LIVRES BLEUS Série **Les fondamentaux**

Les professeurs documentalistes

édition 2011

Coordonné par Michèle Briziou

scérén
CNDP-CRDP

LES AUTEURS

Dominique AUMASSON, *IA-IPR EVS.*

Michèle BRIZIOU, *directrice du CDDP d'Indre-et-Loire.*

Sylvie DEVIS, *professeure documentaliste, chargée de mission d'inspection de 2004 à 2009.*

Isabelle GARCIA-FIE, *professeure documentaliste, coordonnatrice départementale.*

Lydie HEURDIER-DESCHAMPS, *professeure documentaliste, docteure en Sciences de l'Éducation.*

Avec les contributions de :

Bernard REY, *professeur à l'Université libre de Bruxelles.*

Dominique RAULIN, *directeur du CRDP du Centre, académie d'Orleans-Tours.*

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *professeur de lettres, formateur, directeur de collection, rédacteur aux Cahiers pédagogiques.*

Jean-Pierre VÉRAN, *IA-IPR EVS - professeur associé à l'université de Montpellier 2.*

Alexandre SERRES, *maitre de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication.*

Les expertises et témoignages de :

Mireille LAMOUROUX, *chargée d'études documentaires au CRDP de Versailles, secrétaire générale des CAPES de documentation.*

Loic LE ROUX, *professeur documentaliste, formateur, responsable de la médiathèque du CDDP d'Indre-et-Loire.*

Christophe POUPET, *professeur documentaliste, interlocuteur académique TICE, académie d'Orléans-Tours.*

Jacqueline ROSSIGNOL, *professeure documentaliste, chargée de mission d'inspection, académie de Clermont-Ferrant.*

Karen PREVOST-SORBE, *déléguée académique CLEMI.*

Roselyne BERTHON, *professeure documentaliste, académie d'Orléans-Tours.*

Nadine TARTIERE, *professeure documentaliste, académie d'Orléans-Tours.*

Un grand merci pour le partage de leurs expériences à :

Pierre RIVANO, *IA-IPR EVS* et Anne DELANOY, *professeure documentaliste, académie de Toulouse.*

Stéphanie TRICART, Virginie DAVID, Nadia LEPINOUX-CHAMBAUD, Sylvie LAFARGUE, Sophie WINTER, *professeures documentalistes, académie d'Orléans-Tours* ;

Anne-Sophie HARTVICK, *professeure documentaliste, académie de Caen* ;

Marie-Jo BODIN, *chef d'établissement, académie d'Orléans-Tours* ;

Annabelle DEZILE, *professeure de ST2S, académie d'Orléans-Tours* ;

Véronique de MONTCHALIN, *professeure retraitée d'histoire et d'histoire des arts, formatrice nationale en histoire des arts* ;

Céline MUNCHOW, *professeure d'arts appliqués, académie d'Orléans-Tours* ;

Bernadette ROBIN, *conseillère d'orientation psychologue* ;

Myriam VALLOT-DELOGE, *professeure documentaliste en lycée agricole, puis directrice adjointe de la médiathèque de Chartres* ;

Julien MEURANT, *professeur documentaliste, académie d'Orléans-tours.*

© CRDP du Centre – académie d'Orléans-Tours, 2011

Directeur de la série « Les fondamentaux » : Daniel Fromentaud
Directeur de publication : Dominique Raulin
Coordinatrice d'ouvrage : Michèle Briziou
Édition : Alain Guéguen
Mise en page : Claire Lorillard
Photographie : Patrice Lenain

LIVRES BLEUS

Série
Les fondamentaux

LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES

édition 2011

Coordonné par **Michèle Briziou**

Préface de **Jean-Louis Durpaire**
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Président des Capes de documentation

SCÉRÉN
CNDP-CRDP

Conforme à l'orthographe révisée - JO du 6 décembre 1990

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.
© CRDP du Centre – académie d'Orléans-Tours
55 rue Notre-Dame de Recouvrance BP 2219 – 45012 Orléans CEDEX 1 • 2011
ISBN : 978-2-86630-251-1
ISSN : 2109-683X

Au fil de ces dix dernières années la liste des pays qui ont développé dans leur système éducatif des bibliothèques scolaires pilotées par des professionnels de la documentation et de l'enseignement s'est allongée : Autriche, Australie, Belgique, Bulgarie, Italie, Royaume-uni, dans l'espace européen mais aussi États Africains, Corée… Le système éducatif français est loin d'être le seul à s'être doté d'une ressource éducative qui parcourt tous les niveaux d'enseignement et de formation, des BCD aux CDI en passant par les centres de ressources, les bibliothèques universitaires et bientôt les learning centers. À chaque fois des personnels au métier spécifique assurent le pilotage du dispositif.

