



HAL
open science

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

Nicole Boubée

► **To cite this version:**

Nicole Boubée. La formation des professeur×e×s documentalistes, l'instant d'après (la promotion de l'ÉMI). Médiadoc, 2019. sic_02320899

HAL Id: sic_02320899

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_02320899

Submitted on 19 Oct 2019

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.

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

Nicole Boubée

La formation est une question à la fois théorique et politique. Elle a un effet potentiellement structurant sur le métier correspondant. Le contexte actuel de promotion de l’ÉMI rend la question encore plus problématique. Le récent dossier de la revue *Mediadoc*¹, consacré à la formation initiale et continue des professeur·e·s documentalistes, est à ce titre important. Et, je remercie Gildas Dimier et l’A.P.D.E.N., de leur proposition d’entrer en discussion sur les points de vue qui y sont développés. Deux questionnements retiennent mon attention, la perte d’influence des sciences de l’éducation et l’invisibilisation de l’information-documentation. Dans cet article, je reviendrai sur l’importance de la centralité des sciences de l’information et de la communication, aussi bien pour le recrutement que pour la formation. Puis j’examinerai la question de l’information-documentation à partir d’une perspective critique. Cette dernière est de nature à restituer toute sa visibilité à l’éducation à l’information, ce que je tenterai de montrer en faisant un détour vers le mouvement de la « *Critical Information Literacy* », en plein développement depuis plus d’une décennie.

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

Faut-il revenir sur la place centrale des S.I.C dans le recrutement et la formation initiale des professeur·e·s documentalistes ? La question est posée en référence à la proposition de M. Frisch². En tant qu’enseignante chercheuse en sciences de l’éducation, M. Frisch y regrette la place réduite des sciences de l’éducation et plaide pour une bi-disciplinarité des parcours. Même si les sciences de l’éducation offrent un outillage conceptuel intéressant, pour tous les niveaux d’enseignement, primaire et secondaire, et pour toutes les disciplines scolaires (et pas seulement pour la documentation...), la proposition ne me paraît pas soutenable. Elle signifierait un retour vers la « multipolarisation », ce qui n’est pas souhaitable pour deux raisons majeures.

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

2 FRISCH, Muriel. La « nouvelle » circulaire de missions en question... Quid d’une référence à une didactique de l’Information-Documentation stabilisée ? Quel impact sur la formation des professeurs documentalistes ? *Mediadoc*, décembre 2018, n°21, pp.7-15

Revenir vers la multipolarisation ou le risque de défaire la professionnalisation

Première raison, multiplier les fondations théoriques ferait courir le risque d'une dé-professionnalisation des professeur·e·s documentalistes. La professionnalisation a été une conséquence forte de la transformation des épreuves du CAPES Documentation, sous l'impulsion de l'IGEN G. Pouzard, en 2001-2002, si ce n'est l'objectif principal dans le contexte d'alors qui voyait déjà de profonds bouleversements du paysage informationnel. Professionnaliser supposait de mettre fin à la multipolarisation. Souvenons-nous des épreuves du CAPES avant 2002, demi CAPES d'histoire ou de lettres... On peut penser que l'institution n'a pas décidé de la discipline de référence, de façon arbitraire. Pouvait-il en être autrement ? Il y avait bien des raisons objectives pour désigner les S.I.C. En effet, les sciences de l'information se sont largement constituées pour traiter des problématiques professionnelles des centres de documentation (et bibliothèques), en France comme dans la plupart des autres pays. Celles technologiques comme celles des « publics » (et de leurs formations). Rappelons également que les S.I.C., dès leurs débuts, se caractérisent par l'insistance sur certains objets de recherche, précisément ceux qui intéressent les professeur·e·s documentalistes. Pour le dire rapidement, information, communication, médias, et leurs technologies, médiations, publics des médias, culture, *open access*, etc. La spécificité française qui voit deux courants co-exister dans la même discipline universitaire (information et communication) est en parfaite concordance avec les objectifs de l'ÉMI. De ce point de vue, l'idée d'instituer les S.I.C. comme discipline universitaire de référence était une très bonne anticipation des exigences futures, technologiques et pédagogiques. Les savoirs sur les médias et le journalisme foisonnent du côté de la communication, tout comme les études sur les industries de l'accès et du contenu. Et les professeur·e·s documentalistes n'ont pas à souffrir du « syndrome de l'imposteur » vis-à-vis du « M » de l'ÉMI. Le fait même d'être rattaché·e·s aux S.I.C. ne peut que conforter leurs possibilités d'agir dans le domaine des médias.

