

<http://apden.org/Projets-de-programmes.html>

APDEN

Projets de programmes

- Menu central
- Actions
- L'A.P.D.E.N. répond à ...
-



Date de mise en ligne : mercredi 13 mai 2015

Copyright © APDEN - Tous droits réservés

Dans le contexte de la consultation nationale sur les projets de programmes pour les cycles 2, 3 et 4, la FADBEN souhaite faire le point sur la refondation de l'École et sur la réponse que l'institution entend y apporter face aux enjeux associés à l'information et à la documentation. Nous entendons proposer une lecture critique de ces projets de programmes, en les associant, dans un cadre plus large, avec les autres textes déjà actés.

Cet article en ligne est un condensé d'un texte plus long que vous trouverez en fin d'article au format PDF. Ce document a fait l'objet d'une communication de l'association en direction de l'institution (Cabinet de la Ministre, IGEN, DGESCO, DNE), des syndicats, des associations professionnelles disciplinaires, des associations de parents d'élèves, des médias, et du Conseil supérieur des programmes.

Il nous semble en effet nécessaire de disposer d'une lecture suffisamment développée, de nature à répondre à un double objectif : il s'agira tout d'abord de cerner les aspects positifs comme les aspects négatifs de ces projets de programmes *a priori*, avant de proposer certaines voies d'amélioration en ce qui concerne la mission pédagogique des professeurs documentalistes. Ce second axe de réflexion permettra d'examiner la réponse apportée à des enjeux pédagogiques reconnus dans certains textes officiels, mais de manière non systématique : ainsi, les textes officiels les plus importants, les plus proches des préoccupations observées sur le terrain, ne sont pas satisfaisants. Bien que la rapidité de mise en oeuvre d'une réforme d'une telle ampleur, de juillet 2013 à juillet 2015, soit très déconcertante, nous ne saurions abandonner la contribution en faveur d'une opposition absolue à la démarche de ce projet global de refondation, même si nous avons déjà eu à exprimer par ailleurs, auprès du Cabinet de la Ministre [1], un sentiment d'occasion manquée concernant la publication de ces projets de programmes, sentiment qui s'appuie justement sur une succession de textes globalement insatisfaisants pour la profession.

1. De l'information-documentation dans les programmes

On observe, à la lecture des projets de programmes, une volonté théorique réelle de répondre aux enjeux relatifs à l'évolution de l'information et de la communication dans notre société, champs qui relèvent, dans l'enseignement supérieur, des Sciences de l'information et de la communication. Ces enjeux relèvent à notre sens de connaissances que l'on peut regrouper, selon la nomenclature du GRCDI [2], en quatre champs : « les « environnements informationnels et numériques », les « processus de documentation et d'information », le « recul critique face à l'information » et la « responsabilité éthique et légale relative à l'information ». Plusieurs éléments, dans les projets de programmes des disciplines « traditionnelles », pourraient laisser penser qu'une réponse sera donnée à ces enjeux dès la rentrée 2016.

a) Une approche inégale de la recherche d'information

En ce qui concerne la recherche documentaire, ou recherche d'information, historiquement entendue comme premier objet de la mission pédagogique du professeur documentaliste, nous relevons des éléments globalement très positifs, qui amènent cependant, dans le détail, une analyse plus contrastée.

Le projet de programmes pour le **cycle 3** précise dès le début que « les élèves se familiarisent avec différentes

sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. Le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. » (p. 6) Cette assertion s'avère très positive en ce qu'elle reconnaît les enjeux de l'information, de son accès à sa lecture critique, par les élèves. L'apprentissage spécifique est ici reconnu.

Dans le détail de chaque discipline, la lecture est moins positive.

[Le détail est présenté dans la publication complète, selon l'ordre des programmes présentés]

Dans le **cycle 4**, l'information-documentation reste un domaine non identifié en tant que tel ; des éléments de ses contenus peuvent toutefois être relevés, ainsi dans le paragraphe suivant : « Dans une société marquée par l'abondance des informations, l'élève apprend à devenir un usager des médias et d'Internet conscient de ses droits et devoirs et maîtrisant son identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution. Il utilise des outils qui lui permettent d'être efficace dans ses recherches. Mieux comprendre la société dans laquelle il vit exige aussi de l'élève qu'il s'inscrive dans le temps long de l'Histoire. » (p. 3-4) Si la formulation est globalement intéressante et ouvre des perspectives positives, notons dans le détail que l'utilisation des « outils » pour être plus efficace dans les recherches, pose question : de quoi parle-t-on précisément ? L'acquisition de connaissances spécifiques n'aurait-elle pas eu davantage de pertinence que l'utilisation d'outils, dans ce contexte ? Par ailleurs, la dernière phrase peut apparaître comme un prétexte au rattachement de ce champs de contenus à l'histoire et géographie, comme en cycle 3, hypothèse qui se vérifie malheureusement dans la suite de l'analyse.