Cette expansion « signe » l'intérêt que représente cette entité pédagogique dans le développement des sociétés de la connaissance[1].

Il s'agit bien d'une valeur ajoutée éducative qu'il est nécessaire d'analyser pour la conserver et la développer.

Interrogeons-nous d'abord sur les processus qui créent de la valeur.

En premier lieu c'est l'organisation ; tout le travail expert qui transforme les données en informations. Le second processus est celui de la synthèse qui par un travail pédagogique transforme l'information en savoirs et connaissances. Le processus suivant, l'évaluation permet de construire des connaissances productives qui enclenchent le dernier celui de la décision.

Que l'on puisse appliquer cette analyse tant au fonctionnement même du CDI qu'à l'acte pédagogique montre bien qu'on se situe à l'intérieur d'un système qui produit de la valeur.

La valeur ajoutée se mesure par rapport à l'utilisateur ; on est alors amené à se poser les questions suivantes : le professeur documentaliste est-il fournisseur d'information ou formateur à l'utilisation autonome de la recherche d'informations ? Quelle place donne-t-on au CDI par rapport à la multiplicité d'outils d'information ? (documents rares, valorisation du patrimoine informationnel de l'établissement ?) Se donne-t-on les moyens de mettre en œuvre une veille informative qui contribue à la culture de l'institution ? Est-on en capacité de fournir conseil et stratégie en matière de système d'information ?

L'architecture de cette nouvelle édition permet de montrer comment contribuer aujourd'hui à la création de cette valeur ajoutée.

1 Hinum, M. et al. (1999), « Les bibliothèques scolaires dans une société de communication », PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation, 1999/14, Éditions OCDE. doi : 10.1787/441743464504.

Après avoir mis en perspective les évolutions du métier avec les évolutions des contextes institutionnel et sociétal, il apparait essentiel d'inscrire la fonction des professeurs documentalistes dans la dimension du pilotage du système d'information des EPLE dans la mesure où dans la démarche de politique documentaire se réalisent les trois processus qui viennent d'être décrits. (Chapitre I)

L'accès de tous les usagers à la maitrise de l'information, en particulier en s'appuyant sur des dispositifs pédagogiques pertinents et cohérents requiert l'appréhension juste des parcours d'apprentissage nécessaires. Récente pour le système éducatif français, l'entrée dans les apprentissages par le développement de compétences implique des changements de posture pédagogique qui irriguent tous les métiers de l'enseignement et de l'éducation. L'approche que nous propose Bernard REY de ce concept invite à une réflexion sur la construction de situations d'apprentissage qui mobilisent des significations confrontées les unes aux autres dans les univers scolaire et réel. C'est bien évidemment prendre en compte les éléments de la complexité qui caractérisent désormais tout travail pédagogique et éducatif. (Chapitre II)

Aucune approche pédagogique pertinente ne peut se construire sans un système d'information très professionnellement piloté. L'acquisition, la gestion, la valorisation et la diffusion des ressources informationnelles dans le cadre précis d'un établissement d'enseignement ouvert sur les environnements numériques sont des activités expertes dont la maitrise est un pré-requis indispensable. (Chapitre III)

C'est cette organisation experte qui rend possible la construction des situations pédagogiques auxquelles les professeurs documentalistes vont participer. Il va de soi que pour les mettre en œuvre en cohérence avec les objectifs propres à l'établissement, le professeur documentaliste doit en analyser finement les enjeux. Les dispositifs institutionnels doivent être appréhendés dans leurs finalités et déclinés en fonction de la culture professionnelle propre à l'établissement ; les exemples proposés dans ce chapitre ont donc une valeur illustrative de ces déclinaisons « territoriales » et non modélisantes. Les nombreux chantiers de la recherche sur la culture informationnelle sont un appui précieux à la profession ; au-delà des points de vue qui s'expriment de manière différenciée, chacun peut y trouver des leviers pour sa pratique professionnelle. (Chapitre IV)

Le nécessaire développement de la capacité des élèves à l'initiative et à la responsabilité (empowerment), finalité centrale de tous les systèmes éducatifs aujourd'hui, trouve une incarnation dans la dimension éducative du métier de professeur documentaliste. L'éducation aux medias, la participation aux enseignements d'histoire des arts, l'application du principe « l'élève, acteur de prévention », le développement de la lecture dans ses différents supports sont autant « d'outils » pour le travail éducatif collégial. (Chapitre V)

La valeur ainsi créée pourra se lire au travers des acquis des élèves en matière d'appropriation de la culture scolaire, des habiletés informationnelles et des compétences méthodologiques transférables, des savoirs faire citoyens. Mais elle concerne également les enseignants qui y gagneront en utilisation autonome de la recherche d'informations, en autonomie dans la construction d'apprentissages informationnels grâce à une valorisation du patrimoine informationnel de l'établissement et une veille professionnelle ciblée. Sans oublier les équipes de direction qui gagnent ainsi une aide à la décision en matière de système d'information.

