...*), parfois liés à des maisons d'édition : Rollin publications, qui édite XXI, 6 mois et lancera *Ebdo* en 2018, appartient au même groupe que les éditions des Arènes et L'Iconoclaste, quand les éditions du Sous-sol sont également éditrices de *Feuilleton* et de *Desports*.

La collaboration a également lieu entre journalistes. Sur le terrain, les usages de la confraternité n'ont jamais disparu, consistant à dépanner un.e collègue ou à partager informations et contacts entre journalistes. Mais ensuite, la concurrence entre médias reprend ses droits. Dans le contexte de la globalisation des échanges (et des affaires), il est cependant apparu pertinent de développer des coopérations transnationales

entre médias qui peuvent occuper la même position sur leur marché intérieur. Là où il aurait été inimaginable que *Le Monde* enquête conjointement avec *Le Figaro* sur le même dossier, il fut au contraire fructueux que la *Süddeutsche Zeitung*, destinataire de documents recueillis par un lanceur d'alerte, les partage avec 109 rédactions réparties dans 76 pays. Sous l'égide de l'International Consortium of Investigative Journalists (ICIJ), près de 400 journalistes ont ainsi travaillé pendant un an à partir des données du cabinet d'avocats Mossack Fonseca, aboutissant en mars 2016 à la publication des *Panama Papers*, documentant des pratiques d'évasion fiscale à grande échelle et provoquant une onde de choc mondiale.

Inutile de préciser que les moyens modernes de sécurisation des documents et des communications jouent ici un rôle essentiel, permettant aux médias participants d'élaborer ensemble une vision globale, tout en travaillant sur les dossiers concernant leurs pays (en France : *Le Monde* et Premières lignes pour l'émission *Cash Investigation*). L'ICIJ existe depuis 1997 et a déjà conduit plusieurs opérations de ce type, la dernière en date étant les *Paradise Papers*, publiés en novembre 2017. Plus récent, le réseau European Investigative Collaborations (EIC) a été fondé en 2016 à l'initiative de *Der Spiegel* et du Centre roumain pour le journalisme d'investigation, Mediapart en étant le membre français. L'EIC a notamment sorti l'affaire des *Football Leaks* en 2017.

Beaucoup moins visibles, et parfois beaucoup moins formels, existent des échanges entre journalistes nourris notamment de l'esprit des communautés du logiciel libre. Listes et groupes de partage de pratiques, de savoir-faire, voire de code informatique (Newsresources, Bac à sable et boîte à outils du *Temps*), ainsi que groupements de formation professionnelle (Médiacadémie, Ouest Medialab) innervent le petit monde des journalistes, développeurs, graphistes et éditeurs qui font ces nouveaux médias et ces nouveaux formats (webdocumentaires, longs formats, datavisualisation, infographie interactive, newsgame...).

Les médias sont en crise ? Le journalisme, lui, ne l'est pas. Grâce à une éthique forte lui permettant de conserver des frontières ouvertes, le groupe professionnel se structure autour du partage de fondamentaux, déclinés en valeurs, méthodes et principes de travail à la fois stables dans le temps et adaptables aux nouvelles configurations d'exercice de la profession. Le journalisme ne cesse ainsi de se réinventer, puisant dans les mutations techniques et sociales de son temps le carburant de la légitimation d'un rôle social essentiel. Celui d'être un des piliers des sociétés démocratiques, en mettant à la hauteur de toutes la complexité du monde et en nourrissant le débat sur les enjeux collectifs.

Un débat auquel l'école peut contribuer à préparer les élèves, en leur permettant d'analyser les rôles, contraintes et responsabilités des différents acteurs, en particulier les journalistes et les médias.

Exemples de séquences pédagogiques

Pour le collège :

- Bretton Christine. Nallathamby Marie. Reynaud Florian. Désinformation : de la médiatisation à l'éthique de l'information. In SavoirsCDI [en ligne], 2014.

Disponible sur : <<http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/leducation-aux-medias-et-a-linformation/desinformation-de-la-mediatisation-a-lethique-de-linformation.html>> Consulté le 01.11.2017

- Mulot Hélène. Les émetteurs d'information en ligne (ou la notion de source à partir de Google Actualité). In L'odyssée d'Ln : je tisse m@ Toile [en ligne], 2012.

Disponible sur : <<http://odysseedln.overblog.com/les-emetteurs-d-information-en-ligne-ou-la-notion-de-source-a-partir-de-google-actualite>> Consulté le 01.11.2017

Pour le lycée :

- Cattet Christine. Lacrosse Cécile. Ouvrard Laurence. Mettre en scène l'information pour mieux la comprendre. In Doc TICE. Site des documentalistes de l'académie de Besançon [en ligne], 2014.

Disponible sur : <<http://documentation.ac-besancon.fr/sequence-pedagogique-mettre-en-scene-linformation-pour-mieux-la-comprendre/>> Consulté le 01.11.2017

- Garnier Eric. EPI : La désinformation par l'image[séquence conçue par Kadima Kadi]. In Documentation. Académie de Rouen [en ligne], 2017.

Disponible sur : <<http://documentation.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article903>> Consulté le 01.11.2017



Présidente :
Gaëlle Sogliuzzo

Suivi éditorial :
Gildas Dimier

Création graphique :
Kthy Drouadène - www.papillonage.fr
Agnès Ledem

GROUPE IRO - La Rochelle

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

www.apden.org

ISSN 1260-7649