L'information-documentation n'apparaît pas davantage qu'en cycle 3 dans l'introduction des programmes de l'**histoire des arts**. C'est là leur grand défaut, comme pour tout ce qui concerne les compétences de recherche documentaire. La non-mention de l'initiation à la recherche documentaire (IRD) y est logique, tant cet intitulé paraît obsolète, bien qu'inscrit dans la circulaire de mission des professeurs documentalistes ; de même, la terminologie et les contenus de l'EMI, ne convenant pas pour ce champ particulier, en expliquent l'omission, ce qui rend évidente l'incomplétude d'une « éducation à », dont il faudra pourtant se satisfaire...

En **histoire et géographie**, comme dans le cycle 3, deux compétences concernent directement l'information-documentation : « comprendre et analyser un document » (le verbe « analyser » venant ici augmenter la formulation du cycle 3) et « s'informer dans le monde numérique » (p. 38-39). La première concerne en particulier l'identification du document, complétée par celle de son « point de vue », mais aussi la capacité à « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser ».

La seconde compétence engage, comme dans le cycle 3, une lecture plus problématique pour le professeur documentaliste : les compétences professionnelles ici transférées aux enseignants d'histoire et de géographie en matière d'information-documentation ne sauraient être acquises sans une solide formation en Sciences de l'information et de la communication, exigence à laquelle ne répond que le CAPES de Documentation. Cette compétence vise un double objectif : « identifier les ressources numériques utilisées et vérifier leur pertinence et leur crédibilité » (ajoutant la notion d'*évaluation de l'information* à la formulation retenue pour le cycle 3), et « trouver et sélectionner des informations dans des ressources numériques » (le pluriel remplaçant ici le singulier par rapport à la formulation du cycle 3, sans qu'on sache pourquoi il ne serait pas pertinent de commencer à aborder la confrontation des sources dès la Sixième). Elle se décline en trois composantes, contre deux dans le cycle 3 : « connaître différents systèmes d'information, les utiliser » (notion d'*environnements informationnels*), « trouver, sélectionner et exploiter des informations » (notions de *recherche* et d'*exploitation de l'information*, y compris son *évaluation*) et « exercer son esprit critique » (notion d'*évaluation de l'information*).

Le faible développement des thèmes et démarches en histoire et géographie offre peu d'accroche pour une collaboration avec le professeur documentaliste, sans toutefois l'exclure. Ces objectifs rappellent pourtant ce qui est abordé par les professeurs documentalistes avec les élèves, dans ce que l'on appelle communément l'IRD. Quant à l'absence de programmes d'éducation morale et civique, elle ne permet pas de retrouver certains éléments porteurs de collaboration dans les programmes de 2008.

En termes d'information-documentation, deux attendus semblent importants dans le programme de **technologie** (p. 51). Il s'agit d'abord de « rechercher des données, des informations issues de documents techniques, les mettre en forme, les organiser afin de répondre à un problème » ; positive dans un cadre disciplinaire, cette démarche ouvre également à l'interdisciplinarité et à la collaboration. Le deuxième attendu, « confronter des sources d'informations. Prendre en compte différents points de vue. Construire un résumé objectif », pose davantage question. D'abord en ce qu'il s'inscrit dans la compétence « mettre en oeuvre une démarche technologique », si bien qu'il peut être difficile de concevoir à quel niveau intellectuel se fait la confrontation des sources. D'autre part, le niveau de maîtrise attendu suppose une approche précoce de certaines notions qui ne sont pas envisagées par ailleurs, ou bien de manière encore floue (*via* l'EMI qui ne commence qu'en Cinquième). Le rapprochement avec l'information-documentation est un troisième point d'interrogation, en l'absence, cette fois encore, de liens identifiés.

b) La publication des élèves sur le support numérique et l'approche critique de l'information

Les références à l'activité de publication des élèves, en particulier sur des supports numériques, sont nombreuses dans le projet de programmes du cycle 4.