PRÉFACE

Une nouvelle édition de l'ouvrage les professeurs documentalistes est l'occasion de mesurer les évolutions de la fonction documentaire dans les établissements scolaires.

À chaque édition ou presque, un titre nouveau : né « Livre Bleu des documentalistes », il est devenu « Livre Bleu des enseignants-documentalistes » (2002), puis « Les professeurs documentalistes (collection Livre Bleu) » (2006).

Dans toutes les éditions on retrouve des invariants : autour du documentaliste, le statut, le recrutement, la formation, les missions ; autour du lieu : les ressources, l'aménagement ; l'environnement ; le regard institutionnel. Mais les termes employés ne sont plus les mêmes, parce que le paysage éducatif a profondément évolué en vingt ans et parce que le corps des professeurs documentalistes a lui-même été considérablement transformé, par des recrutements selon des modalités redéfinies à trois reprises (1999, 2005, 2009 pour le capes externe).

La relecture des préfaces, toujours écrites par un inspecteur général président du capes externe de documentation, est instructive. Il y a presque vingt ans, Bernard Toulemonde soulignait le « chemin qui restait à parcourir » pour que la documentation soit mieux intégrée et finalement mieux reconnue. Il appelait des efforts sur le plan des locaux et de la formation ainsi qu'une évolution pédagogique. Il parlait d'un « CDI outil irremplaçable tant dans l'apprentissage des connaissances que dans l'éducation des élèves ». Il y dix ans, Guy Pouzard se centrait sur les toutes nouvelles épreuves du capes (c'était alors la première modification depuis la création) pour mettre en évidence les nécessaires évolutions du métier : « être capable de gérer un CDI, de maitriser l'essentiel des TIC nécessaires à la documentation électronique (qu'elle soit en ligne ou non), être en mesure de développer sur des bases solides des projets documentaires intéressants ». Cinq ans après, les mots-clés de la préface que je rédigeais alors pourraient être : politique documentaire, formation à la maitrise de l'information, professeur documentaliste. On perçoit la trajectoire d'intégration de la documentation à la vie globale de l'établissement, donnant plus de réalité et de force aux images du CDI « cœur » ou « poumon de l'établissement » exprimées depuis longtemps.

Depuis 2006, date de la dernière édition, la loi d'Orientation du 23 avril 2005 s'est installée progressivement avec la publication du décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et avec de nombreux arrêtés. La rénovation de la voie professionnelle, la réforme du lycée ont apporté des modifications de l'action pédagogique, désormais davantage centrée sur l'activité personnelle de l'élève. Les enseignements d'exploration permettent le développement de travaux qui sollicitent des actions de recherche d'information. L'action documentaire se trouve donc davantage sollicitée. Mais, nous pouvons reprendre la formule de Bernard Toulemonde : il reste beaucoup à faire.

D'abord, en matière de réflexion sur les questions de culture informationnelle. La recherche a progressé, mais les débats sont à poursuivre autour de *l'information literacy* ou plus simplement de la littératie, c'est-à-dire la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite. Pour faciliter l'appropriation de cette éducation à l'information, le Ministère a proposé des repères (Pacifi) qui sont un guide pour tout professeur documentaliste du collège au lycée. Référés au socle commun, ils permettent de développer une vingtaine de compétences identifiées dans ce domaine.

Ensuite, en matière de lieux ressources pour apprendre, pour se cultiver…, la réflexion engagée à l'université et dans les bibliothèques publiques sur les lieux et les services à rendre aux publics s'est étendue aux établissements scolaires. On trouvera dans cet ouvrage des développements sur les *Learning centres*, qui renouent avec les origines du CDI, outil d'innovation du système éducatif.

Enfin, sur les politiques documentaires qui restent à faire émerger dans nombre d'établissements scolaires pour que l'action documentaire prenne de la force et de l'ampleur et favorise la réussite de tous les élèves.

