



Savoirs et pratiques de référence dans la formation des professeurs documentalistes

Vincent Liquète, Anne Lehmans

► To cite this version:

Vincent Liquète, Anne Lehmans. Savoirs et pratiques de référence dans la formation des professeurs documentalistes. Le professeur documentaliste : un tiers métier ?, Educagri éditions, pp.111-129, 2011. hal-00670613

HAL Id: hal-00670613

<https://hal.science/hal-00670613>

Submitted on 15 Feb 2012

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.

TEXTE 6

L'entrée dans le métier : savoirs et pratiques de référence en contexte de formation des professeurs documentalistes

Vincent LIQUETE

(Université de Bordeaux 4-IUFM)
CNRS, CIH (ENSC) - UMR 5218

Anne LEHMANS

(Université de Bordeaux 4-IUFM)

Résumé

A partir d'une étude longitudinale menée auprès d'étudiants et de professeurs stagiaires en documentation, nous tenterons de caractériser la façon dont s'organise et se met en œuvre l'entrée dans le métier de **professeur documentaliste** dans l'enseignement public. L'articulation, voire la confrontation, des représentations, des savoirs de référence et des premières mises en **pratique** font émerger un métier de l'information hybride et de nombreuses difficultés.

Mots-clés

Professeur documentaliste
Formation initiale
Formation initiale professionnelle
Communauté d'apprentissage
Savoirs info-documentaires
Représentation du métier
Pratiques enseignantes
Professionnalisation

Auteurs

Vincent Liquète, enseignant-chercheur en SIC, est responsable de la spécialité « Documentation et systèmes d'information (DSI) » du master des métiers de l'enseignement de l'université de Bordeaux4-IUFM. Chercheur à l'ENSC dans l'équipe « *Cognitive et Ingénierie Humaine* » (UMR 5218 / CNRS).

Anne Lehmans, docteure en science politique, formatrice à l'université de Bordeaux4-IUFM dans le cadre du Master MEEF spécialité DSI. Elle est responsable du service de documentation de l'IUFM d'Aquitaine.

Introduction

Ces quinze dernières années ont vu éclore un ensemble de travaux de recherche, d'écrits scientifiques et de publications réflexives à visée professionnelle inscrits dans le champ de la documentation scolaire, autant du secteur de l'éducation nationale que de l'enseignement agricole. Force est de constater que, progressivement, c'est un domaine scientifique qui se dessine (Delamotte, 2008¹), qui tente à la fois de rendre visibles des **pratiques** professionnelles encore faiblement identifiées et très disparates, et de caractériser un cadre de **pratiques** professionnelles de référence. Ce processus a pour objectif de permettre aux professeurs documentalistes d'accompagner les élèves et plus largement les usagers des espaces documentaires, révélant également les enjeux sociaux, citoyens, professionnels qui renforcent la place de la culture informationnelle dans les institutions scolaires, universitaires et de formation, tout en conservant la responsabilité de la gestion des collections et des accès aux informations. Dès lors, il nous a semblé essentiel de considérer ce temps spécifique que constitue l'entrée dans le métier, période qui s'étend sur deux années universitaires, où l'étudiant issu d'un premier cycle universitaire (Licence 3), principalement en sciences humaines et sociales, plus occasionnellement en documentation et information, opte pour une préparation à un concours de certification, le CAPES², suivie, en cas de réussite au concours national de certification, d'une année de transition professionnelle combinant des temps de formation avec des responsabilités pédagogiques et gestionnaires d'un Centre de Documentation et d'Information (CDI) d'établissement scolaire à mi-temps. Ce moment clé structure une représentation du métier qui s'élabore entre une épistémologie en construction, des pratiques sociales de référence et des pratiques documentaires co-élaborées adossées à la maîtrise de techniques professionnelles.

1- Problématique : l'entrée dans le métier, une approche épistémologique confrontée

L'enjeu de réfléchir à la question de la construction épistémologique de l'information de la part des étudiants et des néo-professionnels est de taille. Comme le suggère notamment Gérard Fourez (1997), la réflexion et une posture épistémologique de chaque enseignant exerçant dans le second degré sont essentiels pour donner fondamentalement les moyens au pédagogue de comprendre un modèle, une classification de **savoirs**, qui lui permettent de faire se représenter le monde aux élèves, d'en parler, voire d'agir. Les travaux de Patrice Venturini ont pourtant montré que chez les enseignants en formation, dans le cas des sciences physiques par exemple, la question épistémologique est largement occultée par celles de la gestion de la classe et de la transmission de contenus dictée par les seuls programmes d'enseignement³.

¹ Communication à une table ronde intitulée « *Quelles perspectives pour le métier de professeur documentaliste ?* » d'Eric Delamotte au congrès de la Fédération des Documentalistes et Bibliothécaires de l'Education Nationale (FADBEN), tenu à Lyon le 30 mars 2008.

² A l'heure à laquelle nous écrivons cette contribution, le dispositif de formation indiqué vient de s'achever en juin dernier, puisque remplacé depuis la rentrée universitaire 2010 par une formation universitaire de niveau Master professionnel, où l'ensemble des épreuves du concours du Capes se situe en Master deuxième année (M2) et où l'étudiant, avant même de préparer le concours, suit une année universitaire intégralement centrée autour des questions d'information et de documentation dans leurs multiples dimensions, culturelle, technique, professionnelle, économique, juridique, etc. On notera que les intitulés mêmes des masters professionnels sont extrêmement variables d'une université à l'autre.

³ Pélissier, Lionel, Venturini, Patrice, Calmettes, Bernard (2007). *L'épistémologie souhaitable et l'épistémologie implicite dans l'enseignement de la physique. De l'étude sur l'enseignement en seconde à la démarche d'investigation au collège*. In Actes des 31èmes journées nationales inter-IUFM sur la recherche et la formation des enseignants en Histoire et Epistémologie des Sciences et des Techniques, Caen, 31 mai-1^{er} juin, pp. 8-13.

Dans le champ de la documentation scolaire, dépourvu de véritable programme d'enseignement, l'un des enjeux de l'approche épistémologique est notamment, pour le **professeur documentaliste** débutant, de se dégager d'une forme « d'empirisme naïf », reposant sur trois principes majeurs : l'idée de progression linéaire des apprentissages info-documentaires prenant partiellement appui sur des savoirs scientifiques en information-communication, l'approche positive des offres d'information et des développements technologiques, et l'intégration de formes d'orthodoxies que proposeraient le terrain et les praticiens. Or, ces derniers ont parfois tendance à gommer la diversité des interprétations des phénomènes informationnels et communicationnels pourtant complexes, multidimensionnels, convoquant une pluralité de facteurs explicatifs. On peut en effet considérer que tout enseignant, en tant que médiateur des **savoirs**, qui s'engage dans le transfert de ceux-ci, doit avoir une connaissance minimale de l'histoire de sa discipline, être familiarisé aux principales études et recherches de son secteur, à la palette des méthodes scientifiques qui s'offrent à lui, tout en situant ses actes dans des registres réflexifs et évaluatifs. Ces diverses dimensions contribuent, selon nous, à sérier le champ d'expertise du **professeur documentaliste**.