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

Il existe une autre raison de maintenir la centralité des S.I.C. au sein de la formation. Elle concerne les étudiant·e·s qui s'engagent dans les masters M.E.E.F Documentation. Leurs cursus universitaires sont disparates. La plupart de ces étudiant·e·s doivent s'approprier les conceptualisations des S.I.C., pour réussir le concours mais aussi pour mener les travaux de recherche. Il faut garder à l'esprit que les travaux de recherche ont un « contenu disciplinaire », ainsi qu'il est précisé dans les textes qui régissent les masters M.E.E.F (arrêté

du 27 août 2013) comme dans ceux qui s'annoncent dans le projet de loi « Pour une école de la confiance ». Il n'est pas concevable de demander aux étudiant·e·s d'explorer, comprendre, faire usage des conceptualisations de plusieurs disciplines universitaires à la fois, pour leurs travaux de recherche. Bien entendu, on encourage les étudiant.e.s à faire preuve de curiosité vis-à-vis des conceptualisations autres que celles des S.I.C., à établir des ponts entre celles-ci. D'ailleurs, dans le cadre du « transversal » les étudiant·e·s reçoivent un enseignement pluri-disciplinaire, dont en sciences de l'éducation. Les collègues de l'académie de Limoges³ offrent d'ailleurs un bon exemple d'intervention des sciences de l'éducation dans la formation des stagiaires, ici dans l'acculturation globale au métier. La spécialisation à outrance n'a jamais existé dans la formation des enseignants et elle y serait incompatible avec les exigences multiformes du métier d'enseignant. Un axe central reste cependant indispensable, l'éparpillement serait contre-productif.

Reste à interroger l'intérêt des S.I.C. dans le cadre des enseignements en didactique spécialisée. Nul ne songerait aujourd'hui à négliger la nécessaire transformation des savoirs savants en savoirs didactisés. Mais, à ma connaissance, le débat n'est pas tranché sur ce qui doit structurer le processus de didactisation, les principes de la didactique générale ou bien le disciplinaire et ses perspectives spécifiques. ? Au delà de considérations, somme toute, très théoriques (et indécisées), ancrer la réflexion didactique dans les perspectives disciplinaires a une autre vertu formatrice. Réfléchir sur le processus de didactisation à partir d'une perspective disciplinaire amène les étudiant.e.s à approfondir leurs connaissances disciplinaires en S.I.C. ; on ne peut transmettre que ce que l'on conçoit clairement ; ils et elles en ont rapidement l'expérience. Laurence Jean le rappelle dans sa contribution⁴, la maîtrise des savoirs disciplinaires reste inégale, y compris en M2. L'exemple qu'elle fournit avec co-auteurs, stagiaires ou anciennement stagiaires est parlant ; elle propose « une matrice », une formalisation d'une séquence de recherche documentaire (qui resitue explicitement les notions pour chacune des phases du processus informationnel). Dans les retours d'expérience de ses étudiantes, il ressort clairement que la matrice leur évite de penser leurs actions pédagogiques isolées les uns des autres, ce qui, à mon sens, révèle la poursuite de l'appropriation des savoirs théoriques, et son articulation intime avec la pensée didactique en cours d'élaboration chez les étudiantes.