Cette édition arrive donc à un moment où la documentation est plus que jamais indispensable à la qualité du système éducatif et où les professeurs documentalistes peuvent apporter leur culture, leur créativité et leur enthousiasme.

Jean-Louis Durpaire
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Président des Capes de documentation

SOMMAIRE

CHAPITRE 1 - LE CADRE INSTITUTIONNEL ET L'ÉVOLUTION DES MISSIONS

Le cadre institutionnel : le statut, le recrutement, la formation 17
Le statut 17
Le recrutement 17
Les missions vs le protocole d'inspection 25

Mise en perspective historique du cadre institutionnel et évolution des missions du professeur documentaliste 27
Une progressive introduction des CDI dans les établissements scolaires 27
Des autorités de tutelle qui peinent à définir puis à redéfinir les missions 28
Un long processus de professionnalisation : une identité en construction 30
Des questions non tranchées aujourd'hui en dépit de réelles avancées 31

Un métier qui s'est configuré progressivement autour des évolutions du système éducatif 33
Un cadre conceptuel 33

La politique documentaire : un outil de pilotage du système d'information 37
Une évolution lente mais radicale 37
Les CDI dans une mouvance similaire 38
Une étape intermédiaire 39
Enjeux et caractéristiques d'une politique documentaire 39
Méthodes et stratégie de mise en œuvre d'une politique documentaire 42
Vers de nouveaux modèles à maitriser 44
Annexe I 46

CHAPITRE 2 - LA LOGIQUE « COMPÉTENCES » : ENJEUX ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Préambule 53

La notion de compétence et ses implications 54
Qu'est-ce qu'une compétence ? 54
Dans les référentiels, des compétences très diverses 55
Comment faire acquérir des compétences ? 57
Une question cruciale : l'interprétation des situations 58
Conclusion 61

Socle commun et évaluation des compétences 62
Le consensus (mou) et sa remise en cause 62
Nouveaux contenus 62

Le principe de réalité : des savoirs aux compétences 63
Le socle commun 64
Les nouveaux programmes 65
Les implications pédagogiques : apprentissages et évaluation 65

Complexité et pédagogie 68
Savoirs, compétences… 68
Enseigner, un métier complexe 69

Accompagner les élèves : de multiples facettes 72
Accompagner, aider 72
Accompagnement et compétences 76
Sur les chemins de l'apprendre 79
Annexe I 82

CHAPITRE 3 - LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE : PILOTAGE DU SYSTÈME D'INFORMATION

Préambule 93

Pertinence d'un fonds documentaire et politique d'acquisition 94
Vers une collection efficace 94
L'évolution de la politique d'acquisition 96

Le traitement documentaire 98
Les opérations documentaires 98

Procédures d'acquisition et gestion du fonds 106
Le budget 107
Le désherbage au CDI 110
Évaluer pour évoluer 114

L'espace CDI : rôle et fonctions plurielles 116
Le CDI, un espace en mutation 116
L'accueil, le prêt et la communication des documents 118
Les personnels 120

Zoom sur la lecture publique : les problématiques actuelles 123
Les collections des bibliothèques aujourd'hui 123
Le rapport à l'usager : de l'offre à la demande ? 125

L'Espace Numérique de Travail (ENT) 128
Un outil au cœur des pratiques professionnelles 128

Les ressources numériques 135
Le contexte, de la rareté à l'immersion 135
Typologie & caractéristiques 136
Un élément d'un écosystème 139
Le rôle du documentaliste 141
Évolution 142
En conclusion 144

Savoir trouver l'information et former à la veille par le biais de la navigation sociale 145
État des lieux 145
Le biais de la « navigation sociale » comme culture de veille pour les documentalistes 148

Pérenniser ses pratiques de veille et enseigner la recherche informationnelle 151
En guise de conclusion : pour une autre manière d'enseigner 153

CHAPITRE 4 - LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE : VERS UNE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

Préambule 157

La continuité éducative : de l'école au collège, du collège au lycée, du lycée à l'université 158
Un constat continu de discontinuité 158
Des orientations clefs 159
Les repères pour un parcours de formation à la culture de l'information (pacifi) ... 161
La continuité éducative et pédagogique pour l'élève 162

Ingénierie pédagogique et conseil pédagogique 164
Les activités d'ingénierie 165

Culture informationnelle : quelques chantiers de recherche 169
La question première : celle de la technique 170
La lancinante question identitaire 172
L'actuelle question des territoires 173
En conclusion : la question des finalités 176