Nous définirons l'épistémologie comme l'étude de la formation et de la structuration des notions, des concepts et des théories scientifiques, en situant, outre l'histoire de la science de référence, les procédures, les méthodes et les modes d'évaluation fixés par les experts du domaine. Une des difficultés des SIC, science de référence pour les métiers de l'information-documentation, est qu'elle est une science elle-même irriguée par de nombreuses épistémologies d'autres disciplines scientifiques (histoire, économie, sociologie,...) et que les logiques d'influence sont parfois difficiles à caractériser, rendant plus que jamais difficilement délimitable le champ couvert par celle-ci. Cette difficulté peut représenter un obstacle dans le processus de formation. Philippe Jonnaert⁴ souligne en effet que la démarche de formation associe un processus d'apprentissage autour d'un paradigme épistémologique nouveau à une logique de développement personnel et professionnel. Nous entendons donc par approche épistémologique, la relation que construit progressivement l'étudiant aux savoirs de référence issus essentiellement des SIC, afin notamment, outre l'appropriation personnelle, d'envisager ultérieurement des modes de transfert et d'initiation des élèves à ces objets et questionnements scientifiques lors de situations d'enseignement et de formation.

Certains travaux, ces dernières années, ont montré que les théories de l'information-communication étaient encore plutôt faiblement abordées au cours des années de formation professionnelle des professeurs documentalistes, voire même méconnues des professionnels en exercice (Blanquet, 2003). Plusieurs objets épistémiques fondamentaux restent encore délaissés. Nous proposons l'hypothèse selon laquelle le lien entre les faces du métier de professeur documentaliste se noue, non seulement dans un processus de transfert de compétences et de connaissances régulièrement évalué au cours de la formation et sanctionné par le concours et la titularisation, mais également dans un processus de construction collective de sens qui émerge de pratiques partagées adossées à la prise de conscience du besoin de connaissances en sciences de l'information et de la communication notamment et à la création d'un corpus documentaire⁵. Les étudiants, dès lors, construisent un savoir de référence à partir des enseignements universitaires suivis mais également « *indirectement* » de leurs pairs via les modes collectifs d'organisation du travail engagé (Chevallard, 2003).

⁴ Jonnaert, Philippe (2002). Recherches collaboratives et socioconstructivisme in Venturini, Patrice, Amade-Escot Chantal, Terrise, André, *Etudes de pratiques effectives : l'approche des didactiques*. La pensée sauvage éditions. pp. 175-196.

⁵ Sur le rôle du document dans l'identité professionnelle, voir l'article de Patrick Fraysse de cet ouvrage.

2- Positionnement théorique

La perspective dynamique de construction de sens et de **représentations** professionnelles durant les deux années de formation est axée sur les interactions entre les individus et le groupe dans la création du lien entre les différents aspects du métier de **professeur documentaliste**. Ce lien émerge de l'appropriation d'une technicité propre au métier à travers l'usage et la maîtrise d'instruments intellectuels et matériels dans un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation, processus décrit par Pierre Rabardel (1995) notamment qui analyse le rapport entre artefacts et schèmes d'usage. L'identification de ce processus relève d'une approche pragmatique qui met l'expérience au cœur des apprentissages par le moyen des **pratiques** réflexives d'interprétation de l'action mises en relief par John Dewey et Charles Sanders Peirce (Morandi, 2004). La dimension collective, interactionnelle, dans cette dynamique d'identification du métier par construction de sens nous paraît donc essentielle (Daraut, 2005). Parmi les choix qui s'offraient à nous, deux dimensions théoriques ont été privilégiées puis articulées. D'une part, l'approche sémio-pragmatique avec l'héritage de l'approche de Roger Odin, d'autre part, les analyses par communautés de **pratiques** ou épistémiques, notamment avec l'approche de Wenger (2005). L'éclairage sémio-pragmatique, considérant initialement la réception par le public d'œuvres cinématographiques, suggère de dépasser la seule analyse des offres ou de la réception, pour interroger également les cheminements des acteurs récepteurs à travers leur propre parcours, leurs intentions et leurs modalités progressives de construction de sens. Un système d'information observé peut être appréhendé comme un ensemble de significations complexes articulant, organisant et stockant des ressources externes et des productions spécifiquement créées par les individus. Il devient dès lors, non seulement un espace de partage et d'écriture de l'information, mais également une construction sociale reposant sur le sens prioritaire que lui accorde le groupe. La posture du chercheur s'en trouve alors revisitée, puisqu'il est appelé non seulement à analyser l'existant qui s'offre à lui, les documents produits par les groupes dans notre cas, mais également à prendre en considération le sens co-construit entre les individus. Dans la lignée des travaux en sémio-pragmatique de Roger Odin, on peut dire que le sens de l'individu se construit progressivement par chaque acteur et qu'il est le résultat d'une confrontation quasi permanente entre l'acteur et les membres du groupe (de formation) auquel il appartient, en plus de son exposition aux environnements numériques de travail mis à sa disposition et aux formats de connaissance en circulation autour de lui qui déterminent en lui des modes de construction et d'appropriation des **savoirs** professionnels de référence (Desprès-Lonnet, Liquète, 2010). En retour, cet environnement technique et informationnel fait peser un ensemble de contraintes sur les acteurs, exerçant une forte influence sur les écrits produits et les modes de construction de **savoirs** engagés⁶.

Dans une telle approche, les situations de communication observées entre les acteurs ne sont pas du seul registre de la transmission entre un émetteur et un/des récepteur(s), mais plutôt le résultat d'un double processus de sens faisant parfois se rejoindre les intentions des uns et des autres mais également séparant régulièrement les intentions de l'émetteur, le formateur dans notre cas, des récepteurs, les étudiants, qui interagissent entre eux selon des codes, des règles et des normes qui échappent partiellement au premier. Les ressources ainsi considérées constituent alors des éléments d'illustration de cette culture professionnelle en construction, donc dynamique. Toutefois, comme l'établit Sol Worth (1969) par exemple, le piège serait de donner au récepteur autant, voire plus, de pouvoir que l'on en donnait précédemment à

⁶ Par l'approche sémio-pragmatique, Roger Odin rappelle notamment que le texte « est construit par la lecture qu'en fait le public : nous attribuons aux textes une intentionnalité dont nous sommes nous-mêmes la source. Il y a donc autant de « publics » construits par le texte que de textes construits par les différents publics » (Odin, 2000 : 52).

l'émetteur. En effet, les productions d'information et de documentation seront, à nos yeux, le résultat d'intentions d'acteurs, mais également l'effet de diverses contraintes sociales émanant, dans notre cas, des prescriptions universitaires et des discours professionnels faisant autorité dans le champ de l'information-documentation (scolaire notamment). L'étudiant produit, sans totale liberté ni initiative personnelle, mais selon un système de contraintes à considérer. De plus, en faisant le choix d'interroger à plusieurs reprises un échantillon d'étudiants⁷, nous avons cherché à repérer la dimension collective, considérant, comme le suggérait Martin Lefebvre (1997), que l'interprétation du sujet est moins individuelle qu'on ne le pense en général. Dans la lignée du modèle sémio-pragmatique, nous considérerons le système d'information dédié à l'étudiant comme un lieu « *d'intervention de différentes approches* » où la construction de sens du sujet observé est « *un double processus celui de la réalisation (notamment la production d'information) et celui de la lecture (l'appropriation individuelle)* » (Odin, 2007 : 21).

