



**HAL**  
open science

# L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité

Viviane Couzinet, Cécile Gardiès

## ► To cite this version:

Viviane Couzinet, Cécile Gardiès. L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité. Documentaliste - Sciences de l'Information, 2009, vol. 4, pp. 4-12. hal-00795179

**HAL Id: hal-00795179**

**<https://hal.science/hal-00795179>**

Submitted on 27 Feb 2013

**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.



## Open Archive TOULOUSE Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in : [http://oatao.univ-toulouse.fr/Eprints ID : 2522](http://oatao.univ-toulouse.fr/Eprints/ID%3A2522)

**To link to this article :**

URL : \_

**To cite this version :**

Couzinet, Viviane et Gardiès, Cécile (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité. Documentaliste - sciences de l'information, vol. 46 (n°2). pp. 4-12. ISSN 0012-4508

Any correspondance concerning this service should be sent to the repository administrator: [staff-oatao@inp-toulouse.fr](mailto:staff-oatao@inp-toulouse.fr).

## **L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité**

### ***Notices auteures***

Professeur des universités en sciences de l'information et de la communication, **Viviane Couzinet** enseigne à l'Institut universitaire de technologie de l'Université Toulouse-3, et dirige le Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LERASS, EA827) où elle anime l'équipe de recherche Médiations en information et communication spécialisées (MICS) et le réseau franco-brésilien MUSSI (Médiation et usages des savoirs en sciences de l'information) [viviane.couzinet@iut-tlse3.fr](mailto:viviane.couzinet@iut-tlse3.fr)

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication, **Cécile Gardiès** enseigne à l'École nationale de formation agronomique (ENFA, Université de Toulouse). Ses travaux, au sein de « l'Unité de recherche Toulouse EducAgro : didactique des savoirs professionnels, scientifiques et sociaux émergents », portent sur la circulation de l'information et le partage des savoirs au sein des systèmes d'information documentaire scolaire et la didactisation de l'information documentation.

[cecile.gardies@educagri.fr](mailto:cecile.gardies@educagri.fr)

Les systèmes d'information scolaires en France se sont largement développés depuis 1952 et constituent de véritables dispositifs d'organisation et de diffusion des savoirs. L'enseignement a fait preuve de dynamisme et d'innovations pédagogiques par la mise en place de centres de documentation et d'information (CDI), la création d'un corps de professeur documentaliste puis par l'inscription partielle dans les programmes de cours de documentation (ministère de l'Agriculture) ou d'initiations à la documentation (Éducation nationale).

Les professeurs documentalistes que, à la suite de Jean Meyriat [16], l'on peut qualifier de professionnels de l'information, sont également des enseignants. En effet, au sein des systèmes d'information, ils assurent une double mission, celle de gestionnaire des centres de documentation et celle de professeur. Or, la formation à l'information, institutionnalisée, et bien que présente, semble avoir beaucoup de difficultés, d'une part à se caractériser et, d'autre part, à établir des référents scientifiques et professionnels. Les difficultés résident principalement dans la mouvance des savoirs théoriques et dans une transposition didactique approximative. La question récurrente est celle de l'affirmation ou non d'une discipline scolaire spécifique, et de ses conséquences sur la formation des professeurs documentalistes, sur celle des enseignants et sur l'évolution et la reconnaissance du métier.

Ce dernier souffre toujours, en effet, d'un positionnement difficile dû à son histoire et à sa construction sur un ensemble de techniques issues presque exclusivement de l'expérience. La formation dispensée aux professeurs documentalistes ne suffit pas à une acquisition de savoirs

notionnels et se caractérise par un ancrage théorique qui reste fragile [6]. Qu'est-ce qui permettrait de faire avancer ce métier vers une plus grande professionnalisation et vers une stabilisation identitaire ?

Pour répondre à cette question, il s'agit ici de rapprocher et de discuter deux recherches qui développent chacune une approche différente mais qui s'alimentent l'une l'autre. La première conduite en 2002 par Viviane Couzinet sur l'enseignement secondaire à l'Éducation nationale, l'autre conduite par Cécile Gardiès en 2006 sur l'enseignement secondaire agricole. La première est fondée sur une analyse du contenu d'articles et la seconde sur des données quantitatives complétées par des entretiens. Les résultats repris ici nous semblent permettre la mise en débat et la confrontation, dans le cadre d'un travail d'équipe<sup>1</sup>, de la réflexion conduite par d'autres auteurs.

## 1 Regard sur le métier de documentaliste

### La documentation et les documentalistes en France

En France, le premier enseignement des techniques de la documentation est ouvert en 1945 à Paris. Puis, en 1966, des cursus sont mis en place dans certaines universités, notamment dans les instituts universitaires de technologie. Les années 1990 marquent le développement de ces formations qui vont s'imposer progressivement et permettre une reconnaissance des diplômes professionnels. Ceci se traduit notamment dans l'accès devenu possible aux concours de la fonction publique territoriale ou dans l'inscription de ces diplômes dans certaines conventions collectives.

Sans faire un rappel historique complet de l'évolution du métier, nous pouvons, avec quelques auteurs se regroupant sur ce constat, dire qu'il s'est développé en France, dans un premier temps, en opposition à celui de bibliothécaire, ce dernier se situant traditionnellement plus du côté de la gestion de documents, alors que les documentalistes se situent plus volontiers du côté du traitement de l'information. Suzanne Briet, fondatrice de l'Institut national des techniques de la documentation, l'INTD, en complément de sa définition « *le documentaliste fait métier de documentation* » [3], insiste fortement sur son rôle dans la diffusion de la culture scientifique et dans la production documentaire.