Situations d'apprentissages et d'évaluation 178
Le collège 178
Dispositifs pédagogiques au collège 188
Le Lycée d'Enseignement Général et Technologique (LEGT) et le Lycée Professionnel (LP) 192

CHAPITRE 5 - L'OUVERTURE SUR LE MONDE ET L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE : DES ENJEUX ÉDUCATIFS ET CULTURELS

La politique d'éducation artistique et culturelle 219
La politique culturelle, volet de la politique documentaire de l'établissement 220
L'articulation entre politique d'établissement et politique nationale 221

Le professeur documentaliste, un passeur culturel dans l'établissement 223
Culture, citoyenneté et autonomie 223
Le référent culture dans l'établissement 224
Des ressources institutionnelles indispensables 225
L'enseignement de l'histoire des arts 227

Le professeur documentaliste et la lecture 232
Le rôle du professeur documentaliste 232
La lecture au temps du numérique 234
Des ressources pour les documentalistes 235
Les bibliothèques de lecture publique, partenaires des professeurs documentalistes 235
Des actions 238

L'éducation aux médias 240
L'éducation aux médias au collège et au lycée 240
Le CLEMI, opérateur de l'éducation aux médias 241
Le professeur documentaliste et l'éducation aux médias 242

Prévention, responsabilité et citoyenneté 248
L'élève, acteur de prévention : le CESC 248

Professeur documentaliste et infirmière : un dialogue fructueux 250
Professeur documentaliste et Conseiller Principal d'Éducation (CPE) : une complémentarité éducative 251
Les professeurs documentalistes et le cyber harcèlement 255
Annexe I 257

BIBLIOGRAPHIE 263

SITES INTERNET UTILES 267

TABLE DES SIGLES 269

INDEX 273

CHAPITRE 1

LE CADRE INSTITUTIONNEL ET L'ÉVOLUTION DES MISSIONS

LE CADRE INSTITUTIONNEL : LE STATUT, LE RECRUTEMENT, LA FORMATION 17

Le statut 17

Le recrutement 17

Les missions vs le protocole d'inspection 25

MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE DU CADRE INSTITUTIONNEL ET ÉVOLUTION DES MISSIONS DU PROFESSEUR DOCUMENTALISTE . 27

Une progressive introduction des CDI dans les établissements scolaires 27

Des autorités de tutelle qui peinent à définir puis à redéfinir les missions 28

Un long processus de professionnalisation : une identité en construction 30

Des questions non tranchées aujourd'hui en dépit de réelles avancées 31

UN MÉTIER QUI S'EST CONFIGURÉ PROGRESSIVEMENT AUTOUR DES ÉVOLUTIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF 33

Un cadre conceptuel 33

LA POLITIQUE DOCUMENTAIRE : UN OUTIL DE PILOTAGE DU SYSTÈME D'INFORMATION 37

Une évolution lente mais radicale 37

Les CDI dans une mouvance similaire 38

Une étape intermédiaire 39

Enjeux et caractéristiques d'une politique documentaire 39

Méthodes et stratégie de mise en œuvre d'une politique documentaire 42

Vers de nouveaux modèles à maitriser 44

Annexe I 46

LE CADRE INSTITUTIONNEL : LE STATUT, LE RECRUTEMENT, LA FORMATION

Au cœur du système éducatif de ces six dernières années, un concept clé s'est imposé, celui de « compétences », marquant de façon significative une évolution de notre système éducatif. Le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'Orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 et son décret d'application du 11 juillet 2006, peut être considéré comme un « acte refondateur pour l'école, sans équivalent depuis les lois de Jules Ferry »[1].

Dans le même temps on été préparés les changements à apporter à la formation des enseignants. Ils se sont concrétisés par la réforme du recrutement, élevé au niveau du master et par un référentiel commun des compétences professionnelles des enseignants. Il a pour objectif d'harmoniser leur formation avec les changements touchant le système dans son ensemble pour qu'ils sachent répondre de manière pertinente, critique et créative aux besoins éducatifs de la société.

À côté de ces dispositions générales qui concernent la totalité des enseignants, les professeurs documentalistes voient se préciser leurs missions non pas dans une nouvelle circulaire tant attendue[2] *mais dans un guide élaboré par l'inspection générale groupe Établissements et Vie Scolaire (EVS) de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et mis à disposition des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux en février 2007 : « le protocole d'inspection des professeurs documentalistes ».*

LE STATUT

Comme les autres enseignants recrutés grâce au concours du CAPES, les professeurs documentalistes appartiennent au corps des certifiés, un corps régi par l'ordonnance du 4 février 1959 relative au *Statut général des fonctionnaires* et le décret particulier du 4 juillet 1972 définissant le « Statut particulier des professeurs certifiés ».