Le cycle 3 engage, sur son dernier palier, le passage d'un seul enseignant référent à plusieurs enseignants disciplinaires ; les projets de programme du **cycle 4** donnent par conséquent davantage de place à l'interdisciplinarité, par exemple autour du concept de translittératie que l'on perçoit ici : « l'élève est amené à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information (images, sons, supports numériques...). » Le développement d'une culture de l'information de l'élève apparaît ici dans des notions de l'information-documentation, mais aussi dans le souci d'une culture de l'informatique qui relève d'autres champs.

[Le détail est présenté dans la publication complète, selon l'ordre des programmes présentés]

c) Une responsabilité rompue pour le professeur documentaliste

En français au **cycle 3**, le rôle du professeur documentaliste (qui n'est pas explicitement identifié) au sujet de la **lecture** relèverait au collège de la seule mise à disposition d'ouvrages, dans le cadre limitatif de « séquences ». Notons toutefois la mention positive de la « littérature de jeunesse contemporaine » aux côtés des « classiques de la littérature » (p. 13).

Toujours en cycle 3, dans le champ des **enseignements artistiques**, l'apport du professeur documentaliste au développement d'une ouverture culturelle n'apparaît que de manière implicite : sorties culturelles [3] et accès aux oeuvres pour « établir des liens et distinctions ». Relevons cependant une identification explicite en **histoire des arts** : « en classe de Sixième, l'enseignement de l'histoire des arts se fait dans le cadre de l'histoire, du français, de la géographie, des langues vivantes, des arts plastiques et de l'éducation musicale. L'éducation physique et sportive et les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des projets interdisciplinaires d'histoire des arts. La contribution du professeur documentaliste à ces projets est précieuse. » (p. 29-30)

La formulation, proposant une « contribution » du professeur documentaliste, est maladroite : elle renvoie à l'aléatoire d'un volontariat problématique déjà soulevé par le passé. Mais si le professeur documentaliste n'est effectivement attendu que dans le cadre d'un apport secondaire relevant de l'organisation de sorties et de la gestion de ressources, et non pour développer chez les élèves des connaissances qui leur permettent de guider les travaux de recherche d'information autour de l'histoire des arts, l'expression devient alors légitime... C'est d'ailleurs le seul professionnel désigné par sa fonction plutôt que par son domaine d'enseignement : on le renvoie ici à un service rendu, considérant par ailleurs implicitement le principe d'un poste unique en collège, sans considération du nombre d'élèves. Aucune mention d'activités de recherche sur les artistes ou oeuvres n'est d'ailleurs retenue ici comme pouvant développer des compétences chez l'élève.

Il est à ce stade déjà possible de constater, et c'est un point qui reviendra également à propos de l'éducation aux médias et à l'information, que **pour ce qui concerne la recherche d'information et son exploitation par la publication, les professeurs documentalistes, sans discipline identifiée, ne sont pas considérés comme responsables pédagogiques**. Pour le cycle 3, le paragraphe suivant est très clair à ce sujet quant à la contribution des disciplines au Socle commun, faisant relever, de manière très surprenante, la recherche de l'histoire-géographie et la publication du français :

« Dans tous les champs disciplinaires, en fonction des besoins, mais en **histoire-géographie** et en **sciences** en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. En **français**, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. En classe de 6e, l'élève découvre le fonctionnement du centre de documentation et d'information. Il intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, bases de données, arborescence d'un site) et une méthode simple de recherche d'informations. » (p. 8)

On y observe un glissement de l'apprentissage spécifique présenté en introduction du cycle 3, vers une intégration en histoire-géographie, en sciences et en français. En cycle 4, c'est surtout en **histoire-géographie** que le travail de recherche d'informations est intégré. De plus, le travers, récurrent depuis vingt-cinq ans, de supposer une unique découverte du CDI en Sixième, sans aucune mention ultérieure du lieu ni du domaine d'enseignement de l'information-documentation dans les programmes du cycle 4, témoigne une nouvelle fois de l'absence de prise en compte d'une nécessaire progression au sein d'un enseignement identifié de l'information-documentation. De même, la confusion entre le lieu et le personnel qui y exerce est une nouvelle fois entretenue par l'emploi du pronom « il », renvoyant ici syntaxiquement au CDI, voire à l'élève, et non au professeur documentaliste...

La compétence « s'informer dans le monde numérique », développée en **histoire et géographie**, est porteuse d'une lecture encore plus problématique pour le professeur documentaliste, comme on l'a souligné, tant il s'agit là de donner aux enseignants d'histoire et de géographie des compétences professionnelles qui découlent d'une formation en Sciences de l'information et de la communication, suivie également lors de la préparation du CAPES de Documentation.