Dans l'Éducation nationale (EN), dès 1952, une circulaire intitulée *Le rôle de la documentation dans les établissements du second degré* recommande aux professeurs de rendre l'élève plus actif dans la construction et l'appropriation de son savoir. Toutefois, les mesures d'application prises, notamment l'imposition de l'usage limité de documents, réduisent fortement la portée de ce texte [18]. Si, dès 1958, est créé le premier centre de documentation d'établissement d'enseignement, jusqu'en 1986 son rôle est surtout technique et administratif. À partir de cette date, l'accent est mis plus particulièrement sur le développement d'une pédagogie pluridisciplinaire, sur l'ouverture de l'établissement sur son environnement et sur l'apprentissage actif par le travail autonome.

Le statut de ceux qui animent ces centres est fixé en 1989 avec la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAPES). C'est ainsi que les centres de documentation et d'information (CDI) sont animés par un professeur documentaliste. Celui-ci, outre la gestion du CDI, a en charge l'initiation des élèves à la recherche documentaire, à l'usage de la

---

<sup>1</sup> Équipe MICS (Médiations en information et communications spécialisées) du LERASS (Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales).

documentation, et il collabore avec les enseignants de discipline à la mise en oeuvre de projets favorisant l'interdisciplinarité [18].

Dans l'Enseignement agricole (EA), l'histoire de la documentation se développe en parallèle et commence entre 1969 et 1972, période où une réflexion générale s'engage sur l'utilisation pédagogique du document. Celle-ci amènera à la création de CDI<sup>2</sup>, dans chaque établissement scolaire. Les personnels affectés seront dans un premier temps des enseignants d'autres disciplines mais peu à peu leur spécificité, leur rôle et leur statut vont se préciser. En 1990 ils deviendront des professeurs documentalistes par l'ouverture d'un concours spécifique d'enseignant, le CAPESA<sup>3</sup>, dont la préparation est longtemps assurée par l'EN. En 1997 un *Référentiel CDI* précise leurs missions, activités et compétences et leur assigne « quatre axes de travail : un axe de gestion du service CDI, un axe pédagogique, un axe d'animation et un axe plus orienté vers les techniques documentaires ».

Leurs missions sont également précisées par la publication de deux notes de services. La première, en 1983, établit le rôle des CDI. La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1984 engage une rénovation de l'Enseignement agricole, la documentation est alors introduite comme discipline à part entière au sein de modules pluridisciplinaires dans les programmes de formation. Par exemple, 40 heures de documentation sont inscrites dans les programmes des BTSA avec des objectifs, des contenus pédagogiques et une évaluation propres<sup>4</sup>. La deuxième note de service en 1998 annule et remplace la première, en reprenant les missions et obligations de service et en les actualisant. Mais on peut noter que le terme « CDI » n'apparaît plus dans l'intitulé de cette dernière et que le statut de professeur documentaliste y est nettement affirmé. L'axe pédagogique est renforcé avec un appui fort sur le référentiel métier.

À la fin des années 1990, la réforme de l'enseignement du second degré affirme le rôle de l'enseignant et la nécessité de conduire l'élève à l'autonomie, guidé par l'enseignant. Celui-ci transmet des connaissances dans sa spécialité et des méthodes de travail qui doivent permettre de comprendre les liens entre les disciplines. Afin de donner tout son poids à cette réforme, deux types de travaux ont été rendus obligatoires : les « travaux croisés » en classe de quatrième et les « travaux personnels encadrés <sup>5</sup> » (TPE) en classe de première. Tous deux fondés sur la coopération entre les élèves et entre les disciplines.

Des textes officiels fixent les modalités pratiques de réalisation - nombre d'heure de travail dans l'emploi du temps des enseignants, liste de thèmes, mise à disposition de locaux spécifiques et le rôle du CDI est précisé. La mise à niveau technologique, l'aménagement de l'espace afin de permettre le travail en groupe, et la mutualisation des ressources avec les réseaux documentaires de l'éducation sont recommandés. Toutefois, si le documentaliste est bien cité comme membre de l'équipe pédagogique, celui-ci ne semble exercer qu'à travers l'organisation

---

<sup>2</sup> Actuellement il existe 218 établissements scolaires agricoles et 276 postes de professeurs documentalistes.

<sup>3</sup> Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire agricole.

<sup>4</sup> En ce sens, l'Enseignement agricole diffère de l'Éducation nationale puisque aucune heure élève en documentation n'apparaît dans les programmes de l'EN, alors que pour l'Enseignement agricole pratiquement tous les cursus bénéficient d'heures de cours de documentation (BTS, bac professionnel...). Celles-ci sont décomptées dans l'horaire des professeurs documentalistes comme des heures de cours et bénéficient d'un coefficient de calcul (1 heure de cours égale 2 heures de gestion de CDI).

<sup>5</sup> À partir de 1998, une série de textes officiels fixe les modalités de mise en place de ces travaux. Ils ont pour objectif de montrer les liens possibles entre les disciplines au niveau des contenus et des modes d'approche. Les travaux personnels encadrés sont fondés sur le même modèle mais ils sont accompagnés de l'organisation d'un carnet de bord personnel, visant à suivre la progression du travail entrepris, et d'une réalisation concrète qui donnera lieu à une communication orale.

matérielle de son lieu d'exercice. Formé aux technologies de l'information et de la communication éducatives, au travail sur document, à la recherche d'information et au travail en partenariat, il fait figure de novateur dans les pratiques pédagogiques. Cependant l'instauration, dans la réforme du second degré, d'un apprentissage des méthodes de travail par les enseignants semble brouiller les frontières entre enseignement disciplinaire et apprentissage des méthodes.