Depuis, ce statut a été modifié plusieurs fois, notamment par le décret du 18 septembre 1989 qui modifie la carrière en créant le statut de professeur certifié hors classe. Le temps de service fixé à 36 heures hebdomadaires par le décret du 25 mai 1950 pour les adjoints d'enseignement – le précédent statut des professeurs documentalistes avant la création du CAPES – a été modifié par la circulaire du 17 février 1977 qui abaisse le temps de présence dans l'établissement à 30 heures, étant entendu que les six autres heures sont dévolues à la recherche documentaire et aux relations extérieures.

LE RECRUTEMENT

Le concours de recrutement des professeurs documentalistes a été réformé par l'arrêté du 28 décembre 2009 comme l'ensemble du processus de recrutement des enseignants des premier et

1 École et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir : Le socle commun des connaissances et des compétences. Ministère de l'Éducation nationale, CNDP, 2006.

2 Deux projets de circulaires ont été présentés en 2010.

second degrés ainsi que celui des conseillers principaux d'éducation. Le niveau est requis pour le master comme pour tous les candidats aux concours des CAPET, CAPEPS, CAPLP, CRPE et CPE est désormais celui du master[3].

Ces concours sont définis autour des priorités énoncées dans le rapport annexé de la *loi pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005. La réforme vise notamment à harmoniser les conditions de recrutement des différentes catégories de professeurs en fixant un cadre commun : des épreuves conçues en prenant en compte le référentiel des compétences professionnelles des enseignants[4], un même nombre d'épreuves et les mêmes types d'épreuves, un coefficient revalorisé des épreuves orales d'admission pour permettre de choisir les enseignants les plus aptes à la fonction et donner plus de poids aux critères d'ordre pédagogique.

Concernant les concours externes, les épreuves écrites d'admissibilité portent sur la culture générale disciplinaire – qui peut comprendre une question d'ordre épistémologique et historique – et visent à apprécier la capacité du candidat à mener une réflexion dans ce domaine.

Les épreuves orales d'admission s'appuient pour l'une sur une séquence pédagogique élaborée à partir d'un sujet tiré des programmes des collèges et des lycées et pour l'autre sur un dossier qui permet de vérifier les connaissances du candidat relatives aux valeurs et aux exigences du service public.

Le CAPES externe de documentation en est à sa troisième réforme depuis sa création en 1989. La dernière confirme la direction prise par la précédente réforme appliquée en 2007[5] qui ancrait déjà le concours dans une triple dimension : la connaissance d'un champ de référence, « sciences de l'information », la politique documentaire des établissements du second degré, l'action pédagogique.

Les épreuves sont définies par les annexes de l'arrêté du 28 décembre 2009, JORF n°4 du 6 janvier 2010. Nous les présentons ici complétées pour le concours externe par la note de commentaire (texte noir italique) qui précise les attentes du jury épreuve par épreuve :

ARRÊTÉ DU 28 DÉCEMBRE 2009 – ANNEXE I
(modifiée par les arrêtés des 26 avril 2010, 21 juillet 2010 et 17 septembre 2010)

LES ÉPREUVES DU CAPES EXTERNE

A. Épreuves d'admissibilité

Les deux épreuves d'admissibilité visent à apprécier la maîtrise qu'a le candidat des notions et concepts indispensables pour exercer les fonctions de professeur-documentaliste dans un établissement scolaire du second degré : sont particulièrement visées des connaissances dans le champ des sciences de l'information et de la communication ainsi qu'en matière de politique documentaire. Par ailleurs, la capacité du candidat à mener une réflexion ou mobiliser des connaissances sur l'histoire, les enjeux et l'épistémologie de la documentation fait l'objet d'une question spécifique.

1° Première épreuve d'admissibilité :

L'épreuve consiste en une composition à partir d'un texte et portant sur un sujet relevant des sciences de l'information et de la communication.

Elle permet d'évaluer, en particulier, la capacité du candidat à organiser une démonstration et à l'étayer par des connaissances précises en sciences de l'information et de la communication. Durée : cinq heures ; coefficient 3.

3 Arrêtés du 28 décembre 2009 http://www.education.gouv.fr/

4 Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. BO n°29 du 22 juillet 2010.