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

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

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

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

La question, sensiblement différente, de l'invisibilisation de la formation spécifique de l'information-documentation, est posée par G. Dimier⁵ dans sa contribution. L'analyse des plans académiques de formation qu'il a réalisée est plutôt rassurante malgré l'hétérogénéité des dispositifs

⁵ DIMIER, Gildas. Les plans académiques de formation, quelle concordance avec la nouvelle circulaire de mission des professeur.e.s documentalistes ? *Médiadoc*, décembre 2018, n°21, pp.16-22

pédagogiques et des intitulés. On y voit des actions de formation toujours centrées sur le développement des capacités informationnelles, avec une préoccupation de doter des connaissances sur les pratiques informationnelles des plus jeunes et sur les médias actuels. On retrouve également quelques dispositifs de formation (comme ceux sur les « théories du complot »), révélatrice d'une formation immanquablement soumise au présent (celui de la communication politique, entre autres), un « effet de mode » pour reprendre les termes de G. Dimier. S'il y a un déplacement manifeste vers les « médias », le cœur de la formation « information-documentation » semble cependant préservé. À cet égard, l'article de M. Renaudin⁶ consacré à la présentation de séquences autour de l'information scientifique montre la vitalité intacte des objectifs de la formation « info-documentaire ». Le contraire, négliger les objectifs traditionnels de l'éducation à l'information, serait préjudiciable aux élèves. La préparation des élèves à la poursuite d'études dans le supérieur ne peut faire l'économie de formations à la recherche d'information (à entendre dans un sens large, apprentissages pour chacune des phases du processus informationnel et apprentissages sur les techno-médias qu'ils et elles utilisent pour s'informer). C'est aussi une question fondamentale de réduction des inégalités sociales. Le développement de capacités informationnelles est crucial pour les élèves qui ne trouvent pas toujours dans leurs familles les ressources pour apprendre à s'informer. L. Robinson (2012) a montré les liens entre inégalités d'accès aux ressources et capacité à évaluer la pertinence des informations. Buchanan et Tuckerman (2016) ou Davies (2017) ont révélé à quel point les façons de chercher l'information différaient selon les conditions sociales et scolaires, en particulier, l'absence de persévérance lors des activités informationnelles, l'abandon fréquent de l'activité, chez les élèves les plus défavorisés. Il importe donc – en considérant les élèves – de référer sans ambiguïté le « I » d'ÉMI à l'éducation à l'information, autrement dit la formation à l'information-documentation, ou encore éducation à la culture informationnelle, pour reprendre les dénominations anté ÉMI.

Il n'empêche que l'invisibilisation de l'éducation à l'information n'est pas à exclure ; elle peut conduire à une forme de disparition, les objectifs de l'éducation à l'information n'étant plus distingués de ceux de l'éducation aux médias. Dans l'immédiat, il est nécessaire d'œuvrer au renforcement de la visibilité de l'éducation à l'information en se tournant vers l'« éducation critique à l'information ». Cette éducation porte la promesse d'une véritable

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

alliance avec l'éducation aux médias⁷. Sous l'appellation de *Critical Information Literacy*, elle connaît des développements considérables outre-Atlantique depuis plus d'une décennie. Elle émane du champ professionnel de l'information (bibliothécaires universitaires, scolaires, de lecture publique). Il ne faut pas la confondre avec la littératie de type *Critical thinking*, « pensée critique », focalisée sur les limites de la rationalité humaine et les moyens de développer les capacités de raisonnement. On retrouvera les objectifs de l'« éducation à l'esprit critique » présentées dans Gauvrit et Delouée (2019). On notera que cette éducation connaît une forte médiatisation, dans les médias institués, comme dans les médias sociaux, depuis les attentats de 2015, et la figure associée du sociologue G. Bronner, avec ses travaux sur la crédulité, y participe grandement.