Comme nous l'avons souligné, dans l'enseignement, à l'EN et à l'EA, une double compétence est demandée aux professeurs documentalistes, celle de gestionnaire d'un service et celle de pédagogue. Comment leur formation amène-t-elle à cette double compétence ?

Les techniques documentaires, issues en partie de la bibliothéconomie, s'appuient aussi sur une discipline, les sciences de l'information et de la communication (SIC). Or, les contenus des formations des documentalistes de l'éducation restent principalement axés sur les techniques documentaires. Il n'a été fait appel qu'assez tardivement aux enseignants chercheurs des SIC, alors que ce sont elles qui ont conduit à développer les enseignements professionnels de haut niveau. La jeunesse relative de cette discipline n'est pas sans conséquences sur la formation des professionnels de l'information et demande une attention particulière qui passe, nous semble-t-il, par une meilleure appréhension de leur territoire scientifique et de leur identité pour mieux en circonscrire les ancrages.

### **L'ancrage disciplinaire : les sciences de l'information et de la communication**

D'après Maingueneau [14], « toute discipline pour fonder sa légitimité doit poser son identité, une identité qui la distingue des autres disciplines ». Ce que les SIC ont tenté de faire dès le début des années 1980, en avançant qu'elles s'intéressent à une activité humaine finalisée, à la compréhension des processus d'échanges utilisant l'information comme une connaissance communiquée, et prenant en compte son élaboration sociale quels que soit sa nature, son support, son cadre et l'intention en jeu. Or, toujours d'après Maingueneau, « on peut considérer qu'une discipline se définit moins par son objet, qu'elle peut partager avec d'autres, que par son point de vue sur cet objet » [14]. Ainsi Jean-Paul Metzger avance que « la science de l'information s'intéresse essentiellement à l'élaboration sociale et au partage du savoir (...) élaboration et partage qui se réalisent dans des contextes sociaux ou culturels différents » [15]. Au-delà d'objets à décrire, comprendre ou analyser tels que « information », « communication » ou les objets matériels médiatiques, il s'agit donc de prendre en compte les processus dans leur construction et leur fonctionnement au sein d'interactions humaines et sociales.

La prise de conscience de la proximité que cette discipline a avec les objets techniques, y compris dans leur dimension composite [12], est nécessaire pour ne pas constituer d'obstacle au travail scientifique. On peut considérer que le pluriel attribué à sa dénomination est à la fois le sceau de l'interdisciplinarité, revendiquée lors de son institutionnalisation, et le reflet de sa richesse. Il permet à la fois de prendre en compte la pluralité de courants théoriques, l'apport de différentes sciences mères et des manières diversifiées d'investigation de ces objets composites. Elles peuvent cependant prétendre à une « identité cognitive » [19] fondée sur une hybridation de concepts, d'objets, d'approches et de méthodes. Sa spécificité se construit par sa manière de poser les problèmes et d'éclairer par ses propres modèles théoriques des éléments de compréhension de la réalité des phénomènes étudiés.

Les objets abordés par les SIC rejoignent les préoccupations professionnelles des documentalistes et constituent le fondement des savoirs pratiques en jeu. C'est majoritairement dans les écrits de Jean Meyriat que nous trouvons la centration informationnelle du travail des documentalistes très clairement posée : « Pour le documentaliste, ce n'est pas le document qui est essentiel, mais l'information qu'il véhicule. » [16] Le métier de documentaliste, selon lui, consiste à traiter l'information, c'est-à-dire à communiquer à un public, plus ou moins étendu, un

contenu mental ayant pour le récepteur un sens déterminé. C'est pourquoi il affirme la nécessité de formation véritable pour améliorer la compétence, l'efficacité et la compétitivité des jeunes professionnels, et pose que, si « *le documentaliste est [donc] principalement un technicien, [il] reste que les techniques qu'il utilise dépendent, pour leur maintenance et leur renouvellement, des acquisitions d'une connaissance fondamentale* » [17]. Ainsi, la place des savoirs fondamentaux et leurs liens avec les savoirs professionnels nous paraît nécessaire à interroger et nous ferons appel à la sociologie du travail pour tenter de l'éclairer.

### **La professionnalisation et l'identité : approche sociologique**

La professionnalisation est souvent décrite comme le passage dynamique d'un métier à une profession, mais ce terme de professionnalisation est beaucoup employé et de nombreux sens peuvent lui être attribués. Le dictionnaire des sciences humaines<sup>6</sup> le définit comme processus conduisant les personnes exerçant des travaux similaires ou semblables à se doter de règles morales et techniques qui vont amener à un renforcement des normes professionnelles.

Raymond Bourdoncle précise que les enjeux liés à ce processus concernent à la fois les formations, les personnes, les activités, les groupes et les savoirs. La professionnalisation de l'activité reposerait sur l'« universitarisation » [2] de la formation professionnelle, parce qu'elle entraînerait la rationalisation de la pratique par l'acquisition de savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession. Accéder à un statut social de profession passe aussi par un travail de défense et de promotion de celle-ci. Ceci s'exprime parfois par un conflit entre anciens et nouveaux professionnels qui veulent faire progresser cette profession, mais aussi par le prestige social, c'est-à-dire les niveaux de salaires ou l'autonomie qu'elle nécessite. La transmission des savoirs autres que par un apprentissage imitatif impliquerait une abstraction, une organisation autour de principes théoriques, une crédibilité quant à leur efficacité, voire une sophistication. On peut définir alors la professionnalisation par un double processus d'acquisition, celui de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel [2].

