HAL
open science

# De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Dynamiques et résistances

Françoise Chapron

## To cite this version:

Françoise Chapron. De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation. Dynamiques et résistances : Contribution libre pour le 10° congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN, Limoges, 9-11 octobre 2015.. 2015. sic_01249355

**HAL Id: sic_01249355**

**https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355**

Submitted on 31 Dec 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# DE LA PEDAGOGIE DU DOCUMENT AU CURRICULUM EN INFORMATION-DOCUMENTATION

## Dynamiques et résistances

**Françoise Chapron**
**MCF honoraire IUFM université de Rouen,**
**Présidente honoraire de la FADBEN**

## SOMMAIRE

**I. La modernisation du second degré : 1937-1989, un contexte fondateur ..... 3**

1.1- L'usage des documents, un moyen pour rénover l'enseignement secondaire ..... 3

L'Éducation Nouvelle, aux sources de la réforme des lycées jusqu'aux années 50 ..... 3

La documentation, une entrée pour rénover la pédagogie des disciplines ..... 4

Le colloque d'Amiens en 1968, une référence pour les finalités de la pédagogie documentaire ..... 4

1.2 - Travail Autonome et méthodologie documentaire, un rôle pédagogique pour les CDI ..... 6

L'expérimentation pilotée par l'INRP et la création des CDI ..... 6

L'émergence du mandat pédagogique des documentalistes ..... 6

La dynamique de la rénovation des années 80 ..... 6

**II.- De l'approche didactique au curriculum, un chantier complexe : 1989–2015 ..... 7**

2.1 - Les effets contrastés de la création du CAPES : 1989-2003 ..... 8

Professionnalisation et universitarisation, un acquis décisif pour faire évoluer la réflexion. ..... 8

Les évolutions socio-technologiques, une mutation fondamentale ..... 10

L'impact des dispositifs pédagogiques des années 2000 sur la réflexion professionnelle ..... 10

2.2- L'ambition du curriculum info-documentaire : 2003- 2015 ..... 11

Le rôle de l'ERTé et la structuration d'un champ de recherche spécialisé ..... 12

Entre débats scientifiques et blocages institutionnels ..... 13

Les espoirs de la Refondation, entre implication et déception ..... 16

**III - Comprendre et dépasser les résistances et les blocages culturels et institutionnels ..... 16**

3.1- Le statut hybride et non stabilisé de l'information-documentation ..... 17

3.2- Les conservatismes pédagogiques et les conflits d'acteurs face à la Refondation ..... 19

**CONCLUSION : Repositionner l'information-documentation et les professeurs documentalistes ..... 23**

Le dixième congrès organisé par la FADBEN à Limoges en octobre 2015, a pour thème: Enseigner-apprendre l'information-documentation. Approches didactiques et démarches pédagogiques pour développer la culture de l'information des élèves. Question centrale pour les professeurs documentalistes, certes mais aussi pour l'ensemble du système éducatif en « refondation » alors que la société est en profonde mutation sous l'impact de la mondialisation et des réseaux numériques. Question qui implique un nouveau regard sur les modes d'accès, de production, de diffusion du savoir et des informations et leurs usages sociaux, et qui interroge fortement la place et le rôle des institutions éducatives et le métier d'enseignant.

Dans les questions posées dans la problématique du congrès, l'une d'elles m'a incitée en tant qu'historienne et actrice de l'évolution de la profession, « à reprendre la plume », alors que je ne suis plus en activité mais toujours engagée dans la défense de certaines valeurs et démarches qui ont guidé la construction de notre profession et notre projet éducatif pour les jeunes : *Qu'entend-on par pédagogie en information-documentation ? Quelles ont été ses évolutions, de la pédagogie du document à la pédagogie en information-documentation ?*

Il m'a semblé utile de proposer une mise en perspective disponible sur le site avant le congrès (et qui rejoindra son espace historique) en retraçant du point de vue des idées pédagogiques et de l'influence des chercheurs (et non des structures ou de la sociologie de la profession[1]) qui nous ont accompagnées depuis les années cinquante. Ils ont nourri la réflexion professionnelle depuis les rénovations liées à l'Éducation Nouvelle, prônant la pédagogie du document, jusqu'à l'élaboration d'un curriculum info-documentaire nécessaire à l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information en adéquation avec les besoins sociétaux d'aujourd'hui et de demain.

Cette contribution hors du programme du congrès tente de marquer les étapes, de rappeler les travaux, les influences et d'évoquer les principaux axes qui nous ont aidés à construire une réflexion toujours évolutive et complexe à travers l'engagement militant, la formation, la recherche. Chemin faisant se sont constitués des réseaux de jeunes chercheurs dont une partie est issue des praticiens de terrain. Certains sont devenus les formateurs des jeunes (et moins jeunes) professionnels depuis la création du CAPES. C'est aussi un parcours effectué en partie en commun avec la FADBEN qui en a toujours été l'écho, a toujours défendu le mandat pédagogique de la profession et continue de la représenter comme ses homologues associatifs de l'enseignement privé et agricole.

Après deux parties, l'une partant de l'expérience en 1945 des Classes Nouvelles issues du Front Populaire et de l'œuvre de Jean Zay jusqu'au CAPES en 1989, la seconde se développant de 1989 jusqu'à aujourd'hui, j'ai tenté ensuite de questionner la difficulté toujours actuelle de la reconnaissance réelle de cette ambition de valorisation du rôle d'enseignant à part entière que nous appelons de nos vœux depuis une quarantaine d'années. Les raisons en sont semblent-ils variées, liées à notre spécificité autant qu'à la difficulté récurrente de notre système à se réformer2 et à changer réellement les représentations de l'enseignement, système qui nous a toujours situés, comme d'autres innovateurs, en périphérie du « cœur de la classe », là où se jouent aujourd'hui les enjeux essentiels de la réussite de la Refondation.

Pour faciliter la lecture, au risque de constituer un volumineux appareil de notes, j'ai préféré donner au fur et à mesure des références plutôt qu'une longue bibliographie terminale. De ce fait, j'ai aussi fait des choix, certainement omis de citer des travaux ou articles, en privilégiant ceux qui m'ont semblé marquer des étapes ou des points d'avancées repérables et consultables. Par ailleurs, au-delà des bibliographies d'articles, de thèses, d'ouvrages disponibles, divers sites recèlent de nombreuses références ou textes et notamment ceux de la FADBEN, bien sûr – des sommaires des *Actes de congrès* aux numéros de la revue *Mediadoc* –, autant que des sites professionnels comme celui de Pascal Duplessis[3], qui reste une référence et qui y a déjà évoqué l'évolution de la réflexion professionnelle et de la recherche, celui du GRCDI de Rennes, de certains laboratoires universitaires (dont ceux des membres du Comité scientifique ou des laboratoires ou sites des chercheurs cités ), les ressources en ligne des A*rchives HAL-SIC du CNRS,* d'autres associations comme l'ANDEP ou celui du GRIDEA de l'enseignement agricole (accessible par celui de l' ENFA de Toulouse). Divers blogs et sites personnels bien connus de collègues, comme ceux animés par Gildas Dimier, Olivier Le Deuff, Florian Reynaud, *Docs pour Docs* (ainsi que les sites des syndicats) présentent des réflexions, des expérimentations, des analyses utiles sur l'actualité. Ajoutons-y les ressources des espaces « Documentation » des sites institutionnels nationaux et académiques et/ou de ceux qui donnent accès aux ressources internationales[4] et les sites de certains mouvements pédagogiques, accessibles par celui du CAPE

---

1 Chapron, Françoise. Professeur documentaliste, profession métissée, profession clivée. In *Les professionnels et leur formations, entre développements des sujets et projets des institutions* / Richard Wittorski, Olivier Maulini, Maryvonne Sorel, éd. (2015). Berne, Peter Lang. Chapitre 7 et http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01079315

2 Prost, Antoine. *Du changement dans l'école. Les réformes de l'enseignement de 19s36 à nos jours.* Seuil, 2013 et Heurdier, Lydie et Prost, Antoine. Les politiques de l'éducation en France. La Documentation française, 2014.

3 Duplessis, Pascal. Les Trois couronnes [Site en ligne], 2015 http://lestroiscouronnes.esmeree.fr et Duplessis, Pascal. « De l'alternative à l'alibi pédagogique : Le CDI, figure de l'autrement de l'école ? » *Cahiers pédagogiques* n°470, 02-2009. p. 56-57.

4 Blog de Webber, Sheila. Information Literacy Weblog http://information-literacy.blogspot.com/ ou le site infolit.org et le site de l' UNESCO.

(Collectif des Associations Partenaires de l'Ecole). Les notes de référence les signalent au mieux et des requêtes en ligne permettront d'y accéder aisément. Que ceux ou celles qui ne seraient pas mentionnés dans le foisonnement des écrits disponibles ne m'en tiennent pas rigueur ! Mon souci a été de proposer un parcours de lecture et une mise en perspective qui fassent sens, montrent le chemin parcouru et l'existence d'un corpus de recherche, d'outils pédagogiques et d'un réseau qui ne peut plus être ignoré face aux enjeux actuels.

# I. LA MODERNISATION DU SECOND DEGRÉ : 1937-1989, UN CONTEXTE FONDATEUR

## 1.1- L'usage des documents, un moyen pour rénover l'enseignement secondaire

L'introduction d'une pédagogie liée à l'utilisation des documents, dont va naître la mise en place ultérieure des CDI, s'inscrit dans un mouvement réformateur inspiré par l'Éducation Nouvelle, qui se structure à partir de la création de la LIEN (Ligue internationale de l'éducation nouvelle) en 1922 et qui conduit à la création du GFEN (Groupe Français d' Éducation Nouvelle) en 1929.

### L'Éducation Nouvelle, aux sources de la réforme des lycées jusqu'aux années 50

Le mouvement de l'Éducation Nouvelle fédère diverses doctrines et mouvements pédagogiques qui l'animent dès les années de l'entre-deux-guerres. Il influence largement le mouvement de réforme du second degré qui émerge notamment à l'époque du Front Populaire et du ministère Jean Zay (dont l'action a été mise en lumière à l'occasion de son entrée au Panthéon)[5]. La mise en place d'une organisation par degré et non plus par ordres, marque une démocratisation du système mis en place par Jules Ferry. La création des classes d'orientation en 6ème, celle des loisirs dirigés (devenus activités dirigées en 1938), de la Radio scolaire, entendent rompre avec la logique transmissive traditionnelle de l'enseignement et favoriser la culture et les loisirs des jeunes[6].

Dès 1934, des professeurs du lycée du Havre Alfred Weiler et Maurice Ginat avaient publié dans *La Revue de l'enseignement secondaire de jeunes filles* un « Projet de réforme de l'enseignement du second degré » et organisé au Havre au moment même de la victoire du Front Populaire, du 31 mai au 4 juin 1936, un congrès consacré à l'étude « des questions relatives à l'enseignement du second degré ». Y participent les futurs promoteurs des classes nouvelles, dont Gustave Monod [1885-1968], qui sera l'adjoint d'Albert Châtelet, président du congrès et futur directeur du second degré de Jean Zay[7], Roger Gal[8], Louis Cros…

La revue *L'Information pédagogique,* qui porte ces idées réformatrices, est créée en 1936.

La guerre interrompt ce mouvement de rénovation du second degré, mené par décrets, arrêtés et circulaires qui avait été combattu (déjà !) par une partie des tenants des humanités classiques comme Hippolyte Ducos au Parlement, empêchant la publication de la loi Zay de 1937.

Cependant, les pionniers de ce mouvement reprennent en 1944 des responsabilités au Ministère de l'Éducation nationale. Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, aidé par Roger Gal (membre du GFEN et directeur du service de recherche pédagogique de l'IPN) met en place, dans la filiation directe des classes d'orientation de la 6ème, l'expérience des *classes nouvelles* jusqu'à la 3ème, y introduisant des méthodes actives, le travail en équipe des enseignants et une démarche de créativité et responsabilisation des enfants. Ses promoteurs et militants travaillent en réseau de mutualisation (notamment par les stages de l'ENS de Sèvres). Les *Dossiers pédagogiques* deviennent en 1948 *Les Cahiers pédagogiques*. Les Classes nouvelles se développent dans les lycées jusqu'en 1950 et sont accompagnées par la création de bibliothèques centrales des lycées, dont les premier(e)s responsables sont formé(e)s à l'*Heure Joyeuse.* Ces

---

[5] Voir le récent ouvrage d'Antoine Prost et Pascal Ory. J*ean Zay, (2015) le ministre assassiné (1904-1044)*. Tallandier/Canopé, et la biographie de référence d'Olivier Loubes. (2012) *Jean Zay.* Colin.

[6] Jean Zay fait stopper les procédures disciplinaires contre Célestin Freinet et la fermeture annoncée de son école du Plioulier permettant à la CEL-Freinet (Coopérative de l'enseignement laïque, créée en1928) de se développer ; les CEMEA sont créés en 1937.

[7] Claire ROBY, mathématicienne aussi, sera la conseillère de G. Monod en 1946. A. Weiler (1901-1961) adjoint de G. Monod, nommé professeur au lycée de Rouen, puis à Henri IV en 1938 et au collège Sévigné à Paris, sera le proviseur du lycée expérimental de Montgeron (91) en 1955.

[8] Roger Gal (1906-1966) membre de la LIEN et dirigeant du GFEN (créé en 1929), chef du service de recherche pédagogique IPN, futur INRP.

bibliothèques associant lecture documentaire scolaire et de loisir, fusionneront en 1966 avec les Services de Documentation créés ultérieurement, devenant SDI. Environ 200 existent en 1958 ; la vocation culturelle des CDI y trouve son origine.

Le Plan Langevin-Wallon, élaboré comme un projet global de réforme du système éducatif sur la base du plan de démocratisation de l'École du CNR – Conseil national de la Résistance − fondé en grande partie sur les idées de l'Éducation Nouvelle (qui reste une forte référence symbolique), n'est finalement pas adopté en raison du changement de contexte politique en 1947, le début de la Guerre froide créant une rupture entre les partis de gauche en France. Les mouvements pédagogiques se divisent eux aussi dans les années suivantes. Louis Cros, collaborateur de G. Monod, est nommé en 1950, directeur de l'IPN (futur INRP). 750 classes nouvelles existent lorsque Gustave Monod doit prendre sa retraite en 1951[9].

## La documentation, une entrée pour rénover la pédagogie des disciplines

Face à l'échec du plan Langevin Wallon, et en raison de l'augmentation rapide des effectifs du second degré, son successeur, Charles Brunold, tente de mettre en place une rénovation des lycées par voie réglementaire en 1952. Un ensemble des cinq circulaires est publié au cours de l'année pour moderniser l'organisation et la pédagogie des lycées regroupant à ce moment l'ensemble des classe de la 6ème au Baccalauréat et qui, jusqu'au début des années soixante, ne sont accessibles que sur examen d'entrée.

La circulaire du 13 octobre 1952, intitulée *Le rôle de la documentation dans le second degré*[10], est couramment citée comme étant à l'origine de la pédagogie de la documentation, affirmant que « la documentation n'est pas une fin en soi. La fin, pour l'enseignement, c'est l'acquisition d'une culture, d'une formation de la pensée et d'une méthode. La documentation est un moyen, elle est le point de départ de la réflexion et de la recherche et doit permettre de former l'esprit aux méthodes d'enquête et de redécouverte partant du fait du document ». Le ministère souhaite dynamiser l'enseignement des disciplines, ouvrir vers des sorties scolaires dans la logique des classes nouvelles et favoriser l'utilisation de la documentation pédagogique que commencent à produire la Documentation française et le CNDP, créé en 1950.

Au niveau primaire, bien que des bibliothèques scolaires existent depuis 1862, leur exploitation est très limitée, comme bibliothèques de classe avant tout, et les méthodes actives ne sont le fait que de quelques pionniers encore marginaux (même si quelques écoles à pédagogie spécifique comme les écoles Decroly, Montessori ou de la Source sont créées après 1945). Sophie Robert a montré que, jusqu'aux années cinquante, les documents ne sont utilisés que comme éléments patrimoniaux en lycées généraux ou comme modèles pratiques dans l'enseignement commercial et technique[11].