Il y a là une régression importante, portée par un repli disciplinaire qui se confirmera par ailleurs au sujet de la recherche d'informations, telle qu'inscrite dans les démarches proposées. Ce choix trahit également une difficulté politique malheureuse, et récurrente, à identifier l'information-documentation comme domaine d'enseignement spécifique et essentiel, et le professeur documentaliste comme responsable de ce dernier.

2. Un programme d'éducation aux médias et à l'information

Le projet de programmes pour le cycle 4 se termine par l'EMI, éducation aux médias et à l'information. Cette dernière représente le second domaine, après l'histoire des arts, à ne pas être identifié à un unique champ disciplinaire. Elle s'en distingue toutefois par l'absence totale de discipline explicitement associée, impliquant de fait l'absence d'identification du professeur documentaliste ou de l'information-documentation.

a) Une EMI comme point d'ancrage pour l'information-documentation ?

Certaines connaissances relevant de l'EMI, comme développées précédemment, sont intégrées dans les programmes disciplinaires. Nous en avons pointé, dans la première partie, les limites, qui confinent finalement à une difficulté à dépasser les champs disciplinaires ; c'était là, déjà, le défaut majeur de l'éducation aux médias, qui persiste donc *a priori* dans ce projet.

En termes de contenus pédagogiques, en revanche, l'EMI se distingue bien de l'EAM, dans la formalisation claire du changement de paradigme attendu, qui transparaît dans les trois pages de programmes de l'EMI (p. 53-55). On note ainsi en introduction **trois « grands champs de connaissances »** empruntant aux axes proposés par le GRCDI, et repris dans le curriculum de la FADBEN, dont la correspondance est ici précisée entre parenthèses :

- « une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle » (cf. « environnements informationnels et numériques » et « recul critique sur les médias, les TICE et l'information »),
- « une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation » (cf. « processus d'information et de documentation »),
- « un accès sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion » (cf. « responsabilité légale et éthique relative à l'information ») [4].

Nous ne pouvons que regretter, cependant, que ces trois champs ne structurent pas le développement des « compétences à construire » et des « connaissances associées », et ne restent qu'une référence introductive. Les auteurs lui ont en effet préféré une organisation fondée sur les cinq domaines du Socle, choix qui n'est pas sans générer certaines difficultés de lecture et de compréhension.

Le **développement des connaissances associées** est décliné dans une forme assez problématique en termes de lisibilité, dans une structure globale déjà peu satisfaisante. Le choix est ainsi fait de proposer une liste non hiérarchisée de notions relevant pourtant de niveaux conceptuels différents.

On note par ailleurs l'absence de quelques notions qui pourraient être considérées comme essentielles : c'est par exemple le cas du *type d'information* (notion qui apparaît parfois de manière implicite, mais qui gagnerait à être identifiée), et du *droit de l'information* (là encore limité à certaines notions trop précises de droit d'auteur ou droit de publication). La notion de *document* n'est quant à elle pas détaillée, ce qui rejoint les limites déjà énoncées de l'EMI : aucun apprentissage relatif au support ou la structure du document n'est proposé, si ce n'est de manière très implicite, *via* des compétences.

Concernant l'*indexation*, les notions de *référencement* et de *métadonnée* sont absentes, peut-être considérées comme secondaires. De même que les bases informatiques sont oubliées dans le reste des programmes, des notions de base de l'information-documentation (*Internet*, *site web*, puis *base de données* et *médias sociaux*) sont totalement éludées. De manière logique, ces omissions entraînent conséquemment l'absence de compétences ou connaissances relatives à l'Internet, comme la distinction entre *Internet* et *web*, entre *navigateur* et *moteur de recherche*, entre *moteur* et *portail*, entre *web statique* et *web dynamique*, voire *web sémantique*, la compréhension du principe de stockage des informations en ligne...

La distinction des différents types d'information s'avère sans doute primordiale pour maîtriser d'autres connaissances, dès la Cinquième. La distinction des différents types de document est également importante (en évitant toutefois la confusion de cette notion avec celle de source, le type de source étant associé au type d'information), en particulier afin d'améliorer progressivement les compétences complexes de recherche (dans la définition du type de document relatif au besoin d'information), et d'évaluation de l'information (le type entrant dans les critères à questionner). *Quid*, cependant, des notions de *pertinence* (qui apparaît pourtant bien ailleurs dans les programmes, et dans les compétences de l'EMI) ou d'*analyse documentaire* ?

Une structuration alternative, proposant une hiérarchisation conceptuelle claire, associée à davantage de précision terminologique, permettrait sans doute de pallier ces nombreux manques, tout en explicitant les incohérences apparentes au sein des éléments existants.