R. Bourdoncle rejoint ici Claude Dubar pour qui la socialisation professionnelle est « *à la fois une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité* » [7]. Une profession ou un processus de professionnalisation peuvent ainsi être définis par les savoirs scientifiques et théoriques sur lesquels ils reposent, les compétences attendues et reconnues, le fonctionnement du groupe (code éthique, autonomie, responsabilité et expertise, ensemble de valeurs), le mandat confié par la société et le diplôme, le rôle de la formation et notamment de la formation universitaire dans une formation professionnelle. Ils contribuent à la construction du sentiment d'appartenance à un groupe socialement identifié et reconnu.

Qu'en est-il alors du métier de professeur documentaliste ? Peut-on dire qu'un processus de professionnalisation et une identité propre ont été engagés avec la création du CAPES ? Pour mettre au jour des éléments de réponse à ces questions, nous interrogerons des recherches conduites séparément sur les deux terrains de l'enseignement secondaire définis précédemment.

## **2 Documentalistes dans le contexte de l'enseignement secondaire**

---

<sup>6</sup> *Dictionnaire des sciences humaines, anthropologie/sociologie*. Paris : Nathan, 1994.



## Formations : quelle place accordée à la technique ?

Le métier de professeur documentaliste, en France, est fondé presque exclusivement sur une formation disciplinaire autre que les sciences de l'information et de la communication. Il s'agit le plus souvent de disciplines relevant des lettres ou des sciences humaines sur lesquelles, pour obtenir un concours de recrutement d'enseignant, ont été plaquées des connaissances procédurales documentaires et une initiation à la pédagogie documentaire. Le temps de la préparation au concours étant relativement court (environ huit mois), les candidats n'ont pas le temps d'acquérir, et encore moins d'approfondir, les nouvelles notions apprises. Cette préparation aux concours est plutôt orientée vers les sciences de l'éducation<sup>7</sup> et très minoritairement vers les SIC [13], mais elle comporte un enseignement soutenu en techniques documentaires.

Les professeurs documentalistes apparaissent alors comme des spécialistes des technologies, et des techniciens en documentation ayant quelques rudiments de pédagogie. La « double compétence », souvent citée dans les textes officiels, n'est qu'apparente. Il s'agit plutôt d'une superposition des compétences notionnelles, dans une discipline, et des compétences méthodologiques en documentation. Dès lors l'enrichissement entre ces deux couches de compétences est difficilement réalisable [6]. Ceci remet en cause l'organisation actuelle de la préparation au concours, mais aussi plus largement les cursus proposés aux documentalistes. En effet, malgré le développement de masters<sup>8</sup>, il y a encore aujourd'hui, en France, peu de cursus universitaires complets dans la spécialité information communication.

La formation post-concours dans l'Éducation nationale ou dans l'Enseignement agricole est également à dominante technique et pédagogique. L'objectif visé est de permettre l'acquisition de savoir-faire. Les savoirs sous-jacents relevant de l'information-documentation ne font pas l'objet d'enseignement. On peut donc penser qu'ils sont considérés comme pré-acquis. Cependant, comme nous l'avons vu, une très faible proportion de recrutés ont réellement acquis ces savoirs en formation initiale [9]. Ceux-ci sont plus difficiles à acquérir en formation « continue » car, si cette dernière contribue à la construction de savoirs professionnels, elle a du mal à atteindre un objectif de construction de connaissances fondamentales. Or, l'évolution des pratiques professionnelles s'enrichit d'interactions dialectiques entre théorie tournée vers les connaissances et empirie orientée vers l'action.

Nous sommes alors en présence, dans les deux contextes étudiés, d'un fort décalage qui ne permet pas aux techniques professionnelles d'être en interaction avec des référents théoriques. Comment le professeur documentaliste perçoit-il ce décalage ? Comment est-il perçu par les autres professeurs pour lesquels la légitimité pédagogique est ancrée dans une discipline reconnue ?

La fragilité repérée des savoirs nous semble influencer, à la fois, la construction identitaire des professeurs documentalistes et la formation à l'information qu'ils dispensent.

## Identité professionnelle : gérer et enseigner ?

L'identité sociale englobe tout ce qui permet d'identifier le sujet de l'extérieur et qui se réfère aux statuts qu'il partage avec les autres membres de ses différents groupes d'appartenance. C'est souvent une identité « prescrite » ou assignée, dans la mesure où l'individu n'en fixe pas,

---

<sup>7</sup> Notamment du fait de l'évaluation portant sur un cours traditionnel lors de l'inspection qui permet la titularisation.

<sup>8</sup> La spécialisation excessive de masters 2 à orientation professionnelle ne va pas dans le sens du développement de connaissances fondamentales.



ou pas totalement, les caractéristiques. Cette identité sociale situe l'individu à l'articulation entre le sociologique et le psychologique. Les individus tentent d'accéder à (ou de maintenir) une identité sociale positive. Cette dernière est fondée, pour une large part, sur les comparaisons favorables qui peuvent être faites entre le groupe d'appartenance et certains autres groupes pertinents. Le groupe doit être perçu comme positivement différencié ou distinct des autres groupes pertinents.

Dans l'Enseignement agricole, nous avons vu que la naissance et l'installation institutionnelle de la documentation sont fortement liées à la question pédagogique puisque c'est la réflexion sur l'utilisation pédagogique des documents qui est à son origine ainsi que l'inscription de modules d'enseignement en collaboration avec d'autres disciplines. Cette situation est également la même à l'Éducation nationale. Là aussi l'objectif pédagogique a été un élément fort mais les professeurs documentalistes ont ainsi été confrontés à des enseignants ayant une assise disciplinaire bien établie. Comment se perçoivent-ils mutuellement ?