À sa création, le CLDP (Centre local de documentation pédagogique) du lycée Janson de Sailly, sous la direction de Marcel Sire en 1958, est conçu initialement comme un service logistique pédagogique pour les professeurs souhaitant y retrouver des ressources bien gérées. Devenues S.D. en 1962 et puis S.D.I. en 1966 et ouvertes aux élèves pour la lecture et l'information professionnelle, ces structures doivent accompagner la modernisation pédagogique du second degré au moment où la documentation devient dans la société des Trente Glorieuses un atout pour le développement économique, faisant des documentalistes des professionnels au service des administrations et des entreprises.

## Le colloque d'Amiens en 1968, une référence pour les finalités de la pédagogie documentaire

Pour autant, la rénovation est surtout portée par les militants de l'Éducation Nouvelle jusqu'en 1968 et notamment par le GFEN, les CEMEA, le Mouvement CEL-Freinet, les équipes des *Cahiers pédagogiques*. La génération des pionniers de l'Éducation Nouvelle s'efface, au moment où se créent, en 1967, les Sciences de l'Éducation[12], sous l'impulsion de Gaston Mialaret et l'influence croissante de la psychologie scientifique.

L'IPN –Institut Pédagogique National– porte les innovations et la revue *Éducation et développement* (1964-1980), coordonnée par Louis Raillon, est le vecteur par lequel se diffusent des recherches marquées par ces inspirations, notamment en ce qui concerne les expérimentations en documentation que promeut Jean Hassenforder, responsable de centre de ressources et de recherche, comme celle du CAD (Centre audiovisuel et de documentation) du collège expérimental de Marly-le-Roi, créé en 1966, à laquelle participe notamment Jean-Pierre Astolfi, jeune professeur de biologie.

---

9 Divers lycées expérimentaux sont créés comme Sèvres, Montgeron, Marseille-Veyre, Toulouse-Bellevue où se situent des bibliothèques centrales. Le CIEP (Centre International d'études pédagogiques) est créé à l'ENS de Sèvres. Il accueillera jusqu'aux années 70 de nombreuses réunions de bibliothécaires et documentalistes du second degré.

10 Site Savoirs CDI : Circulaire du 13 octobre 1952 http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/avant-1969/circulaire-du-13-octobre-1952.html

11 Robert, Sophie. *(2003). L'utilisation des documents à l'école* sous la direction de J. Beillerot, thèse 3ème cycle, Université Paris X.

12 Pour l'ère nouvelle devient Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue toujours publiée par le CERSE de Caen.

Du 15 au 17 mars 1968, à Amiens, l'*Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique*[13] réunit 500 responsables éducatifs, chercheurs, syndicalistes pour élaborer des propositions concernant « la formation des maîtres et la rénovation de l'enseignement français »[14].

La lecture des rapports des cinq commissions de travail permet de contextualiser la dynamique dans laquelle vont s'inscrire la création et l'évolution des CDI jusqu'à 1989 comme les finalités encore actuelles dans lesquelles les professeurs documentalistes s'inscrivent toujours, même si le contexte socio-éducatif et technologique a largement changé.

La commission « Finalités de l'enseignement » (rapporteur Gilles Ferry) affirme « qu'apprendre à devenir, c'est se mettre en mesure de se situer, et de se situer sans cesse dans un monde qui change. C'est se rendre apte à percevoir les changements, à inventer de nouvelles conduites, à restructurer ses perspectives, d'où plusieurs objectifs à fixer pour l'action éducative :

favoriser la conquête de l'autonomie tant sur le plan intellectuel (autonomie d'information et de jugement) que sur le plan socio-affectif (assumer des risques, prendre en charge des responsabilités) et celui de l'accomplissement personnel (choisir son comportement, inventer son style de vie)

préparer aux relations avec les autres, à accepter l'autre en tant qu'autre, à communiquer avec lui, à se situer par rapport à lui dans l'interdépendance, à coopérer (ce qui suppose l'usage des divers moyens d'expression, le contrôle de l'affectivité, et la conscience de la solidarité). »

Parmi les propositions de réforme est affirmée « la nécessité :

- d'organiser la pédagogie (formes variées de travail individuel et collectif avec des équipes de professeurs, avec effets sur l'architecture, les emplois du temps, la disposition permanente de nombreux moyens d'information (bibliothèques, documentation, matériel audiovisuels, machines à apprendre).
- de réorganiser en permanence les contenus enseignés en fonction de thèmes et de problèmes, dont un décloisonnement des disciplines traditionnelles et la collaboration de professeurs de spécialités différentes dans les séances de travail, et pour l'organisation, le besoin de décentraliser les innovations et la recherche pour cette réforme et de favoriser la communication entre les acteurs. Évidemment, cela suppose des enseignants d'un type nouveau qui assurent la transmission de contenus subordonnés à la découverte vécue d'un problème, autrement dit, qui répond à une demande par un enseignant éducateur-praticien. Il s'agit de promouvoir une stratégie de la rénovation, sans renoncer à une part d'autorité et de didactisme mais avec des activités globales interdisciplinaires, part institutionnelle de l'emploi du temps.
- mettre à contribution aussi bien les livres littéraires classiques que les livres contemporains d'information générale et l'apport des mass media (presse, radio, télévision), apprendre à classer et ordonner, à exploiter ces apports, avec un meilleur apprentissage de la responsabilité, du dialogue, du respect d'autrui, seul exercice efficace de formation morale, civique et sociale. »

La nécessité d'*une éducation artistique et culturelle* fait l'objet d'une autre commission d'étude. Celle traitant de l'*évolution des structures de l'établissement* mentionne les services documentaires qui doivent être au cœur des établissements avec des moyens financiers, disposer de locaux adaptés avec des salles de travail pour accueillir de 5 à 10 % des élèves, *de personnels formés qui passeraient d'une fonction à une carrière.*

Quant à la *formation initiale et continue des enseignants,* elle pointe des problématiques qu'on retrouvera avec la création des MAFPEN et des IUFM. La dernière commission consacrée à la recherche (rapporteur Jean Hassenforder) trace les objectifs de la réflexion qui soutiendra, à travers l'INRP, notamment, le développement de la pédagogie de la documentation à partir de 1970[15].

Ce texte valait d'être cité longuement, car il fonde largement l'évolution de la réflexion sur les finalités de la pédagogie de la documentation, qui seront encore enrichies après 1970 et conduiront à la création du CAPES.

---

[13] Dont le secrétaire général est Jean-Louis Crémieux-Brilhac, créateur de La Documentation Française, collaborateur de Pierre Mendès France. Il a été l'organisateur du colloque de Caen en 1956 qui a lancé le développement de la Recherche scientifique et la réforme de l'enseignement supérieur, dynamique qui s'est poursuivie après 1958.

[14] Le colloque d'Amiens, *Education et Développement,* avril 1968 n° 37.

[15] La commission « Joxe » de 1972 sur *La rénovation de la fonction enseignante* s'en inspirera. Notons l'actualité du texte en rapport avec la « Refondation » en cours.

## 1.2 - Travail Autonome et méthodologie documentaire, un rôle pédagogique pour les CDI

Le développement de la réflexion pédagogique en documentation après 1968 est mieux connu[16] et correspond à la structuration du métier à partir de la création de la FADBEN en 1973 et à la publication des premiers rapports et textes sur la mission pédagogique. Il convient d'en rappeler simplement les éléments essentiels.

### L'expérimentation pilotée par l'INRP et la création des CDI

L'influence de l'Éducation Nouvelle, la montée des sciences de l'éducation et des recherches didactiques se combinent avec l'introduction, via l'INRP, de courants de recherche anglo-saxons étudiés par Jean Hassenforder[17], inspirés des idées de John Dewey[18] et du courant de la pédagogie non directive de Carl Rogers et porté par André de Peretti. L'exemple des expériences de *Travail indépendant* menées dans les centres documentaires valorisés par la réforme « Parent » au Québec en 1964 et le concept de collège-bibliothèque deviennent une référence pour les innovations en documentation.

### L'émergence du mandat pédagogique des documentalistes

L'INRP, à travers le rôle de Jean Hassenforder et de Geneviève Lefort,[19] autant que des Inspecteurs généraux, comme Marcel Sire, qui affirme en 1975 dans son rapport *Le document et l'information* que « le besoin d'information caractérise le monde d'après-guerre et que l'École doit prendre en compte cette nouvelle donnée qui exige que la maîtrise de l'information exige une éducation fondée sur les méthodes actives », ou Georges Tallon, en charge des CDI à l'Inspection générale Établissements et Vie scolaire (créée en 1966) sont en synergie. Le rapport de ce dernier[20] joue un rôle central dans la rédaction de la première circulaire donnant un mandat pédagogique aux documentalistes bibliothécaires, responsables des CDI, renommés *centres* en 1974. Est souligné alors leur rôle d'appui à la rénovation pédagogique souhaitée par le ministère Fontanet qui favorise le développement du Travail autonome, et la création des 10 %.

La circulaire du 17 février 1977 en est la trace concrète affirmant que « quelles que soient les formes que prend son action, il [le DB] contribue toujours, soit indirectement, soit directement, à la formation des élèves : sa fonction est donc d'ordre essentiellement pédagogique ». L'abaissement à 30h de présence + 6h de relations extérieures et recherches est fixé dans une note du 4 mai 1977 et la représentativité de la FADBEN, créée en 1972, a été reconnue à l'occasion de ce premier groupe de travail ministériel.

A la suite de la parution du Manifeste de la FADBEN *Documentation, discipline nouvelle* en 1978[21], les premières publications des expérimentations d'initiation des élèves au travail sur documents, notamment celles de Claude Fournier, *Doc, Doc, Ouvrez* et Brigitte Chevalier, *Méthodologie d'utilisation d'un CDI*, publiées en 1980 chez Hachette, constituent les premiers supports pédagogiques, pour les collègues des collèges essentiellement. Le travail autonome entend donner aux élèves, à travers l'usage de l'information documentaire, la possibilité de construire des connaissances avec l'accompagnement des enseignants, le documentaliste étant surtout considéré comme apportant des méthodes de travail pour accéder aux documents et s'y repérer.

### La dynamique de la rénovation des années 80

Les initiatives pédagogiques en CDI se développent dans le contexte de la rénovation des collèges, lancée à partir du Ministère Savary, mis en place en 1981. Pendant cette période et jusqu'en 1989, l'appui actif d'André de Peretti, directeur de recherche à l'INRP, est majeur pour faire évoluer l'activité pédagogique des documentalistes. Après avoir été entendue au moment de son rapport sur *La formation des maîtres*, la FADBEN est associée *ès qualité* à l'élaboration des six modules de formation INRP, que vont mettre en œuvre les MAFPEN − Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale − créées à partir de 1982. Le module de ressources dit « Module 3 », placé sous la coordination de

---

16 Voir notamment Chapron, Françoise, *Les CDI des lycées et collèges, 3ème éd. refondue*. PUF, 2012.

17 Hassenforder, Jean (1972). *La bibliothèque, institution éducative*. Lectures et bibliothèques.

18 *Dewey, penseur de l'éducation* (2013). Henri Louis Go (dir.), PUN-éditions universitaires de Lorraine.

19 Hassenforder, Jean, Lefort, Geneviève (1977). *Une nouvelle manière d'enseigner: Pédagogie et documentation.* Les cahiers de l'enfance, et Sire, Marcel.(1977) *Le document et l'information*. Colin.

20 Rapport Tallon : *Le Centre de Documentation et d'Information. Son rôle - Son fonctionnement.* Septembre 1974. Disponible sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=193.

21 Chapron, Françoise. *Le Manifeste 78, Documentation discipline nouvelle, un texte fondateur* http://fadben.asso.fr/Le-manifeste-1978-Documentation.html.

Brigitte Chevalier, *Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques*[22], bénéficie de l'apport des réflexions de participants et chercheurs divers. Il modifie notablement les pratiques d'initiation au travail sur documents. Alors que le champ d'intervention des documentalistes était plutôt cantonné à la connaissance de la structure et de l'organisation des CDI, de leur types de documents, de leurs catalogues et des systèmes de classement externes et internes aux documents, le module 3 l'élargit aux complexités de l'exploitation, de la synthèse, de la communication et de l'évaluation de l'information, domaine « réservé » des professeurs des disciplines.

Le travail au sein du module de l'INRP se nourrit aussi des réflexions sur la lecture (J. Foucambert, E. Charmeux, L. Sprenger-Charolles, L. Timbal-Duclos), des travaux de Ph. Meirieu[23], de L. Legrand sur la pédagogie différenciée, de ceux concernant la pédagogie par objectifs, avec les taxonomies de Bloom. Les formes nouvelles d'évaluation (C. Mager, C. Hadji, J. M. De Keteele, M. Barlow), les processus d'apprentissage (T. Buzan, L. Williams, H. Trocmé-Fabre, B. Mari Barth, G. Di Lorenzo, A. de La Garanderie, R. Feuerstein), le travail autonome (N. Leselbaum, A. Moyne) et bien sûr les travaux de Paulette Berhnard,[24] de Carol Kulthau[25], issus de la pédagogie documentaire anglo-saxonne, et surtout québécoise, sont également sollicités.

Cette pédagogie « de la méthodologie documentaire », sous la dénomination des *Étapes de la recherche documentaire* (dont d'autres déclinaisons quasi identiques existent au niveau international) est diffusée au cours des stages des MAFPEN, animés en binôme « profs/docs » et diffusée auprès des collègues par la revue *Inter CDI*. Le rôle d'appui du documentaliste s'étend maintenant à l'ensemble des étapes d'un projet, de l'analyse du sujet à la production finale, y compris dans les procédures d'évaluation, en articulation forte avec une thématique disciplinaire. Le développement de compétences méthodologiques, où la part des techniques de documentation et des opérations mentales est peu distinguée, mêlant procédures instrumentales et intellectuelles, justifie tout un discours encore tenu aujourd'hui sur la nature transversale des compétences documentaires et la difficulté à identifier nettement l'apport spécifique des professeurs documentalistes, face à celui des autres enseignants de discipline qui s'appuient sur eux pour leurs travaux avec les élèves.

Pour autant, cette pédagogie permet de donner une formation quasi initiale d'adaptation aux personnels en poste... et nourrit les propositions de la FADBEN, qui, en mai 1984, publie dans *Inter CDI* une « Contribution pour de nouvelles missions des CDI et des documentalistes » afin de mieux positionner le rôle pédagogique des CDI et des documentalistes dans la « rénovation Legrand » en cours.

La *Circulaire de mission des documentalistes bibliothécaires du 13 mars 1986*, malgré ses imperfections, reprend des objectifs de formation issus du Module 3. Sous la direction d'Yvon Robert, directeur des personnels enseignants, s'est aussi ébauché un projet de statut niveau CAPES, qui n'aboutira que dans le cadre de la *Loi d'orientation du 10 juillet 1989.*

Les documentalistes seraient-ils ainsi devenus des enseignants comme les autres ? On a pu le croire! Un pas essentiel a été franchi, mais la route reste chaotique. Leur rôle d'enseignant est toujours à construire et leur circulaire de mission officielle, toujours en attente d'actualisation, trente ans après !

## II. DE L'APPROCHE DIDACTIQUE AU CURRICULUM, UN CHANTIER COMPLEXE : 1989–2015

Partant de l'idée d'appui aux disciplines, acquise à cette date charnière de 1989, ce nouveau CAPES de sciences et techniques documentaires, créé sans référence à une discipline scolaire existante, introduit pourtant de fait, une centration de la réflexion sur le « quoi enseigner ? » qui ajoute à la documentation – « l'information-documentation » plus exactement – une dimension d'« objet d'enseignement » tel qu'on la définit logiquement pour les disciplines scolaires ou les enseignements constitués[26].