Nous terminerons sur le **problème, principal sans doute, de l'identification du professeur documentaliste**. La construction de ces programmes montre de manière évidente que l'enseignement de l'information-documentation ne peut tenir sur la base d'une approche transversale diluée au sein des différentes disciplines, et que les transferts de compétences dénoncés dans cette analyse ne se basent sur aucune expertise effective des acteurs concernés. Le blocage politique à la reconnaissance des compétences pédagogiques des enseignants documentalistes sur ce terrain semble, une fois encore, prévaloir ici.

b) Pas d'EMI en Sixième, pas de professionnel identifié

L'absence d'éducation aux médias et à l'information en Sixième, sans place explicite dans le projet de programmes du **cycle 3**, pose question. L'approche reste ainsi, pour ce niveau, aussi insuffisante que dans les programmes précédents : la mention régulière de la recherche documentaire n'est associée à aucune identification du professeur documentaliste, de l'information-documentation ou même de la culture de l'information et des médias, dans un domaine relevant pourtant de savoirs particuliers, qui exigent des compétences professionnelles spécifiques pour l'enseignant. L'intégration des compétences professionnelles de l'information-documentation à la discipline de géographie est ainsi particulièrement artificielle, car cette appropriation de raison ne supporte pas l'existence d'un apprentissage spécifique reconnu. On ne lit enfin, au cycle 3, aucun engagement en faveur du travail collaboratif, omission qui résonne comme un déni de plus de vingt-cinq années de pratiques et d'innovations pédagogiques par les professeurs documentalistes, selon des parcours institués localement. Cette absence d'EMI en Sixième revient, d'autre part, à effacer ou, a minima, à ne plus reconnaître explicitement un maillon d'apprentissages pourtant essentiel pour les élèves dans leur parcours de formation en information-documentation, en qualité de brique initiale.

L'élan tant attendu par les professeurs documentalistes de la part de l'institution n'est clairement pas au rendez-vous. La création d'un programme de l'EMI, intégré aux attendus du Socle, avec des contenus très proches de l'information-documentation, mais pas uniquement, est certes une avancée positive dans l'absolu, si l'on élude le choix d'en avoir fait une nouvelle « éducation à », en remplacement de l'éducation aux médias, dont elle hérite de toutes les limites de mise en oeuvre, sans horaire ni professionnel identifié. On se doute déjà, à travers les premiers commentaires formulés à propos de ces projets, que l'éducation aux médias et à l'information, quand bien même elle apparaît sous forme de programmes et doit théoriquement mobiliser chacun, ne concerne, dans les faits, personne. La formation et le champ d'expertise des professeurs documentalistes devraient en faire les acteurs privilégiés, si seulement ils étaient identifiés dans ces programmes, mais on peut se demander si c'est encore envisageable. Le sort de l'EMI pourrait donc bien être le même que celui de l'éducation aux médias, dont la dispersion et le caractère aléatoire, dépendant des bonnes volontés individuelles, n'ont pas su garantir l'égalité de ces apprentissages à l'ensemble des élèves. De même, bien que mentionnée avec l'approche « spiralaire », l'absence d'une progression visible et cohérente des apprentissages, pourtant considérée comme un principe de base indiscutable pour toutes les autres disciplines, atténue la reconnaissance des savoirs spécifiques que les professeurs documentalistes pourraient contribuer à apporter à l'EMI.

Au-delà de ces considérations, le rapport à la loi et la cohérence entre les différents textes officiels publiés depuis deux ans semblent pouvoir être légitimement questionnés. Ainsi, l'éducation aux médias et à l'information, absente en cycle 3 et par conséquent en Sixième, est pourtant exigée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de juillet 2013 [5]. De même, la culture de l'information et des médias n'apparaît à aucun moment dans les projets de programmes, alors même qu'elle constitue un domaine de compétence professionnelle pour les enseignants documentalistes, inscrit dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, professeurs documentalistes alors désignés comme « enseignants et maîtres d'oeuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias ». Pour autant, la collaboration avec ces professionnels n'est jamais explicitement envisagée dans les démarches associées aux projets de programmes... Comment, dès lors, « les professeurs documentalistes [pourraient-ils] apporte[r] les aides nécessaires aux élèves et aux professeurs, notamment pour que les apprentissages et l'enseignement prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information » [6] ? Comment pourraient-ils « interv[enir] directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques, de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline » ?

c) Quelques pistes d'amélioration de ce programme

Sur la base des considérations précédentes, nous proposons ici une liste de pistes d'améliorations concrètes :