5 Arrêté du 26 juillet 2005.

Elle est définie comme une composition c'est-à-dire un écrit structuré autour d'une problématique. Elle prend appui sur un texte de qualité scientifique. Le sujet relève des sciences de l'information et de la communication : il peut donc concerner l'un ou l'autre des domaines suivants : théories de l'information et de la communication, histoire du livre et des médias, société et culture de l'information, droit de l'information et ses applications, déontologie, économie de l'information et du livre (marché, circuits de production, acteurs, coûts et enjeux), information scientifique et technique, médias, évaluation de l'information, circuits de diffusion, recherche d'information (aspects théoriques et techniques), veille, usages et médiations.

Le candidat doit montrer sa connaissance des notions et concepts évoqués par le texte, analyser la pensée de l'auteur et la confronter à d'autres auteurs qu'il a eu l'occasion de découvrir durant ses études.

Une attention particulière est portée à :

- la rigueur du raisonnement à partir d'une problématique bien cernée ;

- la richesse des connaissances et à leur mise en perspective ;

- la clarté de l'expression écrite (absence de jargon, mais précision des idées) ;

- la maîtrise de la langue française.

2° Deuxième épreuve d'admissibilité :

L'épreuve comporte :

- l'étude d'un sujet de politique documentaire relative à un établissement scolaire du second degré, prenant appui sur un dossier comportant au maximum trente pages. À partir d'une problématique dégagée à sa lecture, le candidat établit un plan de classement, rédige une note de synthèse, puis conclut en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité ;

Le candidat dispose d'un dossier de 30 pages au maximum qui se rapporte à un sujet de politique documentaire relative à un établissement scolaire du second degré (gestion d'une organisation documentaire et d'un système d'information, fonctionnement de bibliothèques publiques ou centres de documentation, politique d'acquisition, veille stratégique, accueil et accompagnement des publics, animation et formation, politique de lecture, évaluation). Il en dégage une problématique, « établit un plan de classement, rédige une note de synthèse, puis conclut en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité ». Ce « point de vue personnel » doit permettre au candidat d'exprimer ses connaissances sur le sujet en faisant référence à des sources ou des situations non contenues dans le dossier et qu'il a pu rencontrer durant son cursus universitaire.

- une question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation.

L'épreuve permet d'évaluer, en particulier, d'une part, la capacité du candidat à extraire les idées essentielles d'un dossier et à les restituer avec un esprit de synthèse, d'autre part, ses connaissances en épistémologie de la documentation.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

La première partie est évaluée sur 14 points, la seconde sur 6 points.

B. Épreuves d'admission

1° Séquence pédagogique portant sur les programmes des collèges et des lycées :

Durée de la préparation : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure dont vingt minutes maximum consacrées à l'exposé ; coefficient 3.

L'épreuve comporte deux volets.

Le premier volet consiste pour le candidat à élaborer une séquence pédagogique nécessitant l'exploitation de ressources documentaires.

CHAPITRE 2

LA LOGIQUE « COMPÉTENCES » : ENJEUX ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

PRÉAMBULE 59

LA NOTION DE COMPÉTENCE ET SES IMPLICATIONS 60

Qu'est-ce qu'une compétence ? 60

Dans les référentiels, des compétences très diverses 61

Comment faire acquérir des compétences ? 63

Une question cruciale : l'interprétation des situations 64

Conclusion 66

SOCLE COMMUN ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES 68

Le consensus (mou) et sa remise en cause 68

Nouveaux contenus 68

Le principe de réalité : des savoirs aux compétences 69

Le socle commun 70

Les nouveaux programmes 71

Les implications pédagogiques : apprentissages et évaluation 71

COMPLEXITÉ ET PÉDAGOGIE 74

Savoirs, compétences… 74

Enseigner, un métier complexe 75

ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES : DE MULTIPLES FACETTES 78

Accompagner, aider 78

Accompagnement et compétences 82

Sur les chemins de l'apprendre 85

Annexe I 88

PRÉAMBULE

Le système éducatif français, comme celui de ses voisins, soucieux de l'élévation constante des niveaux de qualification s'est fixé l'objectif de réduire en même temps les inégalités dans l'accès à la qualification. Sa recherche est donc celle d'un couplage efficacité – équité de la performance du système éducatif. Les enquêtes internationales, et tout particulièrement les enquêtes PISA, ont permis à des chercheurs de faire émerger les déterminants de la réussite scolaire[1] dans ces termes.