A partir de ce statut nouveau, vont se cristalliser et se développer des débats professionnels centrés surtout sur la nature du mandat pédagogique, et se structurer les premières recherches spécifiques. En contrechamp, débutent des débats plus clivés sur le terrain et dans le champ institutionnel entre logique gestionnaire et logique enseignante, et se développent des

---

22 Peretti, André de, Chevalier, Brigitte. coord. (1983) Module III. Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques. INRP, non publié.

23 Voir son ouvrage récent de synthèse : Meirieu, Philippe (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* ESF.

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

25 Kuhlthau, Carol. (c. 2004) Seeking meaning a process approach to library and information services. 2nd ed., Libraries Unlimited.

26 Voir les travaux de Michel Develay et Jean Pierre Astolfi, notamment en didactique des sciences et Françoise Chapron (rapporteur) « Atelier disciplinaire documentation » *In D'une discipline, l'autre, quels savoirs spécifiques, quels savoirs transversaux pour les élèves ? Actes de l'Université d'été Toulouse 29 août-2 septembre* (1994)/ MAFPEN, premier travail d'échange avec Michel Develay. p. 219-221.

crispations, des oppositions parfois violentes qui perdurent. La réflexion engagée amène certains à postuler l'existence de savoirs spécifiques − connaissances déclaratives − constitutifs d'une épistémologie des disciplines scolaires, telle que la définit Michel Develay. Cette épistémologie est fondée sur l'existence d'une matrice disciplinaire et d'un principe d'intelligibilité guidé par des finalités sociales et éducatives qui se modifient selon l'évolution des savoirs savants et des pratiques sociales de référence et influent sur les tâches à prendre en compte pour la définition des contenus d'enseignement et d'éducation[27].

Or, en information-documentation ces savoirs ne sont pas acceptés en tant que tels, ni leur appartenance à une discipline de référence reconnue par le système scolaire, même intégrés à des savoir-faire. Ils ne sont pas envisagés comme scolarisables ou enseignables, mais restent sur un statut de composants de méthodologies transversales. Aussi, ces nouveaux enseignants documentalistes ne peuvent être ni légitimes ni compétents pour les « enseigner » aux élèves. Ce refus les amènera d'ailleurs à utiliser plutôt l'expression « apprentissages documentaires », le terme *enseigner* étant et restant un concept tabou et toujours majoritairement associé à tort à une transmission magistrale et à des savoirs transposés en programmes. *Professer* dans le même ordre d'idée signifie étymologiquement « déclarer ouvertement des savoirs et enseigner, faire signe dans le chemin des connaissances ». La bataille des mots ou des concepts n'est jamais négligeable...

## 2.1 - Les effets contrastés de la création du CAPES : 1989-2003

### Professionnalisation et universitarisation, un acquis décisif pour faire évoluer la réflexion.

La création du CAPES, que vient annoncer Lionel Jospin au premier congrès des documentalistes à Strasbourg le 19 mai 1989, est donc en fait une « victoire à la Pyrrhus ». Le Ministre affirme pourtant que « le CAPES symbolise l'ancrage pédagogique de la profession », la promeut et fait reposer sur elle une partie des enjeux d'égalité des chances et de rénovation portés par la Loi, en matière de formation aux méthodologies de travail intellectuel et de promotion de la lecture. C'est une *reconnaissance fondatrice* mais aussi une *difficulté à venir.* Car le statut ne donne pas une lisibilité pédagogique évidente, l'activité du professeur documentaliste étant peu séparée de celle du lieu qu'il gère, il est perçu comme contribuant à apporter une méthodologie utilitaire auprès des élèves, son intervention portant sur l'usage de l'espace documentaire et les modes d'accès aux ressources, plus que sur leur formation intellectuelle et la construction de leurs savoirs, en tout cas info-documentaires.

Politiquement, jusqu'en 1993, des efforts significatifs en termes de moyens en personnels sont chaque année programmés. Des supports budgétaires sont implantés surtout en ZEP et en LP. Ils se traduisent par plusieurs centaines de postes d'enseignants proposés aux concours externes et internes. Mais l'ajustement réglementaire et la rédaction d'un arrêté spécifique statutaire ne sont pas effectués dans le décret du 25 mai 1950 qui gère les personnels enseignants. Et le nouveau décret de 2014 qui intègre enfin les professeurs documentalistes au corps des enseignants ne va pas au bout des logiques de parité avec les autres professeurs[28] !

La logique originelle de gestion prioritaire d'un service documentaire pédagogique (voire d'accueil des élèves) perdure donc, comme les anciens horaires des adjoints d'enseignement, fondés sur 36h hebdomadaires, ainsi que les discriminations de primes et indemnités de mission.

Certes, jusqu'à sa première réforme en 2000 et bien que marqué à l'origine par une épreuve écrite disciplinaire traditionnelle, légitimation d'une qualité enseignante, le CAPES modifie totalement le statut de la profession et assure une promotion massive des documentalistes en tant qu'enseignants. Ils sont enfin recrutés comme les autres professeurs par le même statut, reçoivent une formation initiale en IUFM. Le CAPES interne permet une promotion et apporte une formation d'actualisation post-recrutement aux adjoints d'enseignements, auxiliaires et contractuels les plus motivés, même si d'autres voies d'affectation moins qualifiantes, voire problématiques persistent... et se sont amplifiées depuis une décennie, annulant en partie l'homogénéisation et la qualification spécifique du corps souhaitées initialement.

La création des IUFM en 1991 a permis une élévation essentielle de la qualification et de la professionnalisation. De nouvelles générations prennent la suite en une vingtaine d'années des personnels divers recrutés depuis les années 70, peu ou pas formés.

L'universitarisation de leur formation intègre deux disciplines de référence :

---

[27] Dont les ouvrages *De l'apprentissage à l'enseignement*, 1992, et *Peut-on former les enseignants ?* 1994 parus chez ESF, sont la base des réflexions de Françoise Chapron, Frédérique Marcillet et des premiers travaux du GRCDI.

[28] Voir l'analyse de la FADBEN *Obligations de service en septembre 2015 - Quelle application des textes officiels pour les professeurs documentalistes ?* http://fadben.asso.fr/Obligations-de-service-en.html

Tout d'abord, les Sciences de l'éducation, nécessaires pour le « savoir enseigner », même si certaines disciplines traditionnelles fortes de leur corpus académique disciplinaire à transmettre y sont quelque peu réticentes. Mais la variété de l'action des enseignants documentalistes (nommés professeurs documentalistes officiellement dans la Circulaire sur les missions des professeurs de lycées et collèges du 23 mai 1997), suppose d'y recourir largement, d'autant que les épreuves de dossier écrite et orale requièrent des connaissances de plus en plus exigeantes.

Différents champs inspirent les contenus de formation et les recherches entreprises par un certain nombre de formateurs. Ceux de la pédagogie (J. Houssaye, O. Reboul, Ph. Meirieu, M. Fabre), de la psychologie cognitive (J. Piaget, S. Vygotski, J. Bruner, H. Gardner, A. Giordan, A. Lieury, M. Sorel), du didactique (J.-P. Astolfi, M. Develay, J.-L. Martinand, F. Audigier, notamment), de la sociologie de l'éducation (Ph. Perrenoud, J.-Y. Rochex, B. Charlot, G. Chauveau) et des pratiques culturelles et de l'écrit (R. Escarpit, M. Poulain, N. Robine, J. Hébrard, A.-M. Chartier, P. Bourdieu, B. Lahire) ou de la sociologie des professions[29] (C. Dubar, R. Bourdoncle, M. Altet, Y. Clot, R. Wittorski).

Mais la création du CAPES met surtout en avant l'appui nouveau de chercheurs en Sciences de l'information et de la communication, apportant une base conceptuelle et scientifique à la réflexion sur l'information-documentation en milieu scolaire.

Des organisations professionnelles comme l'ADBS (Association des professionnels de l'information) avec Jean Michel, son président lors de la création du CAPES (ainsi que Jean Meyriat et des chercheurs des commissions Éducation et Formation), soutiennent déjà la revendication d'une nécessaire *formation à la maîtrise de l'information* des jeunes en amont du monde du travail en s'appuyant sur des rapports officiels (Mayer[30], Seyriex, Scans en 1992 aux USA) insistant sur le rôle stratégique de l'IST – information scientifique et technique – dans le monde économique et de la recherche et sur la formation des étudiants et ingénieurs. Gérard Losfeld[31], Yves-François Le Coadic[32], Claude Baltz[33] seront les soutiens de l'action de la FADBEN dès le congrès de Marseille en 1993[34], comme Yves Jeanneret[35], Annette Beguin-Verbrugge[36], Pierre Lévy[37], Bernard Stiegler[38], lors d'universités d'été ou de colloques, congrès et journées professionnelles[39] qui suivront.

Du côté des médias et des nouvelles technologies naissantes, c'est auprès des chercheurs de l'équipe Techné de l' INRP comme Georges-Louis Baron, Geneviève Delaunay-Jacquinot, Jacques Perriault, puis Eric Bruillard que se font les liens, comme avec Jacques Gonnet directeur du CLEMI[40] (puis Thierry de Smedt, Jacques Piette, dans les années 2000). A partir de ce moment, les travaux de recherche en Sciences de l'éducation et en SIC irriguent la réflexion didactique qui s'élabore[41].

---

29 Braun, Jean-Paul (2000), De l'identité professionnelle des documentalistes des centres de documentation et d'information des établissements scolaire du second degré, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, sous la dir. de Gérard Fath.

30 Commissariat général au plan. *Information et compétitivité économique ;* Rapport Mayer (1991). La Documentation française. (La France, l'Europe, le Xe Plan)

31 Gérard Losfeld a été un soutien essentiel dès 1989. Le DEA *Documentation et apprentissages scolaires* de l'université Lille 3 a été un cadre de démarrage des premières recherches de collègues certifiés en documentation.

32 Le Coadic, François-Yves (1999). « Maîtrise de l'information et métasavoir ». *Mediadoc* juin 1999.

33 Baltz, C. (1998). « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. » *Documentaliste-Sciences de l'information,* vol. 35, n° 2, p. 75-82.

34 Et, lors de ce congrès qui marque l'entrée de la recherche en SIC dans la réflexion professionnelle : Chapron, Françoise. Les apprentissages documentaires enjeux et perspectives *In* FADBEN. (1994) *Information et pratiques d'information, quelle recherche ?* Actes du congrès de Marseille, 15-17 octobre 1993. Nathan.

35 Jeanneret, Yves. (2000). *Y-a-t-il vraiment des technologies de l'information* ?. Lille, Presses du Septentrion.

36 Béguin Annette, « Didactique ou pédagogie documentaire ? », *L'Ecole des lettres des collèges* n°12, 1995-1996, p. 49-64 ; voir aussi Charbonnier, Jean-Louis, « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information », *Spirale* n°19, 1997, p. 45-59.

37 Lévy, Pierre. (1993) *Les technologies de l'intelligence*. Le Seuil. Points sciences.

38 Stiegler, Bernard. «Entretien avec...». *In* FADBEN. *Mediadoc* n°2, avril 2009. En ligne sur : http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article78. Il était intervenu aussi au congrès de Bordeaux en 1996.

39 Voir la rubrique *Publications catalogue* du site de la FADBEN.

40 Gonnet, Jacques. (2003) *L'Éducation aux médias, des controverses fécondes*. Hachette éducation/CNDP. (ressources formation)

41 Alava, Séraphin, Etévé, Christiane. « Médiation documentaire et éducation. Note de synthèse » *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 1999, n°127. p. 119-143 ; interrelation qu'exprime aussi Yolande Maury, plus récemment, dans une communication : *La culture de l'information entre SIC et Sed* en 2009. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal 01002902/document

Du côté des jeunes chercheurs, Séraphin Alava en 1993 affirme que « le document n'est pas transparent », que l'information est complexe et n'est pas le savoir, sans travail de médiation et d'intégration cognitive, idée émise aussi par Yves Jeanneret qui évoque la notion d'*épaisseur médiatique* ou Pascal Duplessis *d'opacité du document* et ceci dans un environnement informationnel de plus en plus prégnant et dont les usages et pratiques sont multiples, diversifiés et en constante évolution[42].

Vont suivre d'autres travaux comme ceux de Frédérique Marcillet[43], les thèses de Vincent Liquète sur *Les pratiques documentaires des professeurs de collège*[44], de Muriel Frisch sur *Les savoirs de la documentation en collège*[45]. D'autres doctorants se centrent sur le rôle croissant des nouvelles technologies dans le domaine de la documentation scolaire.

## Les évolutions socio-technologiques, une mutation fondamentale

En effet, au cours des années 90, l'informatisation des CDI, d'abord partielle, puis généralisée après les années 2000, le développement des supports numériques et la connexion à Internet modifient considérablement la problématique des apprentissages info-documentaires dans l'éducation et notamment dans les CDI. Ils sont très vite entraînés dans une mutation fondamentale, tant au niveau de la gestion par l'ouverture vers des gisements nouveaux de ressources non contrôlés par la politique d'acquisition traditionnelle, que de la formation à des élèves[46]. La réforme du CAPES en 2000, sous la direction de Guy Pouzard, Président du jury, est une étape essentielle. La modification des épreuves – écrit 1 introduisant les SIC et oral 1 centré sur des dispositifs et documents numérisés complexes – actualise le concours. Elle influe de fait sur les préparations en IUFM autant que sur la formation pédagogique et professionnelles des professeurs documentalistes, accentuant la réflexion didactique et les recherches menées dans le domaine. Des rapports officiels insistent de plus en plus sur la formation des jeunes à ce contexte nouveau et sur le rôle des enseignants documentalistes[47].

## L'impact des dispositifs pédagogiques des années 2000 sur la réflexion professionnelle

La mise en place des dispositifs pédagogiques de la réforme du lycée à partir de 1999 (ECJS, TPE, PPCP) et en collège (Travaux croisés, puis IDD) donne des espaces de collaboration aux professeurs documentalistes pour mettre en œuvre des formations, encore trop parcellaires, mais plus clairement identifiées, surtout en lycée[48]. Mal reconnus dans leur spécificité, les professeurs documentalistes s'investissent largement dans ces « pédagogies du détour », qui ne déstabilisent pas le cœur traditionnel des pratiques transmissives majoritaires au cœur de la classe. Nombre de mémoires professionnels en IUFM en témoignent, comme divers travaux de recherche souvent centrés sur ces dispositifs ou sur l'impact des nouvelles technologies en CDI[49].

Ce mouvement de didactisation en formation ou sur le terrain se traduit par des mises en œuvre pédagogiques plus

---

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

43 Marcillet, Frédérique. (1999). Recherche documentaire et apprentissages. ESF

44 Liquète, Vincent. *Étude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Bordeaux3, 2000 (H. Fondin, dir.).

45 Kawa-Frisch, Muriel. *Didactique de la documentation* : *quels savoirs de la documentation au collège ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2001. (J.P. Astolfi, dir.). Et Frisch Muriel, *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*, L'Harmattan, 2003. Préface de Jean-Pierre Astolfi.

46 Wolton, Dominique. (2000). Internet et après, théorie critique des nouveaux médias. Flammarion. Perriault, Jacques (2002), Education et nouvelles technologies : théorie et pratiques, Nathan (128).

47 Gérard, Alain, sénateur. (1997) Multimédia et réseaux dans l'éducation : un présent pour l'avenir ; partage et acquisition du savoir à l'heure des technologies de l'information et de la communication. Rapport au Premier Ministre. La Documentation française et L'information et la documentation en milieu scolaire, document de travail du groupe présidé par l'Inspecteur Guy Pouzard, IGEN chargé de la documentation (2001) Men. Disponible en ligne http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/reflexion-regards-pluriels-sur-le-metier-de-documentaliste-de-cdi/regards-institutionnels.html#c75

48 Etévé Christiane & Liquète Vincent (2004), « Vers une collégialité du travail enseignant : les travaux personnels encadrés (TPE) dans les lycées » *In* : *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, sous la dir. de Jean-François Marcel, Paris, L'Harmattan, p. 131-145. Voir aussi: Liquète Vincent, Yolande Maury (2007). *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Lavoisier. E3.