1. Présenter un programme d'éducation aux médias et à l'information dès le cycle 3, en particulier pour le niveau de Sixième ;
2. Reconnaître les compétences pédagogiques relatives au développement de connaissances et de compétences en information-documentation, de la culture de l'information et des médias, comme relevant des compétences du professeur documentaliste ;
3. Identifier le professeur documentaliste comme responsable pédagogique du développement d'une « culture de l'information et des médias », par exemple à travers l'éducation aux médias et à l'information ;
4. Considérer le professeur documentaliste, non pas comme un personnel de service, ou comme un appui aux professeurs disciplinaires traditionnels, mais comme un enseignant à part entière, en le désignant par son domaine d'enseignement, dans les programmes, et en considération d'un nombre de professeurs documentalistes suffisant, estimé en fonction du nombre d'élèves défini, avec un professeur documentaliste au minimum par établissement ;
5. Favoriser de manière systématique la transversalité et la collaboration entre domaines d'enseignement, et en particulier avec l'information-documentation, dans la présentation des démarches possibles ;
6. Développer le programme d'EMI à partir des trois champs de connaissances identifiés en propos introductif, plutôt qu'à partir des cinq domaines du Socle commun ;
7. Proposer une progressivité de l'EMI, à l'intérieur des trois champs de connaissances précités, afin de prendre en considération, de la Sixième à la Troisième (ou du CM1 à la Troisième), les étapes à respecter pour le suivi des apprentissages ;
8. Réviser, dans le programme de l'EMI, le caractère essentiel ou secondaire de certaines notions ;
9. Réviser la présentation et la hiérarchisation des notions présentées dans l'EMI.

3. Une nouvelle occasion manquée pour les professeurs documentalistes ?

Soyons clairs, l'éventuelle évolution des projets de programmes, quelle que puisse en être la nature, ne permettra sans doute pas de changer la situation des professeurs documentalistes : en effet, les principaux textes relevant de notre statut, et permettant donc de définir nos modes d'intervention, ont été actés avant la réflexion sur les programmes, ce qu'on ne peut que regretter. Il ne s'agit pas d'être alarmistes, mais d'éviter d'ores et déjà les faux espoirs ou les lectures erronées, textes à l'appui.

a) Un semblant d'avancée pour les élèves

L'intégration de l'éducation aux médias et à l'information dans la loi a été perçue par beaucoup de collègues comme un élément très positif. Malgré une terminologie à questionner et une absence d'évolution logique en faveur de l'information-documentation, l'ensemble EMI pouvait effectivement apparaître comme une opportunité pédagogique et professionnelle pour les professeurs documentalistes. Deux écueils évidents sont toutefois venus, depuis, tempérer cet *a priori* prometteur. Le premier est induit par le changement de paradigme important représenté par le passage de l'éducation aux médias vers l'éducation aux médias et à l'information, qui suppose un temps long d'appropriation dont la profession ne dispose pas dans le rythme accéléré de la réforme. En pratique, la prise en charge de l'EMI par le CLEMI semble complexe ; elle apparaît de plus comme une mise en retrait de l'information-documentation, alors même que le choix terminologique effectué aurait pu représenter une occasion de marquer la volonté politique de répondre aux enjeux qui y sont associés. Le deuxième écueil relève de la tentation institutionnelle de considérer l'EMI comme un prétexte pour développer le numérique à l'école : cette entrée est d'autant plus limitée en matière de réflexivité qu'elle soutient des choix économiques potentiellement contraires à une action pédagogique cohérente.

b) Une réponse non satisfaisante aux enjeux

En tant qu'association professionnelle des professeurs documentalistes, après avoir assuré un suivi étroit de l'élaboration des textes constitutifs de la réforme, incluant la formulation de plusieurs propositions, rarement retenues, notre première réaction à la lecture de ces projets finaux tient en ceci : tout cela pour en arriver là ? A un tel déni de l'expérience des professeurs documentalistes, professionnels exclus de la refondation de l'École ? Ce sentiment acquiert encore davantage de substance lorsque l'on constate que le travail d'identification et de didactisation des notions spécifiques de l'information-documentation effectué par la FADBEN depuis 2007, ainsi que le développement, en 2014, d'un curriculum en information-documentation s'appuyant sur propositions du GRCDI (2010), ont fortement inspiré la rédaction du CSP pour les savoirs qui nous occupent.