D'autre part, l'approche socio-pragmatique permet de s'appuyer sur la notion de communauté en tant que groupe qui émerge par l'action de construction du sens de l'agir professionnel dans les échanges et à travers des rituels d'interactions définissant rôles, statuts, cadres, distance sociale. Ces derniers dessinent une configuration -au sens de Norbert Elias- qui permet d'échapper à l'opposition entre individu et société et d'attirer l'attention sur les interdépendances. C'est la figure globale formée par un groupe incluant « *leur intellect, (toute leur personne), les actions et les relations réciproques* » qui (forment) un ensemble de tensions » (Elias, 1991 : 157). La configuration ne présuppose pas l'alliance, elle inclut la concurrence voire le conflit. Dans la sociologie pragmatique, on recherche les éléments qui permettent d'élaborer une communauté de perspectives pour coordonner les actions individuelles : les conventions, ce qui relève d'un accord explicite ou tacite, décidé ou traditionnel (Boltanski, Thévenot, 1991). Ces conventions permettent de traiter l'environnement par qualification, identification, jugement, traitement de l'incertitude. Elles mettent en place une rationalité qui peut être stratégique (dans l'entreprise notamment) ou communicationnelle (Habermas, 1992). La configuration de la communauté à partir des conventions présuppose l'existence d'un engagement des personnes qui repose sur « l'ajustement réciproque des actions » mais pas nécessairement la symétrie, ou un régime d'action uniforme, dans la coordination de l'ensemble. La sociologie du travail pointe également l'importance des prescriptions descendantes ou ascendantes, relevant notamment du collectif de travail duquel peut émerger un conflit de normes (Daniellou, 2002). Et l'ethnométhodologie invite à prendre en compte les rigidités, les blocages, autant que la fluidité dans la compréhension des réseaux sociotechniques et leur coordination. L'interaction peut être caractérisée par des pratiques implicites dans des collectifs distribués (la distribution supposant la diversité des objectifs, des cultures, des compétences) qui permettent au collectif de se constituer en communauté et d'évoluer (Dodier, 1993). C'est cette configuration, à travers les pratiques discursives, que nous tentons de repérer, pour isoler des éléments constitutifs d'une identité professionnelle partagée.

Cowan, David et Foray (2000) définissent les communautés épistémiques comme des « *petits groupes d'agents travaillant sur des questions de connaissances collectivement désignées, et qui acceptent a minima le principe de l'existence d'une autorité procédurale commune comme essentiel à la réussite des activités de connaissance* ». Une autorité procédurale correspond à un ensemble de règles ou à un « code de conduite » définissant les objectifs de la communauté, les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et régissant les comportements collectifs au sein de la communauté. La communauté épistémique se distingue de la communauté de pratiques par l'objectif qu'elle vise, qui est avant tout un objectif de

⁷ Cf. paragraphe 4 présentant l'organisation méthodologique de cette recherche.

construction de connaissances, et pas seulement la résolution d'une question **pratique** nécessitant un échange d'informations.

Ces deux approches théoriques nous permettent d'appréhender la construction épistémologique et pratique qui se joue à l'entrée dans le métier grâce aux ressources documentaires produites et partagées.

3- Présentation des contextes observés

La documentation scolaire en France s'est organisée principalement autour de trois entités : d'une part, l'institutionnalisation d'un métier par la création du statut de **professeur documentaliste** possédant le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) de Sciences et Techniques documentaires⁸, certification nationale destinée à asseoir non seulement le métier mais également un ensemble de **pratiques** professionnelles de référence, d'autre part, la création voire la réorganisation du métier autour d'un espace documentaire⁹, dénommé le CDI (centre de documentation et d'information) ayant pour fonction de fournir des documents et des accès à l'information et à la culture en lien avec les enseignements et les programmes scolaires disciplinaires, enfin, la mise en œuvre de préparations universitaires à ce CAPES, à l'échelon régional, destinées aux étudiants au moins titulaires d'une licence. Ainsi, des universités proposant des cursus ou des parcours en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) ont pris en charge ces préparations au concours. La dernière cartographie présentant les offres de formation montrait une répartition relativement homogène des préparations sur l'ensemble du territoire¹⁰. La durée moyenne de celles-ci est relativement courte, répartie sur huit mois généralement préparant d'abord à la méthodologie de deux épreuves écrites (se déroulant en mars jusqu'à la session 2010) puis aux deux épreuves orales (en juin de la même année) ; ces formations centrées sur l'acquisition de méthodes, visent également l'acquisition d'une culture scientifique de base dans les domaines des SIC, dans ceux des théories et méthodes d'apprentissage, tout comme l'appréhension de la connaissance du système éducatif français. Nous avons estimé en 2006, à l'amorce de nos premiers travaux, le volume horaire annuel moyen de formation autour de 450 heures/année/étudiant (Liquète, 2006).

Jusqu'à présent, la question du parcours universitaire initial en licence de l'étudiant ne se posait pas. En effet, ceux qui sont inscrits aux préparations et au concours ne sont pas obligés d'avoir validé préalablement un cursus en SIC¹¹. Nos enquêtes réalisées entre 2005 et 2010 auprès des étudiants aquitains montraient même que la majorité d'entre eux n'avait suivi aucune formation en SIC. L'année de préparation au concours permet donc la découverte tant des SIC que du métier de professeur documentaliste, et souvent des questions pédagogiques et éducatives. Les statistiques nationales concernant le concours indiquent que le niveau de formation universitaire des étudiants augmente, notamment depuis 2007 (en 2010, 28 % des étudiants ont un niveau égal ou supérieur au Master 2). L'année de préparation au concours consiste pour les étudiants à visiter très rapidement une culture hybride qui les rendra crédibles auprès d'un jury essentiellement professionnel mais dont les **représentations** du métier ne sont pas a priori homogènes, d'une part, à maîtriser les méthodologies des épreuves

⁸ Capes proposé en voie externe (ouvert à tout étudiant possédant une licence universitaire), ou en voie interne (pour toute personne justifiant d'une activité salariée au sein de l'éducation nationale pendant 3 années scolaires ou appartenant à un autre corps). Création par arrêté, publié au Journal Officiel de l'Éducation nationale, le 8 juillet 1989.

⁹ Voir le texte de cet ouvrage proposé par Isabelle Fabre.

¹⁰ Cartographie disponible en ligne à <http://www.savoirscdi.cndp.fr/metier/prepconcours/carteAcad.htm>

¹¹ Licence obtenue en SIC, validation d'un cursus en IUP ou en IUT, module Documentation acquis lors d'une Licence voire d'un Master,...

qui relèvent de techniques d'écriture et de connaissances assez éloignées des techniques professionnelles, d'autre part.

Une seconde année, dénommée, jusqu'en 2010, PLC2 (pour Professeurs de Lycée et Collège 2^{ème} année) poursuit la formation professionnelle, pendant laquelle l'étudiant devient statutairement professeur stagiaire, alternant des temps de stages en responsabilité en EPLE avec des temps de formation principalement organisés autour de questions pédagogiques, documentaires et de médiations à l'usager à raison de 60 heures annuelles. S'ajoutent l'obligation de produire un mémoire professionnel de type TER, voire de valider des acquis, comme la certification informatique-internet C2i (niveau 2 enseignant). Sur ce temps finalement très court et intense que constitue la **formation initiale** des futurs professeurs documentalistes, s'articulent leurs parcours et expériences universitaires antérieurs, avec leur apprentissage des SIC, notamment les questions de techniques et de traitement info-documentaires, mais également des problématiques liées aux apprentissages, aux questions d'éducation et de médiation professionnelle.