49 Chapelain, Brigitte. *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Paris 8, 1997. (G. Jacquinot, dir)

Duarte-Cholat, Céline. *TIC et Documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collège* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V-René Descartes, 2000. (G.L. Baron, dir.)

Maury, Yolande. L'éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamique de pratiques émergentes. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 2005 (G. Jacquinot-Delaunay, dir.)

nombreuses, conçues en séances incluses dans des séquences de formation, certes plus étalées sur les niveaux et variées dans les contextes, notamment avec les nouveaux dispositifs, et souvent reconnues au sein de projets documentaires. Pour autant, si l'action de formation du professeur documentaliste est plus visible et lisible, on aboutit parfois à des mises en œuvre trop décalquées de modèles didactiques traditionnels (procédés expositifs avec exercices d'application, apprentissage de définitions dictées et non construites par les élèves à partir des activités proposées, exercices formels notés), sans qu'elles garantissent pour autant de réels progrès dans les compétences visées ou leur réinvestissement.

La non reconnaissance de contenus spécifiques à développer, et leur absence d'intégration sous forme d'un référentiel officiel, malgré le développement d'outils venant du milieu international[50] ou français comme le *Référentiel* publié par la FADBEN, qui en 1997 essaie de dégager quelques savoirs de référence, ou celui initié par Pascal Duplessis[51], ne permettent pas d'obtenir de changements majeurs.

De plus, le niveau primaire reste très en retrait en amont du collège, malgré diverses expérimentations et publications (telles celles d'Odile Britan-Fournier, Max Butlen[52]), et les réflexions et actions promues par la revue des BCD-CDI *Argos* du CRDP de Créteil ; l'espoir de leur développement, né de l'appui apporté par la création significative d'emplois d'aide éducateurs, à partir de 1998, disparus après 2003, a « fait long feu ».

Cependant, les liens tissés avec l'enseignement supérieur, l'action menée par les URFIST pour la formation des étudiants et certaines recherches comme celles d'Alain Coulon[53], ont conforté la nécessité d'une meilleure liaison entre le second degré et le supérieur[54].

Ce dialogue débouche sur l'organisation des *Assises nationales de la Documentation : de la maternelle à l'université* organisées au Ministère de la Recherche à Paris en mars 2003.

## 2.2- L'ambition du curriculum info-documentaire : 2003- 2015

Ces *Assises*[55] rassemblent plus de 250 personnes et marquent un changement de regard sur les formations des élèves et des étudiants et celle aussi des futurs professeurs documentalistes. La nécessité d'une vision progressive du primaire au supérieur, dans le temps, dans une continuité et une systématisation de la « Formation des élèves à la maîtrise de l'information », selon l'expression consacrée, est reconnue par tous. Elle induit, vu les constats quasi identiques et décevants opérés à tous niveaux, une évolution de point de vue sur les finalités et les dispositifs de formation à construire. Du côté des finalités, les enjeux de la société de la connaissance, ou dite « de l'information » incitent à mettre en lumière l'idée de l'acquisition d'une *culture de l'information* ou *culture informationnelle*[56], selon le vocable français qui semble faire consensus à partir de ce moment. Elle dépasse la maîtrise d'outils ou de procédures pour viser la construction de connaissances propres à donner une compréhension des phénomènes de production, traitement, diffusion, usages de l'information et du savoir dans la société des réseaux.

Au niveau didactique et pédagogique, certains chercheurs et praticiens remettent en cause des formations trop

---

50 Eisenberg, M.B. et al.(2004). *Information literacy: Essential Skills for the Information Age*. 2ed. Westport, CT, Librairies unlimited.

51 Duplessis, Pascal. (2006). Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation : Des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel [en ligne]. Master Recherche Sciences de l'Education et didactiques (Michel Fabre, dir.). Université de Nantes. Vol. I. Disponible sur Internet : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00119375. ( Et qui met à disposition avec Ivana Ballarini Le petit dictionnaire des concepts info-documentaires en ligne sur Savoirscdi.)

52 *Savoir lire avec les BCD* (1997). Créteil: CRDP. Argos démarches est un des seuls ouvrages autour des apprentissages en primaire.

53 Coulon, Alain. (1995, 2ème éd.) *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII*. Saint Denis : Université Paris V III (Laboratoire d'ethnométhodologie).

54 Les travaux de Formist initiés par l'ENSSIB en lien avec les URFIST sont mieux connus. En 2003 paraît l'ouvrage de Claire Dennecker et Paul Thirion : *Les Compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information* aux Presses de l'ENSSIB qui est utilisé en formation en IUFM et dans certaines universités.

55 Cette rencontre a été préparée notamment à l'initiative de Claire Panijel-Bonvalot de l'URFIST de Paris (avec le relais particulier de celui de Rennes avec Alexandre Serres), d'universitaires en SIC comme Yves-François Le Coadic, puis Annette Beguin-Verbrugge, et Eric Delamotte, Christiane Etévé de l'INRP, de membres du groupe des formateurs IUFM comme Yolande Maury et Françoise Chapron et de la FADBEN notamment Isabelle Fructus, Présidente, Ivana Ballarini et Jean-Louis Charbonnier. La structure de l'ERTé permet d'associer chercheurs et professionnels et institutions.

Assises nationales pour l'éducation à l'information : L'éducation à l'information et à la documentation, clef pour la réussite de la maternelle à l'université, Paris, 11-12 mars 2003, *Site de l'université Pierre et Marie Curie* [en ligne]. http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-index.htm

56 Juanuals, Brigitte (2003). La culture de l'information : du livre au numérique. Hermés /Lavoisier.

procédurales et trop transmissives sans ancrage réel dans les pratiques ou les comportements des élèves. Jean-Louis Charbonnier – et Gérard Losfeld en reprend l'idée dans sa synthèse[57] – plaide pour un changement de perspective proposant l'élaboration d'un *curriculum,* c'est-à-dire *un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée* dans la logique des travaux proposés par Philippe Perrenoud et Jean Claude Forquin[58].

## Le rôle de l'ERTé et la structuration d'un champ de recherche spécialisé

Peu de temps après les Assises, et à la suite de premiers échanges entre chercheurs spécialisés lors de l'atelier « Savoirs et Information » du colloque international organisé en mai 2006 à Rouen par le Laboratoire CIVIIC de Sciences de l'éducation, dont l'axe didactique est piloté par Jean-Pierre Astolfi et auquel appartiennent Muriel Frisch et Françoise Chapron[59], une ERTé – Équipe de recherche technologique en éducation – intitulée *Curriculum documentaire et culture informationnelle,* pilotée par Annette Beguin-Verbrugge, professeur en sciences de l'information et de la communication à l'université de Lille 3, est envisagée. Le projet est déposé dès 2004 comme une prolongation de la réflexion des Assises et se met en place à partir de juillet 2006.

L'ERTé fédère principalement des équipes de recherche, enseignants et doctorants, et des professionnels organisés en pôles géographiques. Son support scientifique est le laboratoire SIC Geriico de Lille 3 (dont Eric Delamotte, Anne Cordier), en association avec le laboratoire CIVIIC en Sciences de l'éducation de Rouen (axe didactique de Jean-Pierre Astolfi, Françoise Chapron, Muriel Frisch), des enseignants chercheurs (et formateurs) en IUFM comme Vincent Liquète (équipe de Bordeaux), Yolande Maury (IUFM de Paris) et Christiane Etévé (de l'INRP), Muriel Frisch (équipe de l'IUFM Lorraine), des chercheurs des URFIST (Paris) et ceux de l'équipe du groupe de l'ouest, Caen, Rouen et Nantes regroupés au sein du GRCDI[60] de l'URFIST de Rennes, sous la direction d'Alexandre Serres, ainsi que de la FADBEN (dont Jean-Louis Charbonnier et Ivana Ballarini)[61] ; l'ENSSIB y participe (Sylvie Chevillotte, pour l'aspect international[62] puis Elisabeth Noël). Les travaux en cours sont présentés notamment au cours des congrès de la FADBEN de Lyon en 2008 et de Paris en 2012. Un ouvrage reprenant les travaux du colloque international de Lille de 2008[63] et la synthèse des travaux des équipes est publié en 2012[64].

Les chercheurs de l'enseignement agricole comme Cécile Gardiès et Isabelle Fabre, qui appartiennent au laboratoire LERASS dirigé par Viviane Couzinet à Toulouse, dialoguent avec les équipes de l'ERTé et sont présentes au colloque de Lille[65]. Leurs recherches dans le cadre de l'ENFA de Toulouse contribuent à l'enrichissement des débats, d'autant que les

---

57 Charbonnier, Jean-Louis. « Place du curriculum en information-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants. » *In* : *Assises nationales pour l'éducation à l'information*, Paris, 11-12 mars 2003. *L'éducation à l'information et à la documentation: clef pour la réussite de la maternelle à l'université : préactes.* URFIST de Paris [en ligne], 2004. http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Ass-Charbonnier.htm

58 Forquin, Jean-Claude. *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck Université, 1989 ; et Forquin, Jean Claude. (2007) Apprentissages documentaires, culture scolaire et problématique curriculaire (intervention pour l'équipe ERTé 3 juillet 2007 à Lille, (non publié, 16 pages) et Perrenoud, Philippe. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz. id. (2011) *Quand l'école prétend préparer à la vie, développer des compétences ou développer d'autres savoirs*. ESF ; et Audigier, François et al. *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck, 2006.

59 « Atelier Savoir et Information » *In* : Actes du Colloque international Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, Rouen, mai 2006. Penser l'éducation, Hors série, 2007.

60 Alexandre Serres, Pascal Duplessis, Olivier Le Deuff, Ivana Ballarini-Santonocito, Jacques Kerneis, et al.. *Culture informationnelle et didactique de l'information*. Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010. 121 p. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic00520098; voir aussi Liquète, Vincent, coord. (2010). Du CDI à la bibliothèque universitaire : former les usagers à l'information. *Les Cahiers d'Esquisse* janvier 2010, n° 1.

Participent aussi au groupe : Florence Thiault (Rennes 2), Nicole Clouet (IUFM Caen), Agnès Montaigne (IUFM Rouen), Angèle Stalder (Nantes) Jean-Louis Charbonnier. Un séminaire annuel avec des invités est organisé.

61 *Culture informationnelle et curriculum documentaire* (2011) (sous la dir. d'A. Béguin-Verbrugge), Rapport final au Ministère de la Recherche concernant l'ERTé, Université Lille 3 et site http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/

62 Chevillotte, Sylvie. (2006) « Développements et tendances de la formation à la maîtrise de l'information en Europe : un aperçu », *Documentation et bibliothèques*, vol. 52, n°3, juillet/septembre 2006, pp.187-196.

63 Organisé avec le patronage de l'UNESCO et au cours duquel interviennent notamment sa représentante Ito Misako, Dominique Wolton, François Audigier de l'université de Genève sur « les éducations à » et Sheila Webber et Bill Johnson de l'université de Sheffield (UK) sur l'*information literacy* comme discipline (voir : Webber, Sheila, Johnston, Bill. As we may think Information literacy as a discipline for information age. *Research strategies* 2006. p. 108-121)

64 *L'éducation à la culture informationnelle* (2012) sous la dir. de Françoise Chapron et Eric Delamotte. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. (Papiers).

65 Gardiès, Cécile. De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse II - Le Mirail, 2006. (V. Couzinet, dir.), et *Professeur documentaliste, un tiers métier* sous la direction de Isabelle Fabre *et al*. (2012). Educagri éditions. (Préface d'Yves Jeanneret)

professeurs documentalistes de l'enseignement agricole ont une part d'enseignement spécifique dans le cadre des programmes du second degré et post-bac.

L'ANDEP (Association nationale des professeurs documentalistes de l'enseignement privé) fait aussi appel à différents chercheurs au cours de ses journées professionnelles nationales, dès 2005.

La réflexion didactique et pédagogique est donc, à partir de cette dynamique suscitée par les Assises et l'ERTé, nourrie de façon permanente par la recherche, et aussi par diverses expériences menées sur le terrain par des groupes académiques de formation continue et des équipes IUFM à travers la formation des stagiaires.

## Entre débats scientifiques et blocages institutionnels

Pour autant, les travaux et échanges entre les équipes de l'ERTé ont montré des différences d'approches. Ils portent sur les définitions du concept de culture de l'information ou culture informationnelle, tout en déclinant la traduction de l'expression *Information literacy*, souvent confondue avec la notion de *Maîtrise de l'information* issue de la sphère internationale, d'une manière nouvelle, la notion *de culture* élargissant notablement *les compétences info-documentaires* plutôt méthodologiques et instrumentales, jusque-là contenues dans l'expression. De même, l'approche didactique diffère ou se nuance selon les équipes, plutôt « descendante » et transposant des savoirs de référence en SIC pour l'équipe du GRCDI, plutôt ciblées sur l'importance des pratiques sociales de référence « approche ascendante », sous le concept de contre-transposition pour Muriel Frisch, et l'équipe de Lorraine. Les équipes de Bordeaux, de Paris ou de Lille adoptent plutôt des observations d'approche anthropologique et mettent en avant des aspects de représentations et modes de médiation à partir d'observations d'élèves, étudiants ou jeunes stagiaires professeurs documentalistes. La synthèse de l'ERTé et l'ouvrage paru aux Presses de l'ENSSIB en rendent compte.

Par ailleurs, le niveau du premier degré a été moins aisé à observer[66]. Alors que des travaux sur l'enseignement supérieur concernant les pratiques des étudiants ou enseignants dans certaines des disciplines, ont été menés notamment par des doctorants de Lille au cours de la recherche.

Pour autant, alors que ces recherches prennent de l'ampleur et sont de plus en plus reconnues dans les sections universitaires SED et SIC, les clivages se creusent sur le terrain entre les professionnels eux-mêmes, partagés entre des représentations du métier divergentes, des motivations et/ou modes de recrutement qui positionnent les praticiens sur des lignes quelquefois antagonistes, privilégiant des priorités gestionnaires ou pédagogiques, se sentant plutôt impliqués dans les nouvelles technologies ou actifs sur l'approche culturelle et la littérature jeunesse. Ce ne sont pas des faits nouveaux et ils reflètent les étapes historiques de la structuration des CDI, des recrutements et de l'évolution du rôle pédagogique de leurs responsables.

Mais la réflexion didactique a accentué ces clivages, d'autant que les modèles pédagogiques transmissifs restent prégnants, et parfois maladroitement appliqués en documentation. La formation théorique est insuffisante pour intégrer les avancées et écrits de recherche et trouver le temps de travailler les mises en œuvre possibles dans les urgences du quotidien et sous la pression des fonctions d'accueil. Les enseignants de discipline ont aussi du mal à trouver l'intérêt ou le temps pour mener des travaux en collaboration.

Enfin, le changement de responsable du dossier Documentation, après la retraite de Guy Pouzard, correspond à un changement de vision du rôle des CDI et des missions des professeurs documentalistes. Ce tournant se manifeste dans le rapport sur *Les politiques documentaires* remis en 2004 par l'Inspecteur général Jean-Louis Durpaire, issu du réseau CNDP, intéressé par la documentation et disposant par son parcours de compétences rares dans le groupe EVS. Sa volonté de prise en charge active du dossier, dont il devient très vite le référent spécialisé, influe sur le positionnement de l'Inspection générale EVS peu impliquée dans les particularités et technicités de la documentation et des CDI. Jean-Louis Durpaire collabore avec un groupe de quelques Inspecteurs généraux de disciplines plus sensibles que d'autres à l'impact des médias et des TIC. En préconisant une approche managériale des CDI, centrée sur la gestion des ressources et des accès, il évacue progressivement le rôle direct de formation des élèves à la maîtrise, sinon à la culture de l'information, des professeurs documentalistes, alors même que les travaux menés avec les chercheurs se développent et montrent la structuration scientifique progressive d'un corpus d'appui au développement d'une formation plus conceptualisée, systématique et progressive des élèves. Le nouveau concept de politique documentaire devient prioritaire et donne lieu

---

[66] Mais plusieurs thèses ont été soutenues à l'université Lille3 (le site du laboratoire GERiiCO et http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/) et pour les BCD voir : Verbrugge, Annette, Kovacs, Suzanne (dir.) (2011) *Le cahier et l'écran. Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires* Hermès Science Publications. « Systèmes d'information ». Max Butlen est en mission hors de France à cette époque mais rédigera un court texte pour l'ouvrage paru à l'ENSSIB.