La contribution de l'association en réponse à la demande d'expertise formulée par Denis Tuchais, professeur documentaliste membre du groupe d'élaboration des programmes pour le cycle 4, a en effet été conséquente, construite conjointement à la publication « Vers un curriculum en information-documentation » [7]. Cette contribution a été reçue par le CSP en octobre 2014, et publiée par la suite sur le site web du Ministère de l'Éducation nationale [8]. On y relèvera sans mal l'apport indiscutable qu'elle a constitué pour l'élaboration du programme en EMI, qui présente *in fine* une approche théorique satisfaisante, si l'on dépasse les défauts de structuration et de hiérarchisation, et l'absence incompréhensible d'identification de l'information-documentation. Nous jugeons en revanche inadmissible que l'expertise des professeurs documentalistes, certifiés en documentation, formés pour le CAPES de Documentation à partir de contenus développés dans les Sciences de l'information et de la communication, ait été ainsi utilisée pour élaborer un programme finalement destiné à être enseigné par n'importe quel enseignant. L'absence de considération et de respect pour la profession, pour sa formation initiale spécifique, est ici patente, de même que l'absence de respect de la nécessaire cohérence théorique, didactique et pédagogique.

Nous espérons donc que cette alerte, portant sur ce qui n'est encore qu'un projet, soit entendue, et que des propositions suffisantes soient faites afin de pallier ces insuffisances patentes.

Pour ce qui concerne le cycle 3, il est très regrettable, d'une part, qu'aucun professeur documentaliste n'ait participé au groupe de travail concerné ; regrettable aussi, d'autre part, qu'aucune véritable volonté d'apporter une réponse aux enjeux de l'information et de la communication ne se soit fait jour. A cet égard également, espérons que notre alerte sera l'occasion de corriger cette omission particulièrement lourde de conséquences.

Au-delà de ces projets tout juste publiés, les textes précédents, actés depuis la loi du 1er juillet 2013 et depuis le

référentiel de compétences, font preuve pour la profession soit d'un immobilisme certain, soit d'un recul.

Ainsi, concernant le statut des professeurs documentalistes, ce sont le décret 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 [9], et la circulaire du 29 avril 2015 portant sur les Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré [10]. Ces deux textes ne proposent pas de refondation du statut, mais une refonte des textes antérieurs, avec la reformulation, pour les professeurs documentalistes, d'une circulaire de 1979 et d'un décret de 1980 [11], antérieurs à la circulaire de missions de 1986 et à la création du CAPES de Documentation en 1989. Malheureusement cette refonte confirme l'absence de distinction entre professeurs documentalistes recrutés par le CAPES et les autres, ce qui réduit considérablement la capacité législative de reconnaissance statutaire des compétences pédagogiques des professeurs documentalistes.

Mais le problème ne vient-il pas simplement de l'image qu'ont nos responsables de la profession de professeur documentaliste ? Une image qui se construit à partir de certaines nécessités concrètes dans la gestion des ressources humaines ? Dès l'entrée dans le métier, dans le développement d'une mission globale de service telle qu'elle transparaît dans la notion de politique documentaire, mais encore dans la considération de l'acte pédagogique, les professeurs documentalistes observent des reculs permanents. Ainsi la note de service du 17 mars 2015 sur les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public [12], à l'encontre de l'arrêté du 1er juillet 2013 portant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation [13], vient remettre en question l'inscription du professeur documentaliste comme enseignant au premier chef, avant d'être professeur documentaliste [14], remettant en question de ce fait l'acte d'enseignement même.

c) Les blocages politiques à une véritable amélioration

L'évolution du statut et du recrutement des professeurs documentalistes apparaît clairement comme un obstacle au progrès dans la réponse aux enjeux de l'information et de la communication. Il est regrettable de laisser ainsi de côté une profession si riche, forte d'une formation explicitement adossée aux Sciences de l'information et de la communication.

Rappelons le véritable élan donné à la profession par la création du CAPES en 1989,, supposant une réelle transformation de sa mission. Pour autant, les textes antérieurs relatifs au statut n'ont pas été modifiés depuis. L'annonce de la refondation avait à nouveau fait émerger l'espoir, mais les professeurs documentalistes semblent condamnés aux demi-mesures. Ce fut déjà le cas avec l'apparition de dispositifs pédagogiques importants comme les IDD en collège, à présent repris dans les EPI, mais aussi les TPE en lycée. Le statut du professeur documentaliste n'ayant pas été modifié en respect du CAPES et en considération de l'évolution effective de ses missions, ce professionnel n'a jamais pu investir pleinement et systématiquement ces dispositifs pour leur permettre de relever l'enjeu de formation à l'information-documentation de tous les élèves, dont ils auraient pourtant théoriquement dû être porteurs.