Par ailleurs, cette question de la formation à l'information dispensée aux élèves influence l'identité de professeur documentaliste. Si l'on considère avec Annette Béguin qu'« *une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forment une identité à ceux qui s'y conforment* » [1], la définition du métier et son évolution, les choix institutionnels, la reconnaissance qui peut, ou non, en découler y contribuent également. Si nous observons que quatre types de savoirs structurent l'identité professionnelle : les savoirs pratiques, les savoirs professionnels, les savoirs d'organisation et les savoirs théoriques, nous pouvons nous demander ce qu'il en est de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes. Enfin, est-ce que ces différents types de savoirs sont présents dans l'exercice du métier ? Dans un milieu où la reconnaissance de la valeur passe par la transmission des savoirs scolaires se référant à des savoirs savants, comment l'identité d'un professeur ayant des savoirs et une mission fondés essentiellement sur la technique peut-elle se construire ?

### **L'information-documentation : discipline scolaire ?**

Le professeur documentaliste est en charge de façon officielle d'un travail pédagogique. Pour autant, dans l'enseignement général, cette création d'un corps de professeur ne va pas de pair avec l'inscription dans les programmes d'une discipline scolaire alors que, dans l'Enseignement agricole, la création du concours est concomitante avec l'inscription dans les programmes d'une discipline nommée officiellement « documentation ». On assiste, dans ce contexte, à la mise en place d'un enseignement autour de la découverte des espaces documentaires et de la répartition des documents dans cet espace puis, avec le développement exponentiel des technologies, à des formations centrées sur la recherche documentaire liée à l'outil informatique. Tout d'abord focalisée sur l'interrogation de la base de données locale via le logiciel documentaire, elle est complétée actuellement par la recherche via Internet. On peut se demander si cet enseignement, en l'état, relève bien d'une discipline scolaire.

À l'Éducation nationale, les savoirs constituant le corpus informationnel qui seraient nécessaires à acquérir par les élèves sont traités à l'école, mais une recherche d'Annette Béguin a montré qu'ils le sont « *toujours partiellement et incidemment, selon les hasards et les opportunités ou les préoccupations occasionnelles des enseignants. On est loin d'un savoir construit, systématiquement pris en compte et faisant l'objet d'une évaluation* » [1].

Une réflexion globale sur la transposition didactique nous paraît indispensable car, comme l'écrit Yves Chevillard, « *le savoir à enseigner, et le savoir savant d'où il dérive par désignation, se trouve rapidement oublié, au cours du procès de transposition, en tant que point de départ, objet de référence, source de normativité et fondement de la légitimité* » [4]. Certains travaux actuels

qui se développent sur la didactique de l'information nous paraissent segmentés. Il ne s'agit pas d'exclure de ce procès les pratiques sociales de référence, les valeurs de l'enseignant, ni de minimiser les écarts avec le savoir enseigné, mais de saisir la spécificité du traitement didactique d'un savoir qui ne mettrait pas à l'écart le savoir savant objet de référence. Or, en l'absence de savoirs savants acquis par les professeurs documentalistes, ce passage aux savoirs à enseigner est difficilement envisageable. Quel est alors le contenu réel de l'enseignement en documentation tel qu'il se pratique aujourd'hui dans l'enseignement secondaire ?

Pour tenter de répondre à l'ensemble des questions soulevées ici, nous mobiliserons l'enquête par questionnaire<sup>9</sup> complétée par dix entretiens semi-directifs menés en 2004 auprès de tous les professeurs documentalistes de l'EA et qui a permis de percevoir leurs représentations. Pour l'enseignement du second degré, nous nous référerons à l'analyse d'un corpus de textes de 1998 à 2001<sup>10</sup> extraits des *Cahiers pédagogiques* et d'*InterCDI*, revues mensuelles destinées aux enseignants de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Ce corpus a permis de collecter, au travers de la relation des expériences de terrain, la mobilisation des savoirs sous-jacents. À la lumière de la comparaison de ces deux recherches, nous tenterons de cerner les enjeux en termes de savoirs, d'identité et de reconnaissance des éléments recueillis.

### 3 Professeurs documentalistes : quel ancrage des savoirs ?

#### Le professeur documentaliste sur le terrain

Si, sur le terrain de l'Enseignement agricole, les interventions pédagogiques, leur déclinaison (cours ou autres types d'interventions), leur position dans le calendrier scolaire et les collaborations mises en place paraissent bien réelles, sur le fond, la définition même de l'enseignement en documentation semble être difficile à donner. Parmi les interviewés, les définitions avancées se situent autour d'une contribution à l'acquisition de l'« autonomie », de la recherche documentaire, des méthodes du travail intellectuel en général puis de l'information. Vient ensuite l'enseignement des techniques documentaires et des outils. Enfin est exprimé un contenu d'enseignement lié à l'organisation de l'espace documentaire. Les professeurs documentalistes pensent ainsi enseigner des savoir-faire, puis des savoir-être et en plus faible proportion des savoirs.

Par ailleurs si l'on analyse le contenu des programmes, la discipline est bien nommée « documentation », mais un nombre d'heures restreint est alloué dans certains diplômes uniquement, et il y a peu ou pas de progressivité entre les niveaux. Bien qu'elle soit inscrite comme discipline à part entière, on peut émettre un certain nombre de réserves quant à sa mise en équivalence avec les autres. En effet les programmes actuels<sup>11</sup> ne font pas appel à des contenus qui relèveraient d'une discipline scientifique, ils font plutôt référence à des savoir-faire, des méthodes, c'est-à-dire des savoirs procéduraux liés à des disciplines littéraires ou encore à une culture générale. Les contenus décrits font référence à des contenus techniques ou professionnels. Enfin, si les professeurs documentalistes interviennent massivement, les modes d'interventions et les collaborations mises en place sont dispersés et instables.