Ainsi, durant ces deux années doit se construire le lien entre des connaissances universitaires en sciences de l'information et de la communication discriminantes au niveau de l'écrit et qui relèvent de la découverte le plus souvent, des compétences pédagogiques valorisées au niveau de l'oral, des **savoirs** techniques sollicités dès les premières semaines de prise des fonctions dans les stages, où les lauréats des concours se retrouvent la plupart du temps, depuis ces dernières années, sans tuteur présent dans l'établissement. Ce lien est d'autant plus complexe à nouer que des enjeux de légitimité s'y greffent : l'exigence de didactisation de la documentation pédagogique et de construction épistémologique du côté de nombreux formateurs/enseignants-chercheurs se heurte à l'évolution vers une technicisation et une diversification des tâches sur le terrain et à une conception managériale du métier portée par les instances d'inspection à travers la valorisation de la politique documentaire et la transformation des CDI en « *learning centers* » dans le cadrage institutionnel. Et le processus de didactisation reste complexe car il ne s'appuie pas sur une discipline scolaire¹² de référence.

Si l'on reprend les catégories de communautés identifiées plus haut pour le contexte de la formation observé, les étudiants forment une communauté épistémique, puisque les interactions réelles ou médiées qu'ils mettent en place visent la construction de connaissances, alors que les stagiaires forment une communauté de **pratiques**, tout en continuant à résoudre des questions liées aux connaissances. Durant les deux années de la formation, il existe une autorité procédurale forte, à travers les outils mis à la disposition des individus (le bureau virtuel par exemple), l'organisation du travail (l'organisation chronologique et le rythme, les échéances évaluatives), les contraintes qui pèsent sur les stagiaires en vue de la production d'écrits de **professionnalisation** qui ont des objectifs plus opérationnels que cognitifs, ainsi qu'une autorité légitimante des **pratiques** à travers la figure du formateur et du référent sur le lieu de stage. Une proposition de définition de l'identité professionnelle par l'analyse ethnographique du discours dans la communauté des enseignants documentalistes a été faite par Florence Thiault (2009) pour la liste CDI-doc. Cette approche permet de déterminer une terminologie qui constitue le cadre de référence commun sur une liste professionnelle. Elle montre que les questions posées sont récurrentes, qu'elles concernent le positionnement du documentaliste dans l'établissement scolaire, des questions techniques liées à la manipulation des outils documentaires, des questions culturelles et bibliographiques. Elles ne mobilisent pas de catégories scientifiques. Dans le cadre de la **formation initiale**, ces catégories

12 Sur ce point, voir LEHMANS, Anne, 2008, *La formation à l'information : de la didactique à la disciplinarisation*. Colloque : « les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation, quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ? », Bordeaux, septembre 2008. [<http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/lehm.pdf>].

scientifiques sont, par contre, forcément mobilisées par les formateurs, sans prendre la forme de prescriptions professionnelles, parce qu'elles ne sont pas directement transposables dans la formation des élèves.

4- Organisation méthodologique

Cette recherche repose principalement sur deux objectifs centraux : premièrement, appréhender la démarche de construction progressive des **savoirs** de référence dans le champ de la documentation scolaire, en tentant de dépasser les seules analyses des offres institutionnelles de formation pour se rapprocher des diverses interactions entre les groupes de travail d'étudiants. Deuxièmement, analyser les transferts de ces **savoirs** en construction dans des contextes de premières **pratiques** professionnelles en situation, à savoir en établissement scolaire, au CDI, voire lors des regroupements opérés par l'institution autour de comptes-rendus sur les activités menées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la construction d'un cadre théorique inspiré d'une double influence, comme nous l'avons vu précédemment, puis avons mis en œuvre une méthodologie triangulaire longitudinale, afin de considérer les processus de construction du métier, associant ainsi trois modes de recueils de données, complémentaires les uns des autres et pour lesquels la matière recueillie est analysée comme un ensemble de tendances, mais aussi comparée aux autres données recueillies.

Un protocole réparti sur trois années (de 2007 à fin 2009) nous permet de viser trois registres de l'agir professionnel : le dire (le déclaratif), le faire (la mise en action professionnelle) et le système de **représentations** en construction des professeurs documentalistes débutants. Cette recherche est incluse dans un programme national Erté¹³ (2006-2010) cherchant à caractériser, à partir de divers travaux d'équipes de recherche, la culture informationnelle en construction dans le champ de la documentation scolaire et/ou universitaire. Elle repose sur l'identification et l'analyse des « organisateurs de la **pratique** » (Bru, 2002) professionnelle avec toute la complexité que représente l'approche de ces organisateurs pour différencier ce qui relève de l'observation, de la prescription ou de la dénonciation. Les **pratiques** telles qu'elles sont racontées ou observées sont considérées comme des moyens d'identification du métier dans la construction du sens et non comme des instruments de mesure de l'écart avec une prescription normative, comme le suggère Nicolas Sembel dans son approche de la sociologie du travail enseignant .

Dès lors, trois modes de recueil de données ont été mobilisés en parallèle. Des entretiens semi-directifs, d'abord, ont été menés à intervalles réguliers¹⁴ auprès d'un échantillon de 25 personnes, qui s'est ensuite réduit à une dizaine d'individus lors du passage en seconde année de formation, lié à la réussite au concours national. À travers le recueil des discours, nous avons cherché à montrer les points d'ancrage pour construire un savoir de référence dans les domaines de l'information-documentation tout en révélant, en creux, des domaines étonnamment peu considérés par les étudiants et jeunes professionnels. Ensuite, des sélections puis analyses de contenus produits et stockés sur les bureaux virtuels des deux préparations universitaires observées (localisées sur les sites universitaires de Bordeaux et de Pau) ont été réalisées. Nous avons analysé les productions d'étudiants, tant dans leur forme que dans leurs contenus, en tentant d'identifier les objets, les thématiques et leurs articulations choisis prioritairement par ces acteurs, et de caractériser les co-productions menées entre étudiants. Il est important de mentionner que, volontairement, nous accédons à des documents produits par

¹³ Equipe de Recherche Technologique en Education (ERTE), intitulée « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* », sous la direction d'Annette Béguin-Verbrugge de l'université de Lille 3 – laboratoire Gériico. Présentation de l'Erté sur le site http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/

¹⁴ Tous les six mois environ.

les étudiants et échangés par eux, sans intervention ou accompagnement de leurs enseignants : ce qui nous intéresse dans ce corpus est d'analyser des documents « faisant sens » pour les acteurs et non pas ceux qui sont produits pour répondre à la demande du formateur, même si l'on peut supposer une influence indirecte de la part des approches proposées par ces mêmes formateurs. Ces ressources dites « locales », résultats de divers travaux d'écriture d'étudiants, ne sont pas, à nos yeux, seulement des informations sous forme de données, mais également, comme le suggère Viviane Couzinet (2009) des « *contenus cognitifs de la communication* », produits de la communication entre les pairs. Les contenus produits par les étudiants dans l'environnement numérique de travail révèlent, en effet, des formes d'écriture, des modes d'appropriation et de construction de connaissances, mais également des éléments matérialisés de communications et d'échanges entre eux. Le dispositif observé peut être alors considéré comme un micro-réseau de médiation du savoir où se confrontent des échanges, des transmissions, des productions et acquisitions complexes, et plus ou moins visibles à l'extérieur de celui-ci. Ainsi, plus que les formes de pratiques déclarées, ce qui nous intéresse est l'analyse de la matière produite par les étudiants au cours de leur parcours d'étude de deux années, les formats d'information en circulation entre eux, ainsi que les procédures de validation qu'ils retiennent. Nous avons constitué un corpus de documents soumis à notre analyse, principalement composé de fichiers textuels proposant des traitements collectifs de questions de cours, de nombreux résumés et synthèses élaborés à la fin d'un cycle d'enseignement, des notes et présentations biographiques d'auteurs et/ou d'ouvrages, des documents cherchant à définir, délimiter puis mettre en lien des notions, des concepts entre eux, des éléments bibliographiques et webographiques, divers comptes-rendus d'observations professionnelles, de stages, de visites de lieux (musées, expositions, CDI d'établissements scolaires, espaces de lecture publique et de médiation,...).