Voir aussi Serres, Alexandre. La culture informationnelle. *In*: Papy, Fabrice (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Hermès Lavoisier, 2008. Chapitre 5, p.13.

sous son influence directe à la publication de divers textes ou documents, qui, faute d'une nouvelle circulaire de mission, dont deux tentatives d'actualisation ont échoué en 2002 et en 2005 à cause du refus ministériel d'y inscrire un rôle de formation directe des élèves, tentent d'imposer cette nouvelle vision.

Ces textes n'ont pourtant qu'un statut de documents indicatifs de substitution, et de ce fait pas de valeur réglementaire. Ils entendent effectuer une dévolution des compétences info-documentaires aux disciplines constituées, à l'occasion du premier socle commun en 2006 et dans le cadre des B2i, alors qu'elles ne font pas, pour beaucoup de professeurs, partie de leur mission, n'étant qu'une modalité pédagogique de travail parmi d'autres ; les professeurs de disciplines n'utilisent souvent la documentation que comme un moyen d'enseignement contextualisé dans leur didactique disciplinaire et ne voient dans le travail autour du document qu'une démarche méthodologique transversale requérant éventuellement l'aide du professeur documentaliste. Sans formation pédagogique spécifique, ils ne perçoivent alors pas, le plus souvent, la complexité des apprentissages liés à l'arrivée des réseaux numériques et les besoins de formation info-documentaires des élèves. Les professeurs documentalistes alors ressentent avec injustice et inquiétude, cette forme de confiscation officialisée, en quelque sorte, du fruit de leur réflexion, de leurs pratiques et outils, sans compter que leur mandat pédagogique est confié à des enseignants qui ne sont, le plus souvent, ni demandeurs, ni motivés, et soumis à la pression de leurs programmes à boucler... L'image du « singe tirant les marrons du feu » pour les autres vient naturellement à l'esprit, et ce n'est pas la parution du PACIFI – parcours de culture de l'information −, publié en ligne sur Eduscol, pseudo référentiel à destination des enseignants, qui améliore ce ressenti.

Le concept de politique documentaire et la modernisation proposée des CDI, inspirée du concept de *Learning centre* existant dans le supérieur, sont déclinés sous la forme d'un *Vademecum* des 3C (Centre de connaissances et de culture), dont la mise en ligne suscite des réactions assez virulentes dans la profession. D'aucuns se plaisent à les attribuer à la « ringardise » des professionnels, qui pourtant, pour la plupart, n'ont pas attendu cette incitation pour moderniser et équiper leurs espaces documentaires avec l'appui des collectivités locales !

L'opposition est surtout d'ordre pédagogique de nouveau, car en intégrant le CDI dans un espace de Vie scolaire reconfiguré et équipé d'ordinateurs en salles de libre-service, avec des espaces détente gérés avec les équipes de Vie scolaire, on invente une forme de grand cybercafé à vocation en partie ludique, présupposant implicitement, et c'est bien là la réelle raison du refus du projet par de nombreux professeurs documentalistes, que l'autonomie informationnelle et la responsabilisation des élèves est acquise – *quid* des plus jeunes en collège ? L'évolution des espaces mériterait certes d'être pensée en lien avec un vrai projet collectif de formation des élèves et de leurs accompagnants, en vue de l'utilisation de ressources en ligne *via* notamment les ENT qui se mettent en place. D'autre part, les quelques exemples de 3C expérimentaux mis en avant fonctionnent avec des moyens hors de la règle frugale des CDI normaux, et leur coût est dissuasif pour des collectivités qui ne se sont pas précipitées pour les concevoir[67].

Les rapports entre l'institution et la profession se tendent fortement pour la première fois depuis 1981 et, malgré la collaboration des formateurs et de la FADBEN autour de la réforme du CAPES de 2010, l'esprit dans lequel les épreuves et les sujets sont menés s'écarte aussi de l'esprit initial des textes du concours, vers une inflexion inverse à celle de la recherche et de la réflexion professionnelle.

Depuis 2006, les tentatives faites pour nier les compétences propres à l'acte d'enseignement dans l'évaluation pédagogique des stagiaires (« les non concernés ») ; les propos négatifs tenus sur les collègues du terrain ont dégradé le dialogue, tendu au moment du Congrès de Lyon en 2008. Celui-ci est ensuite quasi interrompu en raison de l'influence directe mais officieuse de l'IGEN EVS sur l'échec de la rédaction du projet de circulaire de mission élaboré entre la DGESCO et les syndicats en 2010-2011. Cette politique a aussi rendu difficile les relations avec le ministère et a laissé des traces dans la vision donnée des problématiques documentaires des CDI et de la FADBEN auprès de décideurs, encore actuellement.

Pour autant, l'organisation de formations de cadres, de séminaires ou colloques, dont les contributions de chercheurs impliqués dans les recherches en cours sont exploitées dans un intérêt de médiatisation de la recherche, montrent que les évolutions sont prises en compte. Mais le souci d'une politique de communication sur le thème porteur du numérique où l'on mélange médias, info-documentation et informatique sous le vocable de l'EMI minimise, sinon dénature, les recherches didactiques, au mépris même de propos tenus par des chercheurs présents. Au sein même de l'IFLA – Fédération internationale des associations de bibliothécaires −, à laquelle la FADBEN participe depuis 1990 et a des élus dans le secteur des bibliothèques scolaires, l'inspecteur général Durpaire intervient activement. Portant un discours officiel en contradiction avec les positions de l'association représentative de la documentation scolaire, il tente de marginaliser la

[67] En réponse le volet formation sera mis en valeur dans l'ouvrage collectif paru en 2007 aux éditions de l'ADBS *Politique documentaire et établissement scolaire* coordonné par Véronique Augé (formatrice à l'IUFM d'Aix Marseille), Nicole Cardona , Clotilde Chauvin, formatrices (et des responsables FADBEN comme Françoise Albertini, Isabelle Fructus, France Vernotte) et préfacé par Yves Jeanneret. C'est aussi l'année de la parution du *Mediadoc* de mars *Les savoirs en information-documentation*, *sept notions organisatrices.*

FADBEN, y compris encore au congrès de 2014, tenu à Lyon. Mais c'est bien la contribution de la FADBEN, proposée en son nom par Martine Ernoult et Danielle Martinod dès 2013, qui sera le document légitime pour l'actualisation des *Guidelines pour les bibliothèques scolaires* parus en 2015.

Le rôle pédagogique des professeurs documentalistes n'est plus cité que ponctuellement et de manière aléatoire sous des vocables divers, dans le discours ministériel sur les enjeux du numérique, alors qu'ils seraient les garants naturels des cohérences nécessaires pour la mise en œuvre d'une formation sérieuse des élèves[68].

La rupture des relations et du dialogue déjà difficile depuis 2010 avec la FADBEN est complète à partir de novembre 2011, lors du Salon de l'éducation au cours duquel une rencontre informelle proposée par la FADBEN pour échanger autour des tensions et divergences existantes est refusée par l'inspecteur général Durpaire.

Parallèlement à ce blocage institutionnel, les recherches ont continué à la fin de l'ERTé sous la forme d'un séminaire LIMIN-R piloté par Eric Delamotte au sein de l'équipe CNRS dirigée par Dominique Wolton[69]. Depuis le colloque international de l'ERTé à Lille en 2008, la dimension et la nécessité d'une réflexion transdisciplinaire convergente et internationale ont été soulignées lors d'une table ronde réunissant Divina Frau-Meigs, professeur de sociologie des médias, experte auprès de l'UNESCO et de la Communauté européenne, Alexandre Serres de l'URFIST de Rennes pour l'information-documentation et Eric Bruillard, professeur d'informatique à l'ENS de Cachan pour l'informatique[70].

De nombreux jeunes enseignants chercheurs sont recrutés, comme Nicole Boubée, Cédric Fluckiger, Anne Cordier, Karine Aillerie, Anne Lehmans (à partir de travaux ciblés très souvent sur les pratiques culturelles numériques[71]), Olivier Le Deuff, Florence Thiault[72]. Les chercheurs en sciences cognitives comme André Tricot[73] et Jean-François Rouet sont déjà associés depuis plusieurs années aux réflexions menées. Une nouvelle équipe de recherche se met en place en 2012 avec l'appui de l'ANR, le projet « Translit »[74] pour approfondir la dimension translittéracique des problématiques nouvelles d'interactions,

---

68 Voir la synthèse de la conférence Ifé de Lyon en 2013 *Cultures numériques, éducations aux médias et à l'information* de Florian Reynaud, qui souligne l'ignorance voulue des interventions de la FADBEN et des propos de certains intervenants http://billiejoe.fr/spip.php?article36

69 Séminaire ISCC Limin'R, Projet LiminR, http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1115 et Projet AIR 2012 nommé "Trans-I" (pour Translittératie Informationnelle), sous la direction de Vincent Liquète, financé par l'Institut des Sciences de la Communication du CNRS. Présentation de la recherche sur http://www.iscc.cnrs.fr/spip. php?article1706

70 Serres, Alexandre. « Éducations aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare », *In* : L'Éducation à la culture informationnelle. In : *Actes du Colloque international de l'ERTé*, Lille, 16-17-18 octobre 2008. Presses de l'ENSSIB, 2010. Voir aussi le numéro des dossiers de l'audiovisuel de l'INA L'éducation aux cultures de l'information (2012), coordonné par Divina Frau-Meigs (Sorbonne Nouvelle), Éric Bruillard (ENS Cachan) et Éric Delamotte (Université de Rouen), rassemblant douze contributions http://www.ina-expert.com/e-dossiers-de-l-audiovisuel/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information.html

71 Notamment :

Boubée, Nicole. (2007) *Des pratiques documentaires ordinaires* : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication Sous la direction de Viviane Couzinet et d'André Tricot. Université Toulouse 2.

Fluckiger, Cédric. (2009) *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familières et scolaires.* Sous la direction d'Eric Bruillard . ENS Cachan. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204

Cordier, Anne. (2011) Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes. Thèse de Sciences de l'information et de la communication. Université Charles de Gaulle - Lille III. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637

Aillerie, Karine. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14–18 ans) sur le Web.* Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université de Paris-13. Disponible sur Thèses en ligne [en ligne]: http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/65/39/58/PDF/versionTEL.pdf.

Clément-Schneider, Élisabeth. *Économie scripturale des adolescents: enquête sur les usages de l'écrit de lycéens.* Thèse de doctorat en Géographie physique, humaine, économique, régionale, soutenue le 17/10/2013 [Université de Caen Basse-Normandie]. 2013, Disponible sur Thèses en ligne [en ligne] : http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/91/12/28/PDF/A_crit_principal_11.11.2013.pdf

72 Thiault, F. (2011). *Communauté de pratique et circulation des savoirs: la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc*, Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Lille 3. Disponible sur http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00643005/fr/

Le Deuff, Olivier. (2009). *La culture de l'information en reformation*. Thèse en SIC sous la dir. de Yves Chevalier Université Rennes 2, https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/document

73 Boubée, Nicole, Tricot André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information?* Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB, 2010. Papiers. Série Usages des documents.

74 Métamorphoses des sociétés. Emergences et évolutions des cultures et des phénomènes culturels. (CULT) 2012 ; Projet TRANSLIT La Translittératie comme horizon de convergence des littératies médiatiques, info-documentaires et informatiques http://www.agence-nationale-recherche.fr/?Projet=ANR-12-CULT-0004

notamment entre le hors l'école et le milieu scolaire. Cependant, les approches épistémologiques et didactiques autant que pédagogiques ne sont pas homogènes et suscitent des débats entre chercheurs, dont les publications rendent compte. Mais l'institution, tout en suivant et citant les travaux de recherche, a toujours marqué une opposition à la traduction concrète dans les textes officiels de ces travaux menés au niveau de la recherche et dans le cadre de la réflexion professionnelle, allant, on l'a vu, par diverses initiatives au cours des années 2008-2012, jusqu'à une régression assumée du mandat pédagogique.

### Les espoirs de la Refondation, entre implication et déception

L'arrivée de Vincent Peillon au ministère en mai 2012 a suscité un espoir de déblocage de la situation à travers le chantier de la « Refondation ». David Assouline, sénateur de Paris, auteur d'un rapport en 2009[75] sur *Les jeunes et les nouveaux médias* avait insisté sur le rôle essentiel des professeurs documentalistes pour la formation des élèves. Divers rapports et articles mettant en valeur les enjeux citoyens et d'intégration professionnelle d'une culture de l'information, au niveau international (UNESCO, IFLA, Commission européenne), l'existence d'un corpus de travaux et d'un réseau d'enseignants chercheurs spécialisés, laissait penser que la nécessité d'une culture de l'information pouvait déboucher sur des applications concrétisées.

Quelques points positifs ont pu être enregistrés au prix d'une activité intense auprès des groupes de travail et instances officielles. Même s'ils sont incomplets ou pas assez précis, la reconnaissance du rôle des professeurs documentalistes pour les apprentissages liés au numérique est dans le rapport annexé de la *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République,* la publication du *Référentiel de formation en ESPé*[76]*.* Y sont décrites, enfin, assez complètement les compétences et connaissances attendues pour les professeurs documentalistes (insérés en les spécifiant dans le référentiel commun à l'ensemble des professeurs), de même que les personnels sont enfin rattachés au collège des enseignants dans le *Décret sur les services enseignants en 2014,* ce qui semble marquer un progrès, même modeste, de la prise en compte de leur mission spécifique d'enseignant.

Mais ces derniers mois, les textes d'application proposés par les directions ministérielles sont en deçà de ces maigres avancées, quand ils ne sont pas inacceptables dans leur proposition de rédaction ou leurs omissions par rapport aux textes, décrets et arrêtés de référence cités. Les années passent, les obstacles subsistent, malgré l'inspiration éducative d'une réforme qui met en avant des compétences et des enjeux, voire une entrée curriculaire pour les nouveaux enseignements[77] défendus depuis toujours par les professeurs documentalistes et dont ce rappel historique montre la récurrence et la continuité.

Les obstacles ne sont pas purement catégoriels et ressortent à un mouvement plus ancien, dont le blog de Claude Lelièvre, historien de l'éducation, sur *Mediapart* ou les prises de position de spécialistes comme Antoine Prost[78], montrent la permanence. Mais, interviennent aussi des aspects spécifiques nous concernant ou les modèles et valeurs éducatives que nous portons et qu'il convient de pointer à l'heure de notre prochain congrès.

## III - COMPRENDRE ET DEPASSER LES RESISTANCES ET LES BLOCAGES CULTURELS ET INSTITUTIONNELS

L'inspiration de l'Éducation nouvelle a mis en avant, comme le rappelle Pascal Duplessis[79], les valeurs de l'égalité des chances, de la liberté par l'émancipation critique et le travail autonome, par l'accès libre aux sources du savoir, mais aussi de la fraternité par la coopération et l'apprentissage de la vie en société. Les grands principes dont héritent les CDI et leurs responsables pédagogiques affirment ainsi la centration sur l'apprenant (projet *vs* programme), les vertus de l'activité (école active *vs* école assise) et l'établissement d'un nouveau rapport au savoir (médiation documentaire *vs* autorité magistrale). La « pédagogie de la réponse » de la méthodologie documentaire, puis la « pédagogie du problème » plus constructiviste,

---

75 *Les nouveaux médias : des jeunes libérés ou abandonnés* ? Rapport d'information de M. David Assouline, (commission des affaires culturelles) n° 46 (2008-2009) 22 octobre 2008 (synthèse) http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-046-syn.pdf

76 http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

77 Gauthier, Roger-François (2014). *Ce que l'école devrait enseigner.* Éditions Dunod.

Develay, Michel.(2014). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* Bruxelles : De Boeck.