Les textes publiés en 2014 et 2015, attendus depuis vingt-cinq ans, n'apportent à nouveau pas plus que des demi-mesures, créant un cadre dérogatoire rapidement devenu prétexte à bloquer la reconnaissance des compétences pédagogiques des professeurs documentalistes, par exemple en les amalgamant statutairement à d'autres enseignants chargés d'un service de documentation. Qu'est-ce qui aurait empêché cette distinction dans le décret ? Est-ce parce qu'il n'était pas souhaitable que les professeurs documentalistes soient davantage reconnus comme enseignants, et que leurs heures d'enseignement soient comptabilisées logiquement pour deux heures de service, quitte à intégrer d'éventuels garde-fous limitatifs ? Est-ce une logique comptable, ou seulement un problème de méconnaissance qui fait encore écrire à la DGRH « documentalistes » plutôt que « professeurs documentalistes » dans une circulaire, vingt-cinq ans après la création du CAPES afférent ?

Conclusion

Nous avons pu constater, lors de la consultation relative au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, une mobilisation importante des professeurs documentalistes. Pour autant, dans la synthèse proposée par le Ministère de l'Éducation nationale, ceux-ci n'apparaissent pas dans les contenus, et ils sont laissés de côté au sujet de leur domaine d'enseignement dans l'implication des domaines pour certains savoirs, ainsi pour « maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation ». Pour autant, il convient de continuer à participer aux consultations, le constat pouvant être proposé ensuite, d'une absence de considération pour l'information-documentation et les professeurs documentalistes dans cette réforme globale, si tel est bien le cas.

A la lecture de ces projets de programme il est peu aisé d'envisager quel est le rôle attendu des professeurs documentalistes. C'est en particulier sur les aspects pédagogiques que la réforme pose problème, sans horaires assurés. Rien ne permet l'objectivisation de la contribution de notre domaine d'enseignement, dans ces projets de programme, sans explicitation suffisante.

Notons la faiblesse de l'activité de recherche documentaire en cycle 3, et des disparités fortes à ce sujet en cycle 4. Notons l'absence incompréhensible de l'information-documentation ou de l'éducation aux médias et à l'information dans le cycle 3. Notons le transfert d'une partie importante des savoirs de référence de l'information-documentation vers les disciplines instituées. Notons la lisibilité difficile du programme d'éducation aux médias et à l'information dans le cycle 4, une lisibilité par champs du domaine paraissant bien plus logique que par domaine du Socle commun. Cet ensemble déjà problématique est aggravé par un réel déficit d'identification de l'information-documentation et du professeur documentaliste au sujet des champs d'enseignement de l'information-documentation ou de l'EMI, avec un corpus de textes législatifs qui présentent davantage un recul pour la profession qu'une avancée, sans répondre aux enjeux associés à l'information et à la communication pour les élèves.

[1] Compte rendu d'audience de la FADBEN au Cabinet de la Ministre, le 31 mars 2015, disponible sur <http://www.apden.org/Compte-rendu-d-audience-Cabinet-de.html>

[2] Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information, dont les travaux sont disponibles sur : <http://culturedel.info/grcdi/>

[3] On peut questionner la formule de « l'acquisition des codes sociaux associés » qui renvoient à un principe de formatage citoyen qui peut être problématique, peu critique.

[4] Curriculum proposé par la FADBEN, à partir des propositions du GRCDI, en décembre 2014, disponible sur : <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

[5] L'article 53 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, impose une modification de l'article L. 332-5 du Code de l'éducation, qui devient : « la formation dispensée à tous les élèves des collèges comprend obligatoirement une initiation économique et sociale et une initiation technologique ainsi qu'une éducation aux médias et à l'information » (disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=10E5A4656C1B08AB9D09E01853B338A8.tpdila18v_3?idArticle=LEGIARTI000027682873&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150506&categorieLien=id&oldAction=&nbResultRech=).

[6] Arrêté du 1er juillet 2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

[7] Disponible sur : <http://www.apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

[8] Parmi les contributions des experts, la contribution de la FADBEN est disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>

[9] Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

[10] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87302

[11] Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation. Circulaire n° 79-314 du 1er octobre 1979. Disponible sur

<http://www.cndp.fr/savoircdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-79-314-du-1er-octobre-1979.html>. 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. Disponible sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006063222&dateTexte=20090309>

[12] Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000

[13] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

[14] Voir l'analyse de la FADBEN sur : <http://www.apden.org/Les-grilles-d-evaluation-des.html>