Enfin, un ensemble d'observations des pratiques des stagiaires sur le terrain a été réalisé *in situ* face à deux types d'usagers, soit dans le cadre de projets avec des enseignants de discipline, soit en situation pédagogique avec des élèves, essentiellement lors de séances planifiées portant sur des notions en information-documentation. Ces observations se centrent sur les conditions de transfert et les éléments de définition et/ou illustrations choisis par les enseignants-documentalistes pour initier et former à l'information-documentation. Les mémoires professionnels de type TER sont également alors considérés comme traces de la pratique professionnelle appréhendée à travers l'analyse de discours et le relevé des champs thématiques, sémantiques et lexicaux de l'écriture grâce à la lexicométrie notamment, ainsi que le repérage des stratégies discursives et des catégories signifiantes.

5- Tendances et résultats dominants : Les activités professionnelles en construction, une approche pratique projetée

Le croisement des observations menées conduit à identifier deux grandes tendances : d'une part, l'existence d'un bricolage épistémologique, d'autre part, la persistance d'une représentation de la légitimité professionnelle fondée sur l'articulation d'un modèle managérial et d'un modèle didactique.

La question du rapport de l'étudiant puis du professeur-stagiaire aux notions et objets scientifiques émanant des SIC nous semble particulièrement centrale, car ces savoirs constituent la base de connaissances progressivement transférée et enseignée aux élèves, dans le cadre de projets et de séances mis en œuvre lors des premières expériences pédagogiques en établissement scolaire. Les références épistémologiques retenues non seulement fondent et encadrent les connaissances de l'étudiant, mais engagent également un ensemble d'activités professionnelles. Lors de nos entretiens longitudinaux, rares ont été les étudiants et professeurs stagiaires en mesure d'explicitier la syntaxe des théories de référence, alors même

qu'ils voient dans les entrées pédagogiques autour des « notions info-documentaires » une possibilité de faire entrer la documentation dans la sphère des apprentissages de l'élève. Leurs réponses nous montrent de grandes difficultés à situer la nature exacte et la structure des concepts utilisés dans le secteur de l'information-documentation, notamment à l'occasion des premières mises en œuvre de l'éducation à l'information auprès d'élèves. La difficulté à hiérarchiser les concepts intégrateurs (Develay, 1992)/organiseurs (Barth, 2005) des seules notions périphériques voire secondaires pour permettre aux acteurs formés d'appréhender la question info-documentaire semble également leur poser soucis. Cette difficulté à organiser les réseaux heuristiques, à les hiérarchiser, entraîne un ensemble d'incohérences et des scénarisations pédagogiques incontrôlées, où par exemple, nous avons observé des activités mises en œuvre pour lesquelles l'entrée choisie pour un cycle d'enseignement débutait par un concept très spécifique sans véritable situation de celui-ci dans le réseau conceptuel hiérarchique, rendant difficile une progression ou une liaison possible avec d'autres enseignements passés ou à venir.

Le registre des difficultés repérées concerne également le manque de discrimination entre les travaux scientifiques, fondés sur la méthode et l'inscription dans un champ théorique de référence, et les discours plus ou moins réflexifs des praticiens, formateurs, acteurs de l'information-documentation. En effet, l'approche théorique de la connaissance en SIC, le statut des **savoirs** de référence et la délimitation du scientifique du non scientifique, posent de toute évidence encore de très grandes difficultés pour les étudiants interrogés, rendant dès lors aléatoire la démarcation entre les approches scientifiques et non scientifiques.

Un autre domaine reste peu appréhendé et donc peu maîtrisé de la part des étudiants et stagiaires ; celui de l'appropriation de méthodes de recueil de données, notamment celles qui sont centrées sur la caractérisation des principaux usages en CDI et les modes de recueil de données dynamiques permettant de caractériser le fonctionnement gestionnaire du CDI (statistiques, emprunts, rotation des fonds, indicateurs bibliométriques,...). De nombreuses explications données à l'occasion des entretiens des professeurs stagiaires relèvent plus de sensations et d'impressions que d'un recueil de données tangibles reposant sur une démarche réfléchie, rigoureuse voire distanciée.

D'autres obstacles épistémologiques ont vu le jour au fil de nos observations, notamment en matière de difficultés à situer l'histoire du développement de la documentation, avec l'émergence des principales théories des sciences humaines et sociales. Bien que globalement identifiés, les principaux paradigmes scientifiques sont rarement mis en lien avec l'essor et la dissémination de la documentation. Une étudiante interrogée, lors de nos entretiens, C., déclarait à ce propos : « *Je m'étonne encore de certains cours, où l'on nous présente des théories ... qui me semblent encore, comment dire..., éloignées de notre futur métier.* (silence). Question de l'enquêteur : Comme par exemple ? C. : *l'approche cybernéticienne de l'information, (silence) de l'information en général.* ». Un autre étudiant indique dans un entretien : « [...] *j'ai trouvé les enseignements riches et variés. Un bémol peut être pour les théories de l'information et de la com' [sic] qui m'obligent à réfléchir sur la documentation alors que je ... que je ... recherche des éléments pour travailler face à des élèves* ».

Un autre volet de la construction épistémologique du **professeur documentaliste** débutant concerne les difficultés constatées à caractériser les **pratiques** d'information et de documentation des divers publics, notamment des jeunes, y compris celles de nature non formelle, c'est-à-dire des **pratiques** sociales ordinaires, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien et structurantes en matière de sociabilité (Tough, 1979). Nous avons noté cependant un écart conséquent entre les groupes d'étudiants observés. Certains d'entre eux tentaient d'effectuer une veille partagée sur les principaux sites d'organismes, rendant public un ensemble de données liées aux **pratiques** d'information, de communication et de jeux (comme les observatoires d'usages, les instituts proposant des données métriques

de l'information,...). Enfin, la plupart des entretiens accordent une place notable à la « recherche d'information » et au supposé « besoin d'information » (des élèves, des enseignants, etc...) ; l'idée sous-jacente étant que le professeur documentaliste renforcerait l'apprentissage méthodique de la recherche d'information et « stimulerait » (expression reprise d'un stagiaire interrogé) les besoins d'information des usagers du CDI. Nous avons pourtant noté que nombre d'étudiants et de jeunes praticiens affirment le principe d'un sujet (élève, enseignant, citoyen,...) comme étant intrinsèquement chercheur d'information soumis continuellement à des besoins d'information, sans que soient interrogées la nature et la constitution même du besoin, ni que celui-ci soit situé dans le parcours de connaissances du sujet.