78 Prost, Antoine. « Marre de la nostalgie élitiste » *Le Monde* 18/05/15. Disponible sur http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/05/18/marre-de-la-nostalgie-elitiste_4635667_3232.html

79 Duplessis, Pascal. « De l'alternative à l'alibi pédagogique : Le CDI, figure de l'autrement de l'école ? » *Cahiers pédagogiques* n°470, 02-2009. p. 56-57. Egalement disponible sur le Site des *Trois couronnes.*

ont inspiré l'action pédagogique. A partir des années 2008, différentes approches pédagogiques évoquées par Pascal Duplessis[80] ont été prises en compte et la réflexion sur la formation des élèves à une culture de l'information a évolué[81]. Les ressources pédagogiques, et notamment les travaux des groupes de travail et équipes académiques disponibles en ligne sur les sites institutionnels, contredisent l'opposition de principe à une intervention directe des professeurs documentalistes dans l'enseignement d'une culture de l'information justifiée auprès de la FADBEN lors d'une audience de l'Inspection générale par la crainte de les voir « faire des cours magistraux » (*sic*).

Malgré une amélioration positive du dialogue avec les différents interlocuteurs institutionnels depuis 2012, et les nombreux contacts et contributions des associations professionnelles et des syndicats, force est de constater que la place du professeur documentaliste dans l'éducation à l'information, renommée EMI − éducation aux médias et à l'information −, reste toujours minimisée, sinon éludée.

Cela est dû autant à la jeunesse des champs de recherche et de référence scientifiques de l'information-documentation et des médias qu'à l'évolution extrêmement rapide de la place des outils, réseaux numériques et usages sociaux. La difficulté de notre système éducatif, particulièrement au niveau européen à se réformer dans sa culture, ses traditions et de ses représentations est profonde. Dans ces tensions et enjeux, les professeurs documentalistes ont toujours des difficultés à exister et à se positionner clairement en tant qu'acteurs éducatifs, professionnels de l'information-documentation et enseignants experts dans la mise en place d'une formation à une culture de l'information des jeunes, baignés dans un univers numérique de plus en plus complexe et changeant.

## 3.1- Le statut hybride et non stabilisé de l'information-documentation

De la pédagogie du document au développement d'une culture de l'information pour l'élève en passant par la méthodologie documentaire et la maîtrise de l'information dans un monde largement dominé par l'imprimé ou l'image analogique, un renversement de paradigme s'est opéré depuis les années 2000. Il est essentiellement dû au développement des réseaux mondiaux et à la numérisation massive, la « redocumentarisation »[82] des informations de tous ordres (et même sur les individus) sur des supports diversifiés.

Les recherches actuelles ont mis en valeur des convergences entre le secteur de « l'info-média » liées avant tout à l'actualité, avec celui de l'IST – information scientifique et technique – « l'info-knowledge » (qui clivait en France le secteur de l'interdiscipline des Sciences de l'information et de la communication). La révolution de l'internet et la mise en ligne, grâce aux progrès des outils informatiques et dispositifs d'accès, de nombreuses ressources, y compris médiatiques traditionnelles (« l'info-data », domaine des informaticiens), a déjà fait évoluer la mission de l'éducation aux médias traditionnelle et singulièrement du rôle du CLEMI en France (comme à l'international). Le concept de culture de l'information porté par les chercheurs des SIC et en Sciences de l'éducation aussi, enrichi par les apports de l'anthropologie culturelle, des sciences cognitives et de la sociologie des pratiques culturelles[83] a montré depuis 2003 qu'il est nécessaire de parler plutôt de « cultures de l'information »[84].

L'approche de la notion de translittéracie, évoquée à partir des travaux de l'ERTé, notamment par le travail du GRCDI et la thèse de Olivier Le Deuff, premier à avoir cité les travaux d'Alan Liu, chercheur américain, ont amené les équipes à travailler sur ce concept englobant la convergence des cultures de l'information à partir de la définition de Sue Thomas : « l'habileté à

---

80 Duplessis, Pascal. *Éduquer à la culture de l'information : Un nouveau mandat pédagogique pour les professeurs-documentalistes ?* [En ligne]. ADBEN Aquitaine, journée professionnelle du 22-10-2009. Disponible sur : http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/eduquer-a-la-culture-de-l-information-un-nouveau-mandat-pedagogique-pour-les-professeurs-documentalistes

Voir aussi les travaux menés par Agnès Montaigne et Nicole Clouet entre les IUM de Rouen et Caen et Frédéric Rabat accessibles par le site des *Trois couronnes* et celui du *GRCDI.*

81 Nouvelles figures de l'information documentation, être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques sous la direction de Muriel Frisch (2008). Nancy CRDP Lorraine. Documents actes et rapports pour l'éducation.

82 Roger T. Pédauque. *La redocumentarisation du monde* préface de Niels Windfeld Lund. Toulouse : Cépaduès éditions, 2007. Et THIAULT Florence. « Le nouvel âge de la redocumentarisation et du Web 2.0 ». In *Mediado*c, n°4, 2010. Disponible sur: http://www.fadben.asso.fr/Le-nouvel-age-de-la.html

83 Voir Barrère, Anne. (2011) *L'éducation buissonnière*. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Armand Colin.

Glevarec, Hervé.(2009) *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. La Documentation Française.

Olivier Donnat, *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, Enquête 2008*, Ministère de la culture et de la communication/La Découverte, 2009.

84 Liquète, Vincent coord. (2014) *Cultures de l'information*. CNRS éditions. Les essentiels d'Hermès et l'article qu'y consacre Véronique Delarue dans *Inter CDI* mai-juin 2015 n°255, p.8-10.

lire, écrire, et interagir par une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication de l'iconographie, à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio, le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux », citée dans l'article de synthèse paru dans *Spirale*[85]. L'analyse met en avant le *continuum* entre les pratiques sociales des différents contextes, familial, scolaire, sous des formes diverses et plus ou moins élaborées, dont l'interaction devient une donnée fondamentale pour penser la mise en perspective d'une culture permettant « d'émanciper les jeunes chercheurs d'information en leur permettant d'atteindre ce que Simondon a appelé, en faisant référence à Kant, « l'état de majorité » vis-à-vis de la technique »[86]. Allant au-delà de l'*Information Literacy* de départ, les équipes françaises ont travaillé plus précisément le concept de culture de l'information sans négliger le dialogue avec les chercheurs internationaux.

Cela ne va pas sans difficultés et débats épistémologiques, didactiques ou pédagogiques, tant au niveau de l'évolution des concepts et de leur traduction qu'en terme de différences d'approche ou de préconisations[87] face aux modèles culturels didactiques et pédagogiques à privilégier[88].

Il est vrai que l'instabilité et les mutations constantes des dispositifs, outils, usages des environnements numériques rendent quasi impossible une stabilisation des savoirs et compétences qui avaient progressivement été dégagés à la fin du siècle dernier. L'éditorialisation de l'information et l'évolution extrêmement rapide des supports de savoir traditionnels et des outils de communication, la convergence des industries de la connaissance et du loisir, les enjeux et intérêts puissants des industries du numérique et le rôle nouveau de l'usager en sont des marqueurs essentiels. L'usager, l'élève, l'étudiant, l'enseignant, ou chaque citoyen, deviennent eux-mêmes producteurs de contenus, les co-élaborent, les partagent, sans pour autant disposer de l'ensemble des compétences et des éléments de compréhension de ce monde nouveau. Ce mouvement renverse les modèles, mais ne supprime pas pour autant, malgré le mythe des *digital natives* la nécessité de développer au-delà de compétences info-documentaires fondamentales, de compétences et savoirs nouveaux, dont ceux concernant l'évaluation critique des sources et des contenus ou l'intelligence des comportements face à autrui, ne sont pas les moindres[89].

Aussi, doit-on prendre conscience que l'esprit, la nature et la variété didactiques et pédagogiques des modes d'intervention des professeurs documentalistes évoluent sans cesse, ainsi que l'affirme Anne Cordier[90] : « face à l'instabilité des contextes qui caractérise notre société dite de l'information, conférer à un jeune individu une culture de l'information, l'aidant à se positionner de manière efficiente au sein de l'environnement informationnel s'impose. Il s'agit véritablement de préparer l'esprit à comprendre l'information dans ses enjeux sociaux et culturels. Dès lors il nous semble que la clé de voûte de l'enseignement des savoirs info-documentaires en milieu scolaire devrait être l'incertitude, vue comme un principe d'ordonnancement des pratiques pédagogiques visant à donner des clés de compréhension et d'action pour mener une recherche d'information dans un environnement complexe où la réflexivité critique est une exigence[91]. »

Cette question des convergences suscite aussi des remaniements continus du concept de culture de l'information qui est utilisé de façon quelque peu floue ou ambiguë, sinon substitutive autour de la notion d'éducation aux médias et à l'information (EMI), laquelle semble s'imposer ; glissements sémantiques mais aussi épistémologiques que Pascal Duplessis, notamment, a analysés dans un ensemble d'articles sur son site[92] en partant, dit-il, d'une « investigation dans les textes officiels français et internationaux de ces dernières années pour savoir d'où vient l'Éducation aux médias et à l'information, pourquoi le concept s'est implanté si rapidement en France et quels sont les enjeux qu'il sert dans le jeu complexe de la réorganisation des services du ministère de l'Éducation nationale suite à la Refondation de l'École et au lancement de la stratégie numérique. Il s'agira d'observer l'équilibre entre les différentes composantes épistémologiques

---

85 Delamotte Eric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina. (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités ». *Spirale,* p.145-156. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529

86 Simondon, Gilbert (2001). *Du mode d'existence des objets techniques*. 4ème éd. Paris : Aubier, 2001. (Aubier Philosophie).

87 Maury Y. (2012), « La culture informationnelle, à l'heure de la convergence numérique : Centralité des acteurs, dynamiques de la culture », *In Les cahiers de la SFSIC*, n°8, p. 39-43

88 Cordier, Anne, Delamotte, Eric. *Quel(s) modèle(s) culturel(s) pour penser un curriculum info-documentaire.* http://www.fadben.asso.fr/plugins/bouquinerie/novalog/files/f7177163c833dff4b38fc8d2872f1ec6/Mediadoc-10_Delamotte-Cordier.pdf. Voir aussi les numéros de *Mediadoc* 2010-5 et 2011-6 : *Enseigner, vous avez dit enseigner ?*, vol. 1 et vol. 2 et Liquète, Vincent, Fabre, Isabelle, Gardiès, Cécile. Faut-il repenser la médiation documentaire. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 2010, p. 43-57.

89 Serres, Alexandre. (2012) Dans le labyrinthe : Évaluer l'information sur internet. C & F Éditions.

90 Cordier, Anne (2012). *Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? Communication au Colloque international COSSI*, Poitiers, 19-20 juin 2012. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00803091/fr

91 Lecomte, Julien. Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information. http://fadben.asso.fr/Sur-la-reflexivite-dans-les.html

92 Duplessis, Pascal. « L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures ». *Les Trois couronnes*, avril 2015. Partie 1. « L'EMI ou l'EAM augmentée ». http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-1

(information, média, numérique) de l'EMI qui résulte de ces évolutions et de discerner la place laissée aux professeurs documentalistes dans un domaine qui les concerne largement ». La partie 1, « L'EMI ou l'EAM augmentée », pose en termes épistémologiques les emboîtements successifs des concepts dans les textes actuels, voire leurs fusions/confusions au sein du discours sur la stratégie du numérique actuelle.

Pour autant, la nécessité de construire un curriculum en information-documentation s'est imposée et est exprimée autant par les chercheurs que dans les enquêtes et interviews de praticiens[93], et le besoin de disposer d'un outil de référence commun : « Moi, je ne demande que ça, j'aimerais bien avoir une sorte de vade-mecum, une feuille de route, pour savoir où je dois aller, ce qui est le mieux pour les élèves, ce qui permettra le mieux de construire chez eux une démarche méthodologique et intellectuelle par rapport à l'information », assure une professeure.[94]

La nécessaire expertise du professeur documentaliste devant la complexité de l'action de médiation enseignement auprès des élèves est de plus en plus reconnue.... sauf par l'institution et une partie de ses acteurs. Et ce, au-delà d'un discours quelque peu incantatoire, sinon convenu, autour du numérique, même si certaines voix comme celles de Philippe Meirieu ont dénoncé les illusions et les impostures d'un terme à la mode, globalisant et superficiel sans changement réel de la pédagogie, dans son emploi quotidien[95].

On peut aussi, comme le souligne Pascal Duplessis, s'inquiéter des évolutions, voire dérives ou flous qui accompagnent la terminologie en usage car, constate-t-il : « C'est d'ailleurs un comble de remarquer que la recherche didactique de l'information-documentation ne devient légitime que lorsqu'elle se nomme EMI ! La question des étiquettes, quoiqu'on en pense, est d'importance. Surtout quand l'étiquette masque l'escamotage des mandats pédagogiques : imposer l'EMI permet tout simplement la confiscation de l'objet d'enseignement des professeurs documentalistes et sa distribution dans les programmes des autres disciplines. Le tour semblerait joué sans que les intéressés n'y trouvent à redire... Lorsque nous revendiquions un enseignement formel de l'information-documentation, au motif du développement nécessaire d'une didactique garante d'un enseignement de qualité et de l'égalité d'accès aux savoirs de l'information et des médias par les élèves du secondaire, l'IGEN nous rétorquait que cette didactisation était inexistante et impossible. Mais avec l'EMI, une fois sa transversalité érigée en postulat, les conditions d'une didactique semblent à présent possibles, et même souhaitées. La liste des notions info-documentaires publiée dans le projet de cycle 4 en constitue le premier pas. Ceci n'est pas une affaire de « spécialiste » ou de « préférence catégorielle » mais bien de volonté politique (IGEN, DGESCO, MEN, DNE) qu'il faut interroger de manière critique et documentée plutôt que d'accepter sans mot dire... »

D'autant que pour les « éducations à » : éducation à la citoyenneté, éducation au numérique, éducation artistique et culturelle, l'EMI, autre « éducation à », devrait en devenir l'instrument. La transversalité la plus absolue imposée comme régime épistémologique de l'EMI (s'inspirant de la *Media et information literacy* proposée par l'UNESCO et reprise par le CLEMI) ajoute à cette confusion en l'instrumentalisant au service des disciplines[96].

## 3.2- Les conservatismes pédagogiques et les conflits d'acteurs face à la Refondation

Terme magique de la mutation sociétale, omniprésent dans les textes et positions politiques et institutionnelles, le numérique « sature », voire sert d'alibi, et pose problème en même temps[97] à la Refondation entreprise en matière d'éducation depuis 2012 et au-delà d'une espérance de prise de conscience de leur combat de longue date, complique la position des professeurs documentalistes.

Au-delà des enjeux économiques d'opérateurs de service extérieurs du marché, souhaitant pénétrer le monde éducatif, et d'industriels du numérique dont les intérêts financiers sont évidents mais les compétences pédagogiques pas toujours

---

93 Voir note 85 et aussi les enquêtes disponibles en ligne sur le site de la FADBEN http://fadben.asso.fr/Les-professeurs-documentalistes-et.html et de différents syndicats, dont le SNES-FSU et le SE-UNSA, qui donnent des éléments issus du terrain sur les pratiques actuelles et les besoins exprimés par les collègues.

94 Propos recueilli dans l'enquête FADBEN auprès des collègues. Voir aussi : Vers un curriculum en information-documentation http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html Et la bibliographie: Pour un état de l'art sur la réflexion curriculaire 2013 http://fadben.asso.fr/Pour-un-etat-de-l-art-sur-la.html parue dans *Mediadoc* 10/2013.