---

<sup>9</sup> 218 professeurs documentalistes enquêtés, 115 retours, soit un taux de réponses de 52,7 %.

<sup>10</sup> Période où les travaux croisés et les TPE se sont développés.

<sup>11</sup> La rénovation des programmes en cours apportera probablement quelques changements dans ces constats puisqu'elle introduit plus largement un appui clair sur les notions issues des SIC et introduit dans l'évaluation une démarche de médiation documentaire.

Sur le terrain de l'Éducation nationale, les articles parus dans les deux périodiques analysés rapportent des expériences de réalisations menées par des documentalistes. Les exposés des cas, plus ou moins distanciés, les diverses modalités de leur mise en œuvre, volontairement concrètes, illustrent par la pratique les collaborations des formateurs entre eux et les résultats obtenus par les élèves. Parmi les articles de réflexion, un professeur documentaliste livre un commentaire « raisonné et prudent » sur la place du CDI dans l'institution scolaire. Il est conforté par la synthèse d'une journée académique, faite par deux autres professeurs documentalistes, qui rapporte les avis d'inspecteurs de disciplines et de directeurs de centres de documentation pédagogique en faveur du développement de collaborations entre discipline et documentation. Ce rôle, décrit comme essentiel, est complété par une lecture critique du dispositif des TPE par un enseignant chercheur en sciences de l'information. Celui-ci y voit un risque d'instrumentalisation des missions du professeur documentaliste dans une formation où l'interdisciplinarité lui paraît rester relative.

Par ailleurs l'analyse faite en 1979 par un sociologue et un chef d'établissement, reproduite en 2001 dans un numéro du corpus étudié, montre que le travail documentaire doit apprendre à poser un problème. C'est l'apprentissage du questionnement qui contribuerait à préparer l'adolescent à l'autoformation. Les auteurs soutiennent l'idée que « *la formation au travail documentaire autonome est un aspect majeur de l'éducation aujourd'hui, orienté vers la formation permanente* ». Puis un conseiller pédagogique expose l'intérêt qu'il y a de pratiquer une « *évaluation diagnostique* » organisée avant la réalisation d'un projet ; elle contribuerait à mesurer les compétences déjà maîtrisées par les élèves et permettrait au documentaliste de percevoir l'écart entre les prérequis et la réalité. Cette évaluation préalable à l'initiation implique l'élève dans sa relation au savoir et est présentée comme une aide précieuse pour conduire à l'autonomie.

La mise en relation des résultats des deux recherches sur ce point particulier du poids du terrain montre bien la similitude des situations. Si le positionnement du professeur documentaliste de l'EA paraît plus « confortable » car plus délimité, en terme de présence dans les programmes qui officialisent la nécessité de la formation par un volume horaire conséquent (de 9 à 40 heures annuelles suivant les niveaux), les contenus de la formation dispensée et les modes d'intervention pédagogiques restent très proches de celui de l'EN. Mais on remarque aussi que l'existence d'une évaluation, en terme de progrès accomplis par l'élève, formalisée par une note entrant dans le calcul de la moyenne finale, place la documentation à un niveau similaire à celui des autres disciplines, au moins au regard de l'élève.

Cependant le malaise, exprimé par les professeurs documentalistes de l'EA dans les entretiens, vis-à-vis des autres disciplines, et le rejet, parfois exprimé dans les textes des *Cahiers pédagogiques*, d'un enseignement de méthodes qui paraît empiéter sur les prérogatives des autres enseignants, posent dans les deux contextes la question d'un ancrage plus net sur des savoirs théoriques en information-documentation.

### **Les savoirs théoriques en information-documentation**

Les entretiens et l'enquête ont soulevé des interrogations sur le rôle pédagogique des professeurs documentalistes. Les cours ne sont pas toujours vécus comme étant la meilleure solution même si c'est ce qui est considéré comme amenant le plus de reconnaissance du statut et comme confortant l'image individuelle. Nombre de professeurs documentalistes évoquent les aides individualisées et le rôle de médiation. Certains soulignent aussi l'intérêt du partenariat et du travail en projet avec les autres enseignants, tout en notant la reconstruction nécessaire chaque année.

Ceci nous semble révélateur d'une difficulté à construire des contenus. En l'absence de contenus à transmettre, le choix se porterait sur des modes d'intervention se situant plutôt vers l'accompagnement, ce qui paraît conforté par les programmes actuels qui, comme nous l'avons dit ailleurs, « font référence à des savoirs-faire, des méthodes, c'est-à-dire des savoirs procéduraux liés à des disciplines littéraires ou encore à une culture générale. Les contenus décrits font eux référence à des savoirs techniques ou professionnels » [10]. Enfin, si les professeurs documentalistes interviennent massivement, les modes d'interventions et les collaborations mises en place sont dispersés et instables.

Les articles de la revue *InterCDI* affirment l'intérêt des partenariats établis avec les autres disciplines et s'attachent à construire une représentation positive de ce type d'action. Ces dernières semblent dominantes dans la pratique pédagogique des professeurs documentalistes, qu'il semble nécessaire de rassurer sur les difficultés qui peuvent être rencontrées sur le terrain pour répondre à l'imposition des textes réglementaires. Cependant, si le déroulement des phases de projets est décrit et l'intérêt pédagogique mis en évidence, la part des contenus, transmis ou découverts, autres que ceux relevant des disciplines partenaires, reste faible.

Les savoir-faire que détiennent les documentalistes n'étant pas, ou peu, articulés sur des savoirs notionnels, ils ne peuvent faire valoir une spécificité autre que méthodologique. Ils sont alors des « experts méthodologues », enfermés dans les procédures d'accès aux savoirs autres que ceux relevant de l'information-documentation. Ils se retrouvent alors cantonnés dans une formation au service des autres disciplines. Or, si nous suivons Jacques Legroux, la « méthode » peut s'apparenter à un savoir-faire intellectuel, à des savoirs instrumentaux ou opératoires. Les savoir-faire intellectuels se situent, par exemple, autour d'actions comme observer, décrire, distinguer, classer, définir, analyser, synthétiser, abstraire, isoler, modéliser, proches d'une culture générale.

Mais il n'y a pas de méthodes qui ne finissent par perdre leur fécondité première, il y a toujours un moment où la méthode est périmée par rapport à l'action à mener, d'où un risque d'ériger la méthode en contenu et de la réduire à un savoir à apprendre, ce qui enferme dans une pratique, un savoir-faire au détriment de la pensée. « *L'apprentissage des méthodes nécessite une expérimentation et ceci suppose un savoir. Savoir et méthode fonctionnent de manière dialectique. La méthode n'est pas une entité en soi, comme elle n'est pas un invariant sécurisant, elle ne remplace pas le savoir, elle entretient des liens avec lui. Le savoir est une réflexion de premier degré, la méthode est un moyen d'appréhension du savoir et de compréhension de ce mode d'appréhension, c'est une réflexion de second degré* » [11]. Ceci nous paraît expliquer, en partie, la difficulté à conceptualiser la pratique, perçue dans les textes publiés dans *InterCDI*. L'expérience livrée en partage n'a pas toujours la distance nécessaire pour permettre une appropriation qui ne se limiterait pas à la reproduction à l'identique de l'expérience d'un tiers. L'acte pédagogique lui-même semble limité. La capacité à construire ses propres outils documentaires est totalement oubliée, ce qui montre bien qu'elle n'est pas perçue comme valorisante.

On comprend alors l'intérêt dominant pour l'initiation des élèves à la recherche et à l'usage de l'information. Outre le rôle important que revêt pour eux cette initiation, elle nous paraît être le faire-valoir, la manière de se positionner comme enseignant dans une communauté relativement fermée.

### **Savoirs hybrides et professionnalisation**

Si l'identité professionnelle revendiquée par les professeurs documentaliste de l'Enseignement agricole semble s'affirmer au travers du rôle d'enseignant, elle ne semble pas encore suffisamment stable à leurs yeux. En témoigne le manque de reconnaissance perçu (avoir à

recommencer toujours, expliquer, justifier...) dans les représentations sociales du métier et que l'on pourrait désigner comme identité attribuée. Cette identité-là ne coïncide pas encore avec l'identité revendiquée. Le hiatus se situe entre la perception du rôle du documentaliste comme seulement gestionnaire au service de la communauté éducative et la non perception de son rôle de spécialiste de l'information et de pédagogue.

L'absence des professeurs documentalistes en tant qu'auteurs dans les textes publiés par les *Cahiers pédagogiques* sur la période étudiée nous paraît significative du malaise ressenti vis-à-vis des partenaires dans les établissements scolaires. Par opposition, la mise en œuvre par *InterCDI* de collaborations avec des auteurs exerçant des responsabilités hiérarchiques ou scientifiques contribue à la représentation du positionnement du documentaliste au sein de la communauté éducative. L'intérêt porté par un inspecteur, par un sociologue, par un enseignant chercheur leur montre qu'ils ont raison d'affirmer leurs compétences pédagogiques. Cette fonction de soutien, qui s'explique aussi par la mission militante à l'origine de la revue, reste pourtant limitée aux aspects pédagogiques et procéduraux de la fonction documentaire.

Les diverses observations conduites à partir du terrain et à partir du corpus de textes mettent en évidence l'existence d'un groupe social spécifique au sein de l'institution éducative (EA et EN confondus). Au-delà des différences de contexte, ce groupe se construit autour d'une mission commune, rendre l'élève autonome à partir de savoir-faire en information-documentation, afin de lui permettre d'entrer dans les meilleures conditions possibles dans sa vie d'adulte et de citoyen.

Cette mission est un identifiant fort des professeurs documentalistes car il est transversal aux deux terrains. Il n'existe pas, pour nous, des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale et des professeurs documentalistes de l'Enseignement agricole, mais des professeurs dans une discipline particulière, ce que semble bien mettre en lumière l'existence d'une préparation commune aux deux concours.

Cependant, des différences notables apparaissent sur le terrain. Une reconnaissance plus forte de la mission d'enseignant par la présence d'une discipline intitulée « documentation » dans les programmes et d'une évaluation certificative dans l'EA, mais également une importance plus grande accordée à la fonction managériale du CDI perceptible à travers des outils mis en place, de longue date, comme le thésaurus *Théa* (1981) ou le réseau *Rénadoc*<sup>12</sup> en 1996. Pourtant, ni l'un ni l'autre des contextes étudiés ne semblent donner toute sa place à ce professeur bien particulier. Si le partage du statut, au sens juridique du terme, est le même que celui des autres professeurs, le sentiment d'appartenir à leur communauté professionnelle est peu partagé. Les entretiens et les analyses de textes révèlent, en effet, que peu d'entre eux se sentent acceptés et reconnus. Or, la différence entre un professeur documentaliste et un autre professeur, c'est justement la documentation. Il faut alors aller rechercher ce qu'elle a de différent par rapport aux autres disciplines.

L'appui sur des compétences méthodologiques n'est pas propre à la documentation, tous les enseignants ont des compétences méthodologiques liées à leur discipline d'appartenance même si, dans le cadre de l'enseignement, ce ne sont pas elles qui sont mises au premier plan. Ce qui paraît faire défaut dans le cas étudié, ce sont les compétences notionnelles, alors que c'est sur ces compétences que s'appuie la reconnaissance identitaire des enseignants. Le professeur documentaliste, spécialiste des méthodes d'accès à l'information, apparaît ainsi comme technicien de l'information démuné de compétences notionnelles à transmettre.

Par ailleurs l'appartenance au groupe des professeurs de l'enseignement du second degré n'exclut pas celle à un groupe plus restreint lié à la discipline d'exercice. Peu initiés aux sciences de

---

<sup>12</sup> *Rénadoc* est le réseau national documentaire de l'enseignement agricole qui regroupe tous les professeurs documentalistes, notamment au travers d'un dépouillement partagé de périodiques.



l'information et de la communication et aux problématiques travaillées par les enseignants chercheurs spécialisés en information-documentation, les professeurs documentalistes ont du mal à trouver leur place dans une collectivité qui se reconnaît prioritairement par son appartenance à un champ du savoir. Il apparaît alors difficile de faire converger l'identité revendiquée et l'identité attribuée.

## Conclusion

Les différences et les similitudes perceptibles dans le positionnement au sein de la formation du second degré dans l'Éducation nationale et dans l'Enseignement agricole pour un statut professionnel et une formation initiale identique, y compris dans la préparation du concours, nous ont invitées à réfléchir à l'identité disciplinaire des professeurs documentalistes. La comparaison des observations conduites dans des recherches centrées sur ces deux terrains a permis de mettre en évidence que la fonction, dans les représentations des professeurs documentalistes fondées essentiellement sur des compétences pédagogiques, donc transversales, et des savoir-faire, ne contribue ni à développer un sentiment d'appartenance au groupe des enseignants, ni à celui d'une discipline de référence. Les savoirs construits par les SIC restant, en effet, encore peu connus et peu mobilisés par ce groupe professionnel, ils ne peuvent ni construire le lien avec elles comme discipline de référence ni contribuer à renforcer une position fragile au sein de la communauté scolaire.

Décembre 2008

**Remerciements.** Les auteures tiennent à remercier tout particulièrement les évaluateurs de cet article pour leurs commentaires et les pistes de réflexion qu'ils ont ouvertes.

## Références

- [1] Annette BEGUIN. « Didactique ou pédagogie documentaire ? ». *L'école des lettres I*, juin 1996, n° 12 , p. 49-64
- [2] Raymond BOURDONCLE. « Autour des mots : "professionnalisation, formes et dispositifs" ». *Recherche et formation*, décembre 2000, n° 35, p. 117-132
- [3] Suzanne BRIET. *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : EDIT, 1951. 48 p.
- [4] Yves CHEVALLARD et Marie-Alberte JOHNSUA. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1991. 240 p.
- [5] Caroline COURBIERES. Changer d'image ». *In* : Isabelle Fabre, Cécile Gardiès, Jean-François Marcel, coord. *Les cahiers pédagogiques*, dossier spécial : Les élèves et la documentation, février 2009, n°470, p.19-20.
- [6] Viviane COUZINET. « Continuing professional education in information literacy for teachers : case study of french secondary school ». *In* : *Continuing professional education for the information society*, 5<sup>th</sup> World Conference on continuing professional education for the library and information professions (2002 : The Robert Gordon University, Aberdeen). Munich : Saur, 2002. P. 94-104
- [7] Claude DUBAR. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 1991. 269 p.



- [8] Cécile GARDIES. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole*. Université de Toulouse le Mirail, doctorat SIC, 2006. 373 p.
- [9] Cécile GARDIES. « La formation à l'information dans l'enseignement agricole : état des lieux et perspectives ». *Esquisse*, n°50-51, janvier 2007, p. 181-191
- [10] Cécile GARDIES et Viviane COUZINET. « L'information-documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou métadiscipline : pour quelle construction de savoirs ? ». *Penser l'éducation*, 2007, n° HS, « Savoirs et histoires, savoirs de l'éducation et pratiques de formation », p. 291-296
- [11] Jacques LEGROUX. *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan, 2008
- [12] Joëlle LE MAREC. « Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques ». *Hermès*, mai 2004, n° 38, p. 141-147
- [13] Vincent LIQUETE. « Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels ». *Penser l'éducation*, 2007, n° HS, « Savoirs et histoires, savoirs de l'éducation et pratiques de formation », p. 271-280
- [14] Dominique Maingueneau. *Les tendances françaises en analyse du discours : compte rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne]. [Réf. du 16 novembre 2005]. [www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html](http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html)
- [15] Jean-Paul METZGER. (2002). « Les trois pôles de la science de l'information ». In : *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, actes du colloque international MICS-LERASS (Équipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) de l'Université Toulouse-3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse), sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Régimbeau. Paris : ADBS Éditions, 2002. P. 17-28
- [16] Jean MEYRIAT. « De la science de l'information aux métiers de l'information ». *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 65-74
- [17] Jean MEYRIAT. « Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ? ». *Revue de bibliologie*, 2<sup>e</sup> trimestre 1994, n° 40, p. 39-45
- [18] Michel POUPELIN, Marie MONTHUS. *Guide à l'usage des documentalistes et de leurs partenaires dans l'établissement*. Paris : Hachette éducation, 1993
- [19] Adrian STAI. « Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information ». *Les enjeux* [en ligne], août 2004. [Réf. du 24 septembre 2004]. [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2004/Stai/index.php](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Stai/index.php)