On note également que les étudiants et les stagiaires suivis organisent leur travail sur les questions épistémiques sous forme « d'îlots » sans véritable méthode et plan de progression, avec encore de très rares articulations entre les sujets épistémologiques abordés. Les deux entrées privilégiées pour engager un travail sont soit par les méta-concepts de référence (document, information, médias prioritairement), soit par une question de cours ayant particulièrement attiré l'attention des étudiants. Elles reposent prioritairement sur un goût personnel plutôt que sur une stratégie d'analyse collective de la situation. En écho aux données recueillies, on retiendra que, pour les individus observés, la méconnaissance des enjeux épistémologiques entraîne de grandes difficultés non seulement pour situer les offres pédagogiques et scolaires, mais également, pour construire des progressions logiques et cohérentes dans les formations proposées aux élèves.

Dans le cadre du stage et de la mise en pratique pédagogique et didactique des références épistémologiques dont on vient de voir qu'elles relèvent souvent du bricolage, le passage de la communauté de pratiques professionnelles à la communauté de projet, selon la typologie de Lickider et Taylor (1968), du partage de compétences à l'émergence de connaissances, y compris dans les pratiques enseignantes, n'est pas automatique. La communauté cognitive peut avoir une dimension « disciplinaire », une fonction de lissage de la parole, du sens et des pratiques¹⁵. Les thématiques choisies dans les travaux certificatifs des stagiaires ont une orientation fortement technique et descriptive et évitent d'affronter les problématiques du contenu de la culture de l'information, s'attachant plutôt à la description du contenant. Par ailleurs, alors que la concurrence liée à la situation de concours en première année crée paradoxalement une émulation sur la mise en place du travail collaboratif, la perspective de certification et l'isolement en situation de stage en seconde année ferment partiellement l'horizon de la collaboration sur le travail institutionnellement exigé. Les groupes observés ne sortent que rarement du travail institutionnel, en élaborant des outils conceptuels critiques ou en poursuivant le travail collaboratif en dehors de l'outil proposé au départ, en créant par exemple un site, en partageant des Netvibes, ou encore en utilisant les réseaux sociaux via Facebook par exemple.

Quelques éléments invariants peuvent être dégagés de l'analyse des travaux des stagiaires. D'abord, les deux modèles qui encadrent la légitimité professionnelle sont celui de la politique documentaire (modèle managérial) et de la séquence pédagogique (modèle didactique). Lors des activités de réflexion commune (ateliers d'analyse de pratiques) qui font émerger des questionnements partagés, les thèmes récurrents, qui sont d'ailleurs restitués sous des formats de connaissances connus (la carte heuristique est par exemple un format utilisé spontanément par les stagiaires sans prescription) relèvent essentiellement de l'organisation du travail, de la communication et de l'ingénierie pédagogique. Le croisement de ces trois

¹⁵ Jean-Luc Bouillon, « Autonomie professionnelle et rationalisations cognitives : les paradoxes dissimulés des organisations post-disciplinaires », (2005). *Études de communication*, 28,[En ligne] URL : <http://edc.revues.org/index286.html> (consulté le 15 janvier 2010)

thématiques fait émerger une inquiétude par rapport au positionnement institutionnel et à la nécessité d'établir des partenariats.

Deuxièmement, l'activité pédagogique est valorisée et formatée. La forme de l'activité pédagogique est sur-valorisée dans le travail restitué des stagiaires demandeurs, en formation, de « modèles pédagogiques » et didactiques, qui sont plutôt des schémas ou des formats de description (objectifs, dispositif, évaluation). Cette formalisation est parfois contradictoire par rapport au contenu. L'ingénierie pédagogique prime sur le contenu scientifique dont les références épistémologiques ne sont pas identifiées. On observe parfois des simulacres pédagogiques, dans ce sens que l'interrogation sur l'incidence de l'activité pédagogique sur la construction de connaissances par les élèves est négligée, même dans les cas où une évaluation est mise en œuvre.

Troisièmement, il existe une confusion entre objectifs cognitifs et/ou scientifiques, objectifs procéduraux et objectifs pédagogiques dans les pratiques décrites. Ces pratiques sont souvent très manipulatoires. On trouve par exemple de nombreuses séances sur la « prise de notes » qui suivent le schéma cours théorique/application pratique, parfois décontextualisées. Les thématiques des séances décrites sont centrées sur les techniques de recherche d'information, les méthodologies de traitement (savoir cerner son sujet, savoir utiliser des outils de recherche, utiliser des mots-clés, connaître les classifications, savoir communiquer, savoir prendre des notes, savoir citer, rédiger une bibliographie) ou les techniques de communication (créer une production écrite adaptée, créer de l'écrit pour l'oral, maîtriser les techniques de communication orale). L'objectif de construction d'un curriculum informationnel est évoqué, notamment par les stagiaires à partir de 2009 et de la diffusion des communications professionnelles et scientifiques sur ce thème. Mais les outils proposés sont élaborés à partir de listes de compétences.

Quatrièmement, il existe une contradiction entre un objectif déclaré de construction de l'autonomie des élèves dans une perspective constructiviste et des pratiques décrites ou observées de comportements visant à gommer les aspérités de la réalité documentaire pour fournir des corpus déjà constitués et sans risques, exposer des notions ou imposer des procédures. Les guides, par exemple, ne laissent pas de place à l'autonomie, au tâtonnement, à la découverte : les parcours des élèves sont souvent très balisés. Les volets organisationnel et méthodologique de l'identification du contenu du travail sont donc survalorisés par rapport aux volets scientifique et épistémologique. Peu de références par exemple sont faites aux analyses des usages de l'information ou à la sémiologie.

Enfin, le cadrage socio-temporel des activités provoque la valorisation des activités de communication et de médiation dans le lexique qui relève largement de l'organisation et de la gestion (du temps, de la classe, de la tâche, des relations). Du point de vue temporel, l'idéal d'un progrès continu des élèves inscrit dans le concept de curriculum par exemple est systématiquement contredit par la réalité d'une action discontinue.

Ainsi, la création et la mise en œuvre de formats de connaissances autorisent l'identification de champs de savoirs conventionnels explicites, partagés et partageables. La manipulation de ces formats de connaissances, nécessaire au passage de la dimension individuelle à la dimension collective du partage de l'information en vue de la construction de savoirs sur l'information, comporte le risque de structurer les pratiques professionnelles autour d'un corpus figé lié en partie à des positionnements institutionnels et stratégiques sans prendre en compte les pratiques, les activités et les interactions réelles des élèves ni les enjeux sociaux et culturels des savoirs sur l'information. Ces pratiques restent centrées sur la méthodologie du travail scolaire, les techniques de recherche et de communication de l'information, mais on ne trouve ni de véritable réflexion pédagogique sur l'articulation entre les pratiques des élèves et la didactique de l'information, ni de véritable tentative de construction d'outils curriculaires qui inscriraient les savoirs informationnels dans la durée. Cette difficulté à envisager les

savoirs de façon diachronique s'explique probablement en partie par le temps de la formation, qui reste bref. C'est pourtant l'image du lien qui caractérise l'identité professionnelle en construction.