95 Meirieu, Philippe. « La pédagogie et le numérique: des outils pour trancher ? » *In* Kambouchner, Denis, Meirieu, Philippe, Stiegler, Bernard (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Editions des Mille et une nuits. http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_numerique.pdf

96 Duplessis, Pascal. L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures. *Les Trois couronnes*, juin 2015. Partie 4 - Les professeurs documentalistes et l'EMI. http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/partie-4-les-professeurs-documentalistes-et-l-emi

97 Le numéro récent de la revue de l'AFAE Le numérique, une chance pour le système éducatif *Administration et Education* 2015, n° 2 comporte des contributions très diverses mettant en valeur la politique globale des Pays Bas notamment.

évidentes, divers lobbys informatiques notamment en matière universitaire et associative tentent d'imposer un enseignement de l'informatique (basé sur le code) dans le niveau scolaire. Pour cela, ils interviennent, *via* les programmes de technologie ou les modules de sciences numériques en lycée, sans volonté réelle, à quelques collègues près, dont Eric Bruillard et Georges-Louis Baron (de l'ex-INRP), de véritablement « jouer le jeu » de la convergence et de la complémentarité translittéracique et ce malgré les contacts noués par la FADBEN dès 1998 lors de la rencontre « SIC, Documentation, audio visuel et informatique » organisée à Caen, dans le cadre des journées scientifiques de la « consultation sur les lycées », et en 2008 encore, pour le congrès FADBEN de Lyon.

Par ailleurs, la réorganisation des services du ministère depuis 2012 a abouti, en s'appuyant sur divers rapports officiels et l'inscription de l'impératif des apprentissages du numérique dans la loi du 8 juillet 2013, à une réorganisation des structures porteuses de la stratégie numérique du Ministère. Ce qu'analyse aussi très bien Pascal Duplessis dans son article déjà cité. La création de la Direction nationale du numérique, la réorganisation du réseau CNDP en Réseau Canopé avec une forte mission d'appui au développement du numérique en sont les vecteurs principaux. Les équipements sont développés en liaison plus étroite avec les collectivités locales, des ressources produites en partie avec des éditeurs privés sont mises en ligne, les stages sont multipliés en présentiel ou à distance pour les enseignants en formation continue. Cette politique active n'est pas toujours très concertée avec les ESPé et l'Université, mais le réseau est contrôlé plus fortement et directement par les rectorats, et s'est recentralisé dans son fonctionnement, même si certains CRDP (en cours de regroupement dans le cadre des nouvelles régions) ont maintenu des politiques diverses envers les professeurs documentalistes. L'une des conséquences en est aussi une plus étroite dépendance du CLEMI vis-à-vis de Canopé, dont la directrice Divina Frau-Meigs affirme sa priorité au développement de formations centrées davantage sur les contenus et les enjeux de citoyenneté que sur les outils ou l'enseignement du code informatique en soi. Elle manifeste une sensibilité et une attente envers le rôle des professeurs documentalistes qui peuvent être des référents EMI par leur expertise[98] ; elle note des convergences communes « avec le souci de réfléchir à une articulation entre information-documentation, culture de l'information et éducation aux médias et à l'information », que l'on retrouve dans le premier axe de la problématique « Enseigner-apprendre l'information-documentation » du prochain Congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, organisé par la FADBEN les 9, 10 et 11 octobre à Limoges.

Pour autant, subsistent des blocages dans la vision qu'ont la plupart des interlocuteurs du ministère face aux demandes des représentants des divers associations et syndicats, ce dont témoignent les positions toujours très gestionnaires de l'Inspection générale et de la **Direction Nationale du Numérique** et le rôle aléatoire reconnu dans les textes aux professeurs documentalistes. Malgré leurs efforts, leur souci du dialogue, la qualité de leurs contributions, notamment pour le CSP en vue de l'élaboration des nouveaux programmes associés au nouveau socle commun[99], ils restent cantonnés dans une situation de marginalisation récurrente, poliment écoutés mais peu entendus.

Divers éléments entrent sans doute en compte dans cet état de fait :

Le maintien de la logique de service associée aux CDI et à leurs responsables depuis leur apparition pour favoriser une pédagogie modernisatrice alternative, en passant par « l'autrement documentaire », selon l'expression de Pascal Duplessis. Les professeurs documentalistes ont essayé de se faire une place dans les pédagogies du détour et les dispositifs périphériques comme l'accompagnement personnalisé, les heures de vie de classe, les modules d'orientation, stratégies de contournement du « cœur de la classe transmissive traditionnelle ». Pour autant, ils ont toujours eu une « position de cautère sur une jambe de bois », de « soupape de respiration » ou de « dispositif de compensation » ou « supplément d'âme » d'un système en incapacité de modifier son fonctionnement et ses pratiques face aux évolutions sociétales, à la montée de l'échec scolaire et au fossé qui se creuse entre les logiques et valeurs portées par l'École, si nécessaires soient-elles, et une société en crise de transmission culturelle intergénérationnelle.

L'auxiliariat fonctionnel « ancillaire », comme le qualifiait Gérard Losfeld, la fonction du CDI (et de ses responsables) pour « boucher les trous, combler les vides », disait Jean Michel en 1991, ont survécu malgré le CAPES et entretenu cette fonction de « subalternat » décrite par Pascal Duplessis[100].

Les représentations erronées de nombreux acteurs d'un lieu mal connu dont le responsable est avant tout un gestionnaire au service de l'établissement perdurent et sont alimentées, hélas, par des exemples de personnels qui ne se voient que dans ce rôle, voire ne sont qu'à peine capables d'assurer l'accueil des élèves. C'est pourtant une situation dont est

---

98 Compte rendu de l'entretien avec la FADBEN http://fadben.asso.fr/Rencontre-avec-D-Frau-Meigs.html

99 Projets de programmes, analyses et propositions http://fadben.asso.fr/Projets-de-programmes.html et contribution de la FADBEN http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html

100 Duplessis, Pascal. « De l'alternative à l'alibi pédagogique : Le CDI, figure de l'autrement de l'école ? » *Cahiers pédagogiques* n°470, 02-2009. p. 56-57. Également disponible sur le Site des *Trois couronnes*, déjà cité.

totalement responsable l'institution qui n'hésite pas à retourner ces dysfonctionnements contre la profession pour freiner la dynamique de ceux et celles qui veulent exercer pleinement leur mandat pédagogique.

De plus, de nombreux responsables centraux, sinon intermédiaires, de par leur formation ou leur milieu culturel, connaissent peu la réalité des CDI, la professionnalisation accrue des jeunes générations de professionnels, leur rôle majeur dans les zones les plus défavorisées, car ils ignorent cette réalité du terrain et ne sont donc pas à même de constater les évolutions intervenues.

L'Inspection générale de rattachement des professeurs documentalistes (maintenus dans le groupe Établissements et Vie scolaire), à l'exception de quelques Inspecteurs généraux ou régionaux concernés et qui se sont vraiment intéressés au dossier, et se sont formés, a le plus souvent délaissé, méconnu, ou pour certains de ses membres, dénigré, sans compétences spécifiques, voire scientifiques, dans le domaine de l'information-documentation, la profession qu'elle était censée défendre, au lieu de la faire évoluer et de la promouvoir, auprès des instances où s'élaborent les textes ou les décisions pédagogiques. L'IGEN EVS, par sa structure et son hétérogénéité de recrutement a, de plus, un poids moindre face à la puissance de l'Inspection générale des disciplines traditionnelles et son intérêt a toujours été prioritaire pour d'autres catégories de personnels de direction et d'éducation qu'elle a aussi en charge. Notons que rien n'a été initié pour permettre aux professionnels du terrain, sauf cas d'espèce et par les voies détournées des corps d'IEN, de chef d'établissement ou *via* des responsabilités administratives ou universitaires, d'accéder à des fonctions d'inspection pédagogique en l'absence d'agrégation, même par promotion interne. Mais, on a su pragmatiquement confier des charges de mission déléguées d'inspection en documentation précaires à certains collègues issus du terrain, pour pallier la non spécialisation des inspecteurs. Quel autre corps de professeur de discipline a vécu cette situation ou la tolérerait ? Et quelle légitimité pédagogique peut-on accorder aux professeurs documentalistes, sans une tutelle hiérarchique dont la compétence « spécialisée » pour les professeurs documentalistes soit reconnue à la fois par les autres responsables institutionnels et les praticiens du terrain ?

Les commodités de gestion en ressources humaines, GRH, permettent aux CDI d'être des variables d'ajustement pour des personnels posant divers problèmes au niveau national ou au niveau rectoral et les souplesses locales sont souvent utiles dans certains établissements pour gérer les contraintes de la vie scolaire. Tout ceci amène bien souvent à des recrutements qui mettent en cause globalement la crédibilité et la qualification nécessaire de la profession.

La reconnaissance d'un statut à part entière d'enseignants, comme c'est le cas en enseignement agricole, est sans doute une révolution culturelle, mais aussi une décision entraînant des coûts en postes ou moyens humains dans les dotations des établissements. C'est pourquoi le ministère essaie de la contenir en restant dans le flou particulièrement sur l'application du nouveau décret sur les services, malgré un discours laudateur et creux finalement très malhonnête, tenu depuis l'origine, sur leur rôle dans les rénovations et l'innovation pédagogique.

Le contexte actuel aurait pu aider à faire évoluer cette situation avec des étapes, des expérimentations et innovations locales sur projets encadrés et évalués, en contrepartie de quelques moyens accordés dans un premier temps à des établissements volontaires. Mais on le voit, trop d'intérêts entravent ces avancées possibles, se situant bien loin des questions de la plus-value pédagogique et éducative que peuvent apporter les CDI et les professeurs documentalistes à la réussite des élèves et contrecarrent les espoirs d'un changement significatif et innovant. Il n'y a plus de réelle volonté politique en ce domaine contrairement à la période de 1981 à 2001.

Cette remise en perspective historique depuis le Front Populaire montre bien la permanence et les résistances récurrentes du système français à sortir de la logique de second degré choisie en 1962 pour constituer la matrice du collège, sur le modèle d'un petit lycée plutôt que sur celui de l'école de base fondamentale choisie dans de nombreux pays. Ce choix politique mis en valeur par Antoine Prost dans son dernier ouvrage a été lourd de conséquences, devenues très graves à partir de la réforme Haby en 1975. Depuis, toutes les réformes ont peu ou prou échoué, ne touchant que la périphérie du système dans laquelle ont toujours été cantonnés les CDI et les professeurs documentalistes. Ces derniers se sont pourtant saisis après l'obtention du CAPES (et même avant) de toutes les occasions de réforme, pratiquant « en professionnels » les « pédagogies du détour ». Faute de place donnée réellement à des pratiques innovantes et adaptées aux évolutions de la société et des publics scolaires, ils se sont livrés à une forme de contrebande et ont adopté souvent la place du « coucou » dans les horaires des disciplines...

Les champs gardés et les conflits de territoires ont eu leur influence aussi : à chaque fois, les demandes de mise en place d'une formation info-documentaire spécifique, systématique, cohérente et organisée des élèves, quel que soit le vocable utilisé selon les époques, se sont heurtées aux conservatismes éducatifs, aux intérêts de territoires disciplinaires délimités par des disciplines scolaires constituées ; celles-ci défendant leur place et leur position hiérarchique, leur champ de syndicalisation, leurs commodités de fonctionnement ; et la vie scolaire, et donc le CDI et le travail des professeurs documentalistes, jouent une rôle de soupape des établissements au quotidien, marquant la séparation de l'éducatif et du pédagogique propre au système français. Même si des enseignants, des CPE, des chefs d'établissement, des responsables

administratifs... et des ministres ont essayé de faire bouger – et enregistré quelques réussites pour les élèves et le climat de travail des établissements –, le système, qui s'est décentralisé avec une autonomie d'action restreinte, maintient une structure et une gouvernance encore très hiérarchisées et un principe d'inertie remarquable, mais redoutable pour sa propre efficacité et son efficience globale. Les difficultés de la réforme actuelle en témoignent comme aussi les efforts de ceux qui portent un vrai espoir de changement, non comme une lubie mais comme « une ardente obligation » face aux constats de société et aux statistiques publiées et largement commentées.

Comment pouvait-on obtenir une place véritable en tant qu'enseignants documentalistes, sinon en demandant après le CAPES d'abord la création d'une discipline scolaire puis une inspection spécialisée, puisque seul ce modèle prévaut encore pour être « autorisés » à assurer une formation à des compétences info-documentaires, sauf à accepter le principe des « éducations à » ? C'est un mauvais procès corporatiste qui a été et continue d'être fait aux représentants de la profession, par ceux-là mêmes qui n'arrivent qu'à instiller à peine, une part « d'éducations à » commandées par des besoins sociaux et trop peu mises en œuvre, car dispersées entre des disciplines cloisonnées qui ne s'en sentent pas en charge, ni motivées ou capables de les aborder dans un travail d'équipe collaboratif ? Tout en regrettant la faible ouverture des CDI, on n'a pas été capable de rendre concret le discours laudateur récurrent sur leur rôle d'innovation et de levier possible en les soutenant avec des personnels en nombre décent, bien formés pour aider à faire bouger les pratiques à l'exception du ministère Jospin.

Pourtant, la question de la collaboration entre les disciplines scolaires, et la place de la « discipline » documentation, ne se réduit pas à une alternative transversalité méthodologique et éducative ou interdisciplinarité molle. D'ailleurs, Michel Develay note que le débat actuel sur les EPI notamment relève de « vieilles oppositions qui renvoient à une conception de l'École déconnectée du monde social en général dans lequel les savoirs s'interpénètrent au service de la compréhension d'une question à résoudre, d'une action à conduire. Évidemment que l'interdisciplinaire se nourrit de la maîtrise des disciplines, qu'il en justifie même l'existence. Et n'oublions pas que ces EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), en plus du sens qu'ils sont censés conférer aux activités des élèves, conduiront les professeurs à être créatifs et à travailler collégialement. Encore une dimension de la professionnalité enseignante refusée par certains. »[101]

L'intégration de l'EMI aux contours incertains ou volontairement transversaux, dispersés dans les disciplines qui en ont un usage didactique propre, sans disposer de connaissances ni compétences spécifiques et peu ou pas de formation hors leurs usages personnels, en est la dernière déclinaison insatisfaisante. Cela risque même, sans un vigoureux effort de formation et de changement de gouvernance interne au système, d'aller à l'échec, les équipements ne suffisant pas à régler le changement de paradigme éducatif que nous vivons.

En effet, la nécessaire formation qui ressort de la demande sociale générale de développement professionnel des individus est un enjeu essentiel pour que le métier d'enseignant, fortement bousculé par la réforme des collèges, passant de celui d'un exécutant appliquant des programmes à celui d'un cadre concepteur de son activité, comme l'affirme un expert du domaine, Michel Develay : « Pourquoi ce changement de paradigme, de l'enseignant comme personnel d'exécution à l'enseignant personnel de conception ? Parce que l'école ne peut plus être gérée de manière normalisée, standardisée. Il y a certes une École, mais elle s'actualise sur le territoire à travers des établissements aux antipodes en termes d'élèves, d'enseignants, d'environnement. La simplicité du centralisme administratif doit évoluer vers davantage d'adaptabilité et de créativité des acteurs dans les établissements. La notion de projet d'établissement l'a initié. La réforme du collège le reprend au niveau collectif et individuel. Accroître les responsabilités des enseignants, faire vivre les initiatives locales en renouvelant les modes de gestion, faire confiance plus directement et plus concrètement aux acteurs d'un terrain éducatif, tel est aujourd'hui le défi d'un collège capable d'accompagner les enseignants, les responsables d'établissements et les élèves vers une autonomie responsabilisante »[102].

Les résistances à la réforme des collèges sont comparables à celles des conservateurs de 1936, et de ceux qu'on voit se remobiliser à chaque projet de réforme – enseignants eux-mêmes, intellectuels ou institutions. La plupart d'entre eux gagneraient à aller sur des terrains difficiles, alors qu'ils défendent un système qui favorise avant tout leurs propres enfants. Ce mouvement de résistance est amplifié par des médias qui relaient trop souvent des mensonges et contre-vérités sans mener des contre-enquêtes – avec éthique et déontologie, ce qu'on pourrait attendre de professionnels participant eux-mêmes à l'éducation aux médias et contribuant à forger l'opinion publique et celles des citoyens. Tout cela ne laisse pas d'inquiéter sur la capacité de résistance de la ministre et des politiques face aux pressions multiples externes et internes et à une désinformation assez scandaleuse depuis quelques mois.