La *Critical Information Literacy*, l'éducation critique à l'information, a de tous autres objectifs. En bref, il ne s'agit pas d'une approche rationnelle mais d'une approche critique (en référence aux théories critiques qui s'intéressent aux rapports sociaux de domination)⁸. Les publications arrivent en grand nombre depuis plus d'une dizaine d'années. On trouvera chez Tewell (2015) une revue de littérature sur la *Critical Information Literacy*, une réflexion du bibliothécaire Elmborg (voir *infra*), figure reconnue dans le champ, ou encore une comparaison des deux littératies (*Information Literacy* et *Critical Information Literacy*) chez Spiranec *et al.* (2016). On retrouve dans la même veine la « Radical Information literacy » avec l'ouvrage de Whitworth (2014) dont le titre est explicite « Éducation radicale à l'information : Reconquérir le cœur politique de l'éducation à l'information ». Ces auteurs évoquent l'inspiration trouvée dans les travaux de Paulo Freire pour fonder et développer une éducation critique à l'information. Comme chez Freire (voir Pereira 2018), la visée (pour l'étudiant ou l'élève) est transformative par l'acquisition d'une conscience critique (vs une simple acquisition d'information). Pour donner un exemple en matière d'information, Elmborg (2012) propose d'« aller au-delà des descriptions formelles de l'information pour se poser des questions plus fondamentales sur les flots globaux d'information. Ce faisant, nous nous éloignons de la définition de l'information en tant que “ chose ” et nous nous dirigeons vers la compréhension de l'information en tant que répertoire de pratiques sociales historiques impliquant la production, la diffusion et la

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

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

réception. Une telle discussion nous amène naturellement à nous poser des questions plus problématiques sur l'accès à l'information, sur qui a accès à l'information et qui n'y a pas accès ».

Un détour vers la refonte profonde du référentiel de l'ALA⁹ permet de mieux saisir quelques unes des implications pratiques de l'adoption de l'approche critique. L'importante révision du référentiel (« *Standards* » devenu « *Framework* ») n'est pas à déconnecter du mouvement de l'éducation critique à l'information. Sommairement, l'ancien référentiel détaillait « comment faire une recherche d'information » quand le cadre demande aux étudiant·e·s de réfléchir à « pourquoi faire ainsi ». La dimension réflexive y est amplifiée (le terme « *metaliteracy* » est avancé dans l'introduction) et la perspective critique y est fortement présente. Par exemple, sont évoqués l'*open access*, les intérêts financiers des éditeurs scientifiques, la marchandisation des données personnelles, etc. On y fait référence aux enjeux de domination qui se jouent dans la production et diffusion des savoirs, à la capacité de remettre en question l'autorité de sources légitimées, etc. Bien que pensé pour former des étudiant·e·s, le « Cadre » peut être utilisable, en partie, pour le niveau secondaire. Dans tous les cas, il rend visible les perspectives sociales qui animent désormais les professionnels de l'information. J'ai mentionné *supra* les rapports qui devraient être d'alliance (et non antagonistes) avec l'éducation aux médias, en particulier dans son approche critique (voir par exemple, les articles de M. Loicq ou de S. Jehel et A. Saemmer, 2017¹⁰). Les fondations théoriques, critiques, communes, devraient les favoriser.

En conclusion

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

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

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

l'accès et du contenu, la pédagogie des communs (Carbillet et Mulot, 2019) ? Il ne reste plus qu'à dénommer l'éducation à l'information, « éducation critique à l'information »...

Références

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

https://pure.strath.ac.uk/portal/files/45617343/Buchanan_Tuckerman_JD_2016_The_information_behaviours_of_disadvantaged_and_disengaged.pdf

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

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

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

Elmborg, James (2012). Critical information literacy : Definitions and challenges in *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community*, Chicago : Association of College & Research Libraries.

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

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

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

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

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

Robinson Laura (2012). Information-Seeking 2.0, *RESET*, n°1 <http://journals.openedition.org/reset/135>

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