6- Analyse des résultats : La construction du lien dans le système de représentations élaboré par le professeur documentaliste débutant

Les principes pédagogiques à l'œuvre dans les constructions discursives observées sont de type syncrétique, puisqu'ils reposent sur l'association de principes a priori contradictoires : la référence permanente à des savoirs scientifiques stabilisés d'un côté, le constat partagé de la nécessité d'agir sur des pratiques et non de construire des savoirs scolaires de l'autre. Le lien entre les différentes facettes du métier, qui peuvent être analysées comme schizophréniques, se noue dans une construction pragmatique et partagée des références professionnelles.

Les entretiens témoignent d'une valorisation des concepts scientifiques de l'information-communication, héritée de la première année de préparation au concours et de lectures personnelles, pourtant non fermement identifiées, et d'une dichotomie entre le discours et la pratique. Toutes les pratiques professionnelles décrites, tant dans les entretiens que dans les écrits professionnels et dans les ateliers d'analyses de pratiques, montrent que celles-ci sont très largement centrées sur les méthodes de travail et sur les activités, notamment de médiation, non sur les notions scientifiques dont l'exploitation avec les élèves est ressentie comme hasardeuse. Ce n'est que lorsqu'un format de connaissance est imposé (la fiche notion par exemple) que la réflexion se décentre. Le syncrétisme que les stagiaires parviennent à construire se manifeste essentiellement dans la revendication d'ancrage dans l'expérience concrète, la construction de l'autonomie des élèves et la valorisation de la dimension collective du travail enseignant. Le passage à la didactisation de notions scientifiques ne se fait que difficilement, alors que la construction curriculaire, l'inscription d'un savoir formalisé dans le temps de formation des élèves, apparaissent comme une utopie. C'est une des raisons pour laquelle les sujets de mémoires, par exemple, ne relèvent que rarement d'une question directement liée aux sciences de l'information et de la communication (en dehors des médias), ni même de questions bibliothéconomiques, mais le plus souvent de questions pédagogiques générales (les besoins éducatifs particuliers, l'accompagnement, les langues, l'orientation...) traitées à travers le prisme de la politique documentaire d'une part, de l'éducation à l'information d'autre part.

Le blocage observé ici peut s'expliquer par la schizophrénie de ce travail de construction didactique pour la représentation du métier : d'un côté, il sert à légitimer une place au sein des disciplines et une position au sein des équipes enseignantes, à l'échelle de l'établissement scolaire et à celle du système éducatif, d'un autre, il risque d'enfermer les stagiaires dans des positionnements professionnels qu'ils ne souhaitent pas tenir. L'enjeu de pouvoir est mis en balance avec l'enjeu de savoir. Le refus de faire de l'info-communication un enseignement et de « travailler seul » est très partagé. La disciplinarisation n'est donc pas un objectif souhaité par les jeunes professeurs documentalistes, qui préfèrent travailler en partenariat d'une part, sur la base d'activités concrètes d'autre part. Le refus de la disciplinarisation s'observe également dans la réflexion sur l'évaluation. Les jeunes professeurs documentalistes privilégient l'évaluation formative, ne revendiquent pas la possibilité de noter le travail des élèves, même s'ils restent attachés à la définition de critères d'évaluation propres à la documentation, dont l'élaboration permet une identification des notions info-documentaires, ou pour le moins des compétences spécifiques. La question de l'évaluation des compétences est donc particulièrement intéressante puisque les stagiaires sont souvent conduits à éclaircir leur positionnement, notamment sur le choix de la notation chiffrée dans le cadre d'évaluations sommatives. Ils sont encore très majoritairement attachés à une position de

retrait par rapport aux notes qui leur assure un rapport décalé aux élèves, différent des autres enseignants et une relation pédagogique qui n'est pas perturbée par le jugement de l'enseignant sur l'élève. Cette position est contradictoire par rapport aux exigences institutionnelles d'évaluation formalisée et généralisée des compétences dans une perspective de transformation du savoir en pouvoir.

Quand il est conscient, l'intérêt de ce positionnement rejoint celui de la pédagogie de projet telle que l'a définie John Dewey par exemple : inscription des apprentissages dans des activités qui concernent la vie et non le savoir formel, valorisation de l'humain, des relations. Une stagiaire relève ainsi que « face à l'aversion des utilisateurs à recevoir un enseignement, on a privilégié la mise en activité, procédant à un saupoudrage de notions info-documentaires par le biais de l'activité », pour justifier le fait que la programmation initiale d'une séance autour de notions formalisées a dû évoluer vers cette « mise en activité ». La contradiction entre **savoirs** scientifiques et **savoirs pratiques** est donc souvent résolue à travers un ancrage pragmatique dans les activités qui rappelle l'importance accordée par John Dewey à l'expérience. Pour Dewey, « *chaque expérience tient ainsi la connaissance et son monde-objet en suspens, à l'intérieur d'elle-même, quelle que soit l'étendue de ce dernier* »¹⁶. La réalité peut être considérée comme expérience, et dans cette perspective, l'activité pédagogique ne peut relever que d'une action sur le monde physique et social. C'est dans cette résolution pragmatique que se situe le discours de la grande majorité des stagiaires, quelle que soit leur formation de base, spécialisée dans les sciences de l'information ou non.

Le lien créé en cours de formation résulte d'un processus dynamique de construction du sens professionnel à partir de **pratiques** partagées dans un collectif qui concernent les deux activités centrales du métier de **professeur documentaliste**, documentaire et pédagogique. L'utilisation d'instruments inclus dans les compétences de référence des deux axes du métier (outils de communication, techniques d'information et de communication, outils d'évaluation) mais qui ne lui sont pas toujours réservées (tous les enseignants sont supposés détenir le C2I niveau 2 enseignant) dans un cadre collectif, la création d'espaces de dialogue et d'échange en dehors des procédures qui relèveraient d'un « knowledge management » institutionnalisé et contrôlé par le haut, soutiennent fortement l'émergence de **représentations** professionnelles apaisées car réconciliant des aspects du métier qui semblent à un moment donné, notamment en début d'année de stage, insurmontablement contradictoires. Et l'apaisement face à l'écart entre le métier imaginé et le métier réel peut venir de la prise de conscience des contenus de connaissance, de **savoirs** de référence et de leur stabilisation dans des **pratiques** partagées ou co-construites, sur le modèle des documents co-construits en cours de formation.