Les aspects positifs de la logique curriculaire sont menacés plus ou moins directement par les ajustements demandés au

---

[101] Develay, Michel. *Réforme du collège : un nouveau rôle pour l'enseignant* http://www.cahiers-pedagogiques.com/Reforme-du-college-un-nouveau-role-pour-l-enseignant

[102] Voir note 101.

CSP, et l'incertitude sur les textes d'application. Malgré l'impact de la mobilisation après les événements de janvier 2015 qui ont montré la réactivité et l'efficacité de l'action de nombreux professeurs documentalistes, ceux-ci semblent peu entendus, cités presque à regret, et ils doivent toujours revenir à la charge sur la rédaction des textes ou dans les instances des établissements. Cette spécificité de leur action ou de leur potentiel de réponses pédagogiques est quelquefois méconnue de certains mouvements pédagogiques[103] qui soutiennent la réforme mais dont certains militants ne sont pas convaincus du caractère d'autonomie des savoirs informationnels, ou peuvent mal comprendre, centrés sur leurs champs de compétences disciplinaires ou éducatifs, le rôle d'expertise revendiqué par les professeurs documentalistes. Pourtant, l'existence d'un curriculum publié par la FADBEN, autant que d'outils comme le Wikinotions Info-doc ou les multiples séquences proposées par les collègues, témoignent de l'existence de propositions concrètes et cohérentes, et déjà mises en œuvre partiellement.

On peut ainsi comprendre les alertes que pointe Pascal Duplessis face aux difficultés « à exister » au sein des jeux institutionnels, défenses de territoires, aux contraintes politiques inhérentes aux périodes de réforme et aux risques « d'emboîtements » ou de dilution de notre projet. En effet, la dimension de l'information-documentation et l'objectif de construction d'une vraie culture de l'information tel qu'il s'ébauche depuis une décennie[104] encourent le risque de confusions avec d'autres concepts utilisés comme l'EMI ou une translittéracie mal équilibrée. Bien des points restent donc à débattre et à éclaircir ou trancher scientifiquement et institutionnellement. N'ignorons pas le poids des logiques d'acteurs, des lobbys, et les jeux subtils d'alliances ou d'opposition du contexte qui dépassent notre domaine de spécialité mais y ont une influence, à décrypter avec vigilance mais toujours avec le souci de maintenir un dialogue à tous niveaux.

## CONCLUSION
## Repositionner l'information-documentation et les professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes sont entraînés dans ces enjeux de réussite d'une vraie réforme du système éducatif et au cœur des mutations de la transmission des savoirs et du métier d'enseignant. Celui-ci devient, sans minimiser la part de l'enseignement (épistémologie scientifique et scolaire, didactisation et démarches pédagogiques), un médiateur cognitif, un organisateur de situations d'apprentissage, ce qui requiert une capacité nouvelle à varier les modalités d'intervention selon les objectifs, les modes de travail, les espaces et temps divers. Cela nécessite d'autant plus de **disposer d'un outil de référence commun, le curriculum.** La problématique du congrès affirme que la mise en place d'un curriculum est « d'autant plus importante qu'un équilibre doit être trouvé entre les prescriptions institutionnelles et leur appropriation, dans les établissements scolaires, par les professionnels ». C'est dire l'importance d'un outil dans lequel chaque équipe, chaque établissement doit pouvoir aller puiser les finalités, les valeurs, les objectifs, les situations d'apprentissages possibles, les démarches pédagogiques envisageables, les modes d'évaluation à adapter et transposer.

Il peut permettre de **mettre en œuvre un travail d'équipe en vraie co-élaboration** comme le souhaite le chercheur de l'enseignement agricole, Jean-François Marcel et non en simple collaboration. Il s'agit de mettre en place une démarche partant de ce qui est commun au départ pour l'enrichir ensuite de ce qui est spécifique pour travailler en métissage, savoirs disciplinaires et info-documentaires. Ce qui suppose de mettre en œuvre des savoirs relationnels entre enseignants.[105] Nécessaires dans ces situations avec le professeur documentaliste, ces savoirs doivent l'être aussi entre les disciplines traditionnelles et l'exemple des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) qui fait tant débat est symbolique des difficultés plus larges des enseignants à remettre en cause le cloisonnement disciplinaire. Pourtant, comme l'a toujours affirmé Michel Develay, l'interdisciplinarité ne se pratique bien que quand on maîtrise sa discipline et qu'on reconnaît la compétence de l'autre.

La profession dispose aujourd'hui, on ne peut plus l'ignorer, d'un corpus de recherche, d'un ensemble de concepts, notions, compétences, à affiner certes, mais qui constitue une forme de matrice et dispose d'un principe d'intelligibilité face aux évolutions technologiques et sociétales. Au-delà du débat disciplinaire récurrent (l'info-documentation est-elle une discipline composite : médiation et expérimentation ? car pour une part importante, elle doit assurer une médiation entre les élèves et les documents comme le suggère Eric Bruillard[106], ou et/ s'agit-il d'une transdiscipline en interaction forte avec les autres

---

[103] Quelquefois aussi des militants des *Cahiers pédagogiques,* dont il faut cependant recommander le numéro déjà ancien de février 2009, n° 470, *Les élèves et la documentation* qui contient des textes toujours très pertinents.

[104] Duplessis Pascal. L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et la stratégie numérique : Le choc des cultures. *Les Trois couronnes*, juin 2015. http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/identite-professionnelle/-les-professeurs-documentalistes-et-l-emi

[105] Marcel, Jean-François. « De la collaboration à la co-élaboration de situations d'apprentissages ». *Cahiers pédagogiques, février* 2009, n° 470, « Les élèves et à la documentation ». p. 54-55.

[106] Bruillard, Éric. (2011). « Quelles Bases pour une discipline scolaire information-documentation ? » *Mediadoc avril* n°6 : *Vous avez dit « enseigner » ?* Volume 2 : Information Documentation.

disciplines littéraires et scientifiques, selon le point de vue de Vincent Liquète[107] ?) sa demande d'institutionnalisation s'est positionnée actuellement dans une logique curriculaire en avance sur beaucoup d'autres disciplines cloisonnées qui peinent à sortir de leur configuration traditionnelle. Pour autant son institutionnalisation n'est pas réalisée. Mais, quelle qu'en soit la forme scolaire choisie, sans doute sera-telle différente de la forme scolaire disciplinaire traditionnelle dont on voit les limites aujourd'hui. Pour autant, elle implique des enjeux institutionnels de reconnaissance d'un champ de spécialisation, d'une inspection elle aussi spécialisée, d'une promotion et d'un traitement égal aux autres enseignants, d'une formation solide initiale et continuée.

Ce que demandent d'abord les professeurs documentalistes, c'est la reconnaissance pleine et entière de leur statut d'enseignants, disposant de savoirs et de compétences de haut niveau, comme gestionnaires et médiateurs de l'accès aux connaissances, mais aussi comme enseignants médiateurs cognitifs intervenants avec une expertise due à leur double compétence de professionnels de l'information et de professeurs. Encore faudrait-il enfin réunir un groupe de travail qui aborde l'ensemble des problématiques et recadre clairement les missions dans le cadre de la réforme du système éducatif ! On vient bien de le faire pour les CPE !

Cette reconnaissance, elle, passe immédiatement dans l'insertion de leur rôle dans la rédaction finale des projets de programmes des cycles 3 et 4. Cela supposera des moyens à trouver pour légitimer la conception de modules ou de projets suffisamment solides pour mener à terme des apprentissages fondés sur une forte compétence épistémologiques et didactique[108] avec les équipes diverses, locales ou de secteurs. Donner des moyens aux équipes d'établissement pour mettre en place des expérimentations avec évaluation sur des projets collectifs, ce que permet la loi de 2013, peut en être une des formes possibles.

**La nécessité d'une formation épistémologique, didactique et pédagogique** a été soulignée par Yolande Maury[109]. Elle doit être acquise en formation initiale, mais aussi en formation continue pour permettre aux praticiens du terrain (comme aux responsables de tutelle) d'acquérir une expertise leur permettant une variabilité des démarches et modes d'intervention pédagogique auprès des élèves. Ils doivent être capables de mettre en œuvre une action efficace aussi bien en aide individuelle, en groupes, en programmant des interventions spécifiques dans une progression, voire « des moments décrochés », comme disent les didacticiens, pour travailler un objectif précis distinct par moments d'un thème disciplinaire, aussi bien qu'à une demande pour résoudre un obstacle ponctuel, ou d'élaborer des outils et dispositifs didactisés, donc d'agir dans des configurations de travail diverses. Ces formations gagneraient à être organisées sur site, le plus possible, si l'on veut « embarquer » les enseignants de discipline, dans ces mutations. Ceci suppose des dispositifs souples, dépassant les formations en ligne ou les MOOcs, si pertinents soient-ils, tant le travail collaboratif et socialisé des enseignants ensemble et avec les élèves est aussi une nécessité à donner comme un exemple aux élèves pour les y former aussi.

Pour autant, même si la situation des professeurs documentalistes peut paraître décourageante, pessimiste ou usante sur le terrain et dans les rapports institutionnels avec les acteurs éducatifs, politiques et sociaux concernés, nous vivons une période de mutation dans laquelle les environnements numériques sont une donnée prégnante, dont les évolutions sont certaines et constantes. Ce changement sociétal irréversible ne permettra plus longtemps les atermoiements, les contournements, les détours que la « machine-éducation » a pu savamment mettre en œuvre depuis quatre générations pour retarder un changement profond de son modèle de transmission éducatif et culturel, sauf à ruiner notre modèle éducatif et républicain.

Divina Frau-Meigs, interviewée dans le dernier *Mediadoc*[110] où elle analyse la transformation des médias « augmentés », note que toute personne peut actuellement contrôler la chaîne éditoriale de l'information qu'il faut donc apprendre aux élèves à maîtriser avec éthique, distance et efficience. Il lui semble que l'un des enjeux, au-delà du rôle de l'école dans le « savoir lire écrire calculer », littératies traditionnelles pour apprendre à devenir un individu autonome, créer, travailler, être citoyen, est maintenant de savoir « créer, critiquer, coopérer en projet, en intelligence distribuée et partagée » dans un *continuum* éducatif scolaire/hors scolaire. Selon elle, les enseignements traditionnels sont totalement touchés dans leurs contenus et dans leur mode de transmission, sinon leur place, dans une nouvelle perception du savoir et de la construction

---

[107] Liquète, Vincent, (2014) C*ultures de l'information*. Essentiels Hermès, CNRS édition,

[108] Maury, Yolande. « Penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres : quelle place pour la culture épistémologique ». *In* : *Les didactiques et leur rapports à l'enseignement et à la formation : quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats,* colloque international, Bordeaux, 2008. IUFM Aquitaine [enligne], 2008. http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications.htm

[109] Maury, Yolande. Penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres : quelle place pour la culture épistémologique http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/enseignements/eurocertification/sept_2009/06-09NDEN0701_eurocertif_maury_y_colloq_bod.pdf

[110] Frau-Meigs, Divina. « Enjeux de translittératie, donner corps à la sphère de l'EMI ». *Mediadoc* juin 2014, n°14,p.26.

de la connaissance. Cela ne disqualifie pas la médiation pédagogique mais la modifie, ce qui est très déroutant pour les enseignants[111]. Les professeurs documentalistes semblent être parmi les plus à même d'accompagner ces changements et d'aider les enseignants à travailler en équipe. Et ce, dans un lieu propice, le CDI, qui facilite la collaboration directe entre personnes tout en étant riche en ressources pour les élèves les moins favorisés. A la convergence des littératies informationnelle, médiatique, informatique et/ou numérique, les professeurs documentalistes ont un rôle essentiel à jouer.

En tout cas, l'urgence est que l'on donne enfin leur place, rien que leur place spécifique, mais toute leur place, aux professeurs documentalistes dans la Refondation en cours et c'est bien ce que la FADBEN et l'ANDEP ont demandé à la Ministre de l'Éducation nationale[112].

Tout en ayant évolué considérablement dans notre réflexion, nous devons garder les finalités d'émancipation et d'autonomie des élèves que nous a léguées l'Éducation Nouvelle dont nous venons et que rappelait Laurent Lescouarch[113]. L'autonomie informationnelle n'est pas une expression creuse, elle a une ambition humaniste et doit être reconnue comme constitutive de la formation de l'individu et du citoyen du XXIème siècle. Elle doit être réellement mise en œuvre permettant une meilleure appréhension des savoirs de notre monde actuel et à venir, non pas comme une alternative ponctuelle et aléatoire, mais en tant que nécessité pour le maintien de nos libertés, de la tolérance et de l'ouverture à l'autre et au monde et donc de notre modèle démocratique ; la réalité vécue par les jeunes et l'irréversibilité de la place du numérique nous donnent raison de persévérer malgré les obstacles et les incompréhensions.

Nous avons la chance en documentation d'avoir une conscience, voire une expérience et en tout cas une disposition par notre pratique et notre mission à comprendre ces enjeux, à nous y adapter plus vite que d'autres enseignants. Notre « jeunesse d'enseignants nés en 1989 » et notre mission spécifique centrale dans ce monde en réseaux nous donnent une avance dans cette mutation, qui sera difficile pour beaucoup d'enseignants. Saisissons-la, malgré les retards, les indifférences, les mises à l'écart, les déceptions. Car, l'échec des réformes redonnerait une fois de plus raison aux conservatismes éducatifs et mettrait à mal l'idéal de démocratisation engagé en 1936.

Certes, en paraphrasant Turgot, on pourrait dire : « c'est un grand tort que d'avoir raison trop tôt ! » Mais n'oublions pas pour autant notre culture pré-numérique et ses acquis, comme le temps nécessaire pour apprendre et comprendre, ni celui de la lecture profonde et structurante. Le numérique ne chasse pas l'imprimé, ni l'image 3D, la peinture. Philippe Meirieu fait sienne la nécessité pointée par Neil Postman d'une fonction thermostatique de l'Ecole et de décélération pour structurer solidement une pensée et des savoirs et développer une posture émancipatrice et non asservie aux modes et miroirs aux alouettes de la société de la communication et de l'éphémère dans un monde qui se transforme si rapidement[114] et où « l'enseignant, ne sera plus simple exécutant mais concepteur de son enseignement, professionnel en capacité de faire des choix individuels et collectifs et de prendre des initiatives »[115]. Et les professeurs documentalistes ont des atouts dans leur spécificité pour y parvenir.

Pour contribuer à faire reconnaître enfin les professeurs documentalistes comme des enseignants différents, complémentaires mais égaux aux autres dans les équipes travaillant dans cet esprit, pour faire réussir tous nos élèves ensemble, nous ne pouvons que **continuer à travailler chercheurs et praticiens ensemble.** Le congrès est un moment privilégié d'échange humain et convivial pour conforter nos convictions et progresser. Et, vous le savez bien, il y a de nombreux professeurs documentalistes qui inventent, ont plaisir à accompagner les élèves avec leurs collègues vers la réussite, l'autonomie, l'intégration sociale et l'ouverture sur le monde... et que suivent toujours avec bienveillance mais plus à distance, ceux qui ont quitté le monde actif, mais gardé leurs valeurs.

---

111 Voir note 101 Develay. M., op.cit.

112 FADBEN et ANDEP. Lettre ouverte à Madame la Ministre de l'Education nationale. Professeur documentaliste et Refondation 2 juin 2015 http://fadben.asso.fr/Lettre-ouverte-a-Mme-Vallaud.html

113 Lescouarch, Laurent. « La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage ». *Mediadoc* décembre 2010 n° 5 *Vous avez dit enseigner, approche générale* volume 1.

114 Meirieu, Philippe. L'École : une contre-société ? Lettre ouverte à Régis Debray http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/12062015Article635696910344503176.aspx

115 Voir 101 Develay, op.cit.