Un certain nombre de caractéristiques explicatives sont exogènes au monde de l'éducation : ce sont les composantes personnelles de l'élève, ainsi que les données socio-démographiques ; elles doivent être prises en compte mais le système éducatif, seul, n'a pas de prise sur elles. En revanche, les variables liées à l'organisation et au fonctionnement de l'école, aux pratiques des enseignants, expliquent différents facteurs et constituent des marges de manœuvre réelles en terme de pilotage.

Il est donc opportun, lorsqu'on questionne le lien entre les élèves et les enseignants que constitue la notion d'apprentissage, de s'intéresser tout particulièrement au processus de production des savoirs.

À cet égard, en analysant la capacité manifestée par les collégiens et lycéens à utiliser leurs connaissances dans des contextes différents de celui des acquisitions, on a pu observer l'évidente difficulté à transférer les acquis pour les mobiliser en situation.

Ce constat, rendu public dès les années 80 par le rapport du Collège de France[2], relayé dans les médias régulièrement par des philosophes comme Edgar Morin et Michel Serres a été pris en compte dans les enseignements professionnels au travers des référentiels de compétences et de certification. Leur apparition à l'école et au collège au travers du socle commun de connaissances et de compétences (2006) et dans la démarche nationale d'élaboration du livret de compétences en lycée (2010) traduit clairement au plan scolaire un mouvement de fond qui irrigue tant la construction de la performance des élèves, au travers de leur réussite aux examens et de leurs parcours de formation que celle des personnels de l'éducation (des enseignants aux personnels d'encadrement dont les métiers se définissent dès lors dans des référentiels) et qui fournit en même temps un cadre évaluatif désormais incontournable.

Cependant, le concept même de compétences est approché de diverses manières et risque si le temps n'est pas pris de s'accorder sur ses caractéristiques essentielles, de devenir une notion fourre-tout qui perdra toute opérationnalité.

Nous choisissons de l'éclairer par l'approche proposée par Bernard Rey, professeur à l'Université libre de Bruxelles.

L'entrée que le système éducatif français a choisie pour l'école et le collège, en l'occurrence le socle commun de connaissances et de compétences, nécessite d'adapter les pratiques enseignantes afin que soient conçues des situations d'apprentissage qui aboutiront à l'évaluation par compétences.

Ce challenge n'est pas gagné d'avance tant il fait entrer le monde de l'éducation dans la complexité. La place du professeur documentaliste, si elle s'avère plus aisée dans ce bouleversement du transfert didactique, nécessite toutefois une expertise réelle pour prendre en compte les variables individuelles des élèves que sont leurs stratégies d'apprentissage et aboutir ainsi à une véritable pédagogie différenciée garantissant l'acquisition de compétences.

1 Marie DURU BELLAT, Nathalie MONS et Bruno SUCHAUT (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. Cahiers de L'IREDU n° 66.

2 Le rapport du Collège de France remis en 1985 au président de la République. Élaborées à la demande de Monsieur le président de la République par les professeurs du Collège de France, ces propositions furent primitivement diffusées en 1985 par les Éditions de Minuit (7 rue Bernard-Palissy, 75006 Paris) sous forme d'une plaquette de 48 pages.

LA NOTION DE COMPÉTENCE ET SES IMPLICATIONS

Bernard REY,
Université libre de Bruxelles.

Depuis 2006, ce que l'École doit transmettre aux jeunes durant la scolarité obligatoire est formulé non pas seulement dans les programmes sous formes de questions à traiter, mais aussi en termes de compétences dans le *socle commun des connaissances et compétences*. À la lecture de ce document, il n'est pas très difficile de percevoir les intentions de ses rédacteurs et des responsables qui l'ont promulgué. On peut les ramener à deux :

- D'une part, ils ont voulu formuler et proclamer ce que tout élève devrait savoir et savoir faire à la fin du collège, avec l'idée que les enseignants et tous les acteurs du système éducatif ont à cet égard un devoir de résultat. C'est l'idée de « minimum indispensable » qui s'exprime dans la notion de « socle ».
- D'autre part, ils ont voulu indiquer que ce qui est appris à l'école devait pouvoir fournir un bagage utilisable par les élèves dans leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne, une fois leurs études terminées. C'est cette fonctionnalité qui est formulée au moyen de la notion de compétence.

Mais la notion de compétence comporte un ensemble d'autres implications. Ce sont celles-ci que nous voudrions évoquer dans le présent texte.

Nous commencerons par quelques indications générales sur la notion de compétence. Nous montrerons ensuite comment on peut classer les compétences que l'on rencontre dans le *socle commun*, en différentes catégories. Puis nous aborderons la question de savoir comment faire acquérir des compétences par les élèves, ce qui