Quelques éléments de conclusion

La résolution de la contradiction inhérente à la **représentation** du métier dans son rapport à l'épistémologie se fait à travers l'image du lien, qui est évoquée par les stagiaires : lien social et pédagogique entre l'élève et les enseignants, entre les disciplines et les activités, lien pragmatique entre les **savoirs** scolaires et le monde réel (les **pratiques** de communication, les usages des médias), entre les activités contraintes et la culture choisie. C'est la maîtrise des compétences techniques et sociales liées à la documentation qui donne la clé de ce lien. En effet, la didactique de l'information et le positionnement pédagogique restent questionnés devant la parcellisation des références institutionnelles dans la définition d'un programme pédagogique qui se loge dans des niches institutionnelles (socle commun, dispositifs, éducations à, B2I, accompagnement...). Ils conduisent les acteurs à produire des simulacres à

¹⁶ John Dewey, « « La réalité comme expérience » », traduit par Pierre Saint-Germier et Gérôme Truc, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n  9, *Exp rimer*, septembre 2005 [en ligne], mis en ligne le 11 février 2008. URL : <http://traces.revues.org/index204.html>. (Consulté le 13 janvier 2010).

partir de formats maîtrisés mais sans contenu épistémologique précisément identifié. Les rapports de force et de légitimités restent toujours instables, et il est toujours possible que le modèle managérial s'impose, en contradiction par rapport à la réflexion épistémologique sur le métier. Cependant, la dimension communicationnelle et constructive du document dans son efficacité sociale et structurante du travail scolaire n'est pas remise en question. L'objectif d'organisation de l'information et de la documentation en vue de leur partage et de leur transférabilité fait l'objet d'un consensus, le format de la politique documentaire basé sur une organisation efficace du travail également. Sans que la notion soit clairement conceptualisée, c'est l'organisation d'une écologie de l'information dans l'établissement, la stabilisation d'un système adaptable qui répond, dans la mesure du possible, compte tenu des contraintes environnementales, aux questions d'informations de tous les acteurs scolaires, qui apparaît comme un horizon partagé et stable. Le développement du métier ainsi construit dans le temps de formation s'étend dans une perspective pédagogique valorisée par le corps d'inspection dans l'enseignement agricole.

6- Références bibliographiques

BARTH, Britt-Mari, 2005. *Le savoir en construction*. 3^{ème} éd. Paris : Retz.

BLANQUET, Marie-France, 2003. *Facteurs d'évolution et avenir de la profession d'enseignant documentaliste*. 11 p. [En ligne] <http://docsdocs.free.fr/spip.php?article63> (Consulté le 02 juin 2010)

BOLTANSKI, Luc et THEVENOT, Laurent, 1991. *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard

BRU, Marc, 2002. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*. Volume 138, n°1, pp. 63-73

CHABROL, Claude, 2003. Pour une psycho-socio-pragmatique de l'agir communicationnel. *Les cahiers de linguistique française*, n°26, 17 p. [en ligne] <http://latlcului.unige.ch/clfdev/files/26/13-Chabrol.pdf> (Consulté le 02 juin 2010)

CHEVALARD, Yves, 2003. Didactique et formation des enseignants. *Journées d'études INRP-GEDIAPS : 20 ans de recherche en didactique de l'Education Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003)*. 14 p. [en ligne] http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf (Consulté le 10 septembre 2010)

COUZINET, Viviane, 2008. De l'utilisateur à l'initié : vers une culture informationnelle partagée In GARDIES, Cécile [et al.] (dir.). *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires? : rencontres Toulouse Educagro'08*, Castanet Tolosan, 26-27 mai 2008. Toulouse : Cépaduès, p. 169-189.

COUZINET, Viviane (dir.), 2009. *Dispositifs info-communicationnels. Questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès science, Lavoisier. (Systèmes d'information et organisations documentaires).

COUZINET, Viviane, GARDIES, Cécile, 2009. L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n° 2, Volume 46, p. 4-12.

COWAN, Robin, DAVID Paul, FORAY Dominique, 2000. The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness, *Industrial and Corporate Change*, vol. 9, n° 2

DARAUT, Sandrine, 2005. L'apprentissage interactionnel : entre performances individuelles et performances collectives d'expérimentation. *Cahiers du GRES*, n°13, juin, p. 2-22 [En ligne] <http://beagle.u-bordeaux4.fr/gres/publications/2005/2005-13.pdf> (Consulté le 02 juin 2010)

DELAMOTTE, Eric, 2007. *Configuration des connaissances à l'ère des communautés numériques*. 9 p. [En ligne] <http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/thot/docs/delamotte.pdf> (Consulté le 02 juin 2010)

DELAMOTTE, Eric, 2009. Eléments de réflexion pour la production d'une intelligence collective. In *Culture de l'information des pratiques... aux savoirs : 8^{ème} congrès des enseignants documentalistes de l'éducation nationale* (Lyon, ENS Sciences, 28-30 mars 2008). Paris : Nathan. p. 140-147.

DESPRES-LONNET, Marie, LIQUETE, Vincent. 2010. Formats de l'information mobilisés par les apprenants et les professionnels de l'information. Chapitre 3. In Delamotte, E., Chapron, F. (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne (France) : ENSSIB. (Série culture de l'information). p.141-151.

DEVELAY, Michel, 1992. *De l'apprentissage de l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.

DEWEY, John, 2005, La réalité comme expérience, traduit par Pierre Saint-Germier et Gérôme Truc, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 9, *Expérimenter*, septembre [en ligne], mis en ligne le 11 février 2008. URL : <http://traces.revues.org/index204.html>. Consulté le 13 janvier 2010

DODIER, Nicolas, 1993. Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, volume 11 n°62, pp. 63-85

ELIAS, Norbert, 1991. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Ed. de l'Aube

FONDIN, Hubert, 2001. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-science de l'information*, vol. 38, n°2, p. 112-122.

FOUREZ, Gérard (dir.), 1997. *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris : De Boeck.

GARDIES, Cécile, 2006. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole : thèse de doctorat*. Toulouse : Université du Mirail. 373 p.

HABERMAS, Jürgen, 1992. *De l'éthique de la discussion*, Paris : Flammarion

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

LEFEBVRE, Martin, 1997. *De la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature.* Paris : L'Harmattan.

LICKLIDER, ¹ J.C.R. and TAYLOR, Robert W. , 1968. The Computer as a Communication Device, Science and Technology, Avril, [en ligne] : <http://gatekeeper.dec.com/pub/DEC/SRC/publications/taylor/licklider-taylor.pdf> (Consulté le 02 juin 2010)

LIQUETE, Vincent, 2006. L'incidence des enseignements en SIC sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. In SFSIC. *Questionner les pratiques d'information et de communication : agir professionnel et agir social*, Bordeaux, 10-12 mai 2006, 15^{ème} congrès, p. 387-395.

MORANDI, Franc, 2004. Pragmatisme et pratiques en éducation, *Recherches & éducations*, n°6, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008 : <http://rechercheseducations.revues.org/index318.html>. (Consulté le 19 septembre 2010)

ODIN, Roger, 2000. La question du public. Approche sémio-pragmatique. *Réseaux*, volume 18, n°99. pp. 49-72. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_07517971_2000_num_18_99_2195, (Consulté le 06 juin 2010)

ODIN, Roger, 2007. Présentation. *Cinémas : revue d'études cinématographiques*, vol. 17, n° 2-3, 2007, p. 9-32. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/016748ar> (Consulté le 02 juin 2010)

RABARDEL, Pierre, 1995. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin

THIAULT, Florence, 2009. Des méthodes combinées pour une analyse communicationnelle d'une liste de discussion professionnelle, *Études de communication*, n° 33, p. 203-216

TOUGH, Allen, 1979. *The adult's learning project : a fresh approach to theory and practice in adult learning.* Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

VENTURINI, Patrice, AMADE-ESCOT, Chantal, TERRISSE, André, 2002. *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques.* Paris : La pensée sauvage. (Les didactiques : Travaux et thèses de didactique)

WENGER, Etienne, 2005. *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité.* Presses de l'Université de Laval

WORTH, Sol, 1969. *The development of a semiotic of film*, *Semiotica*, n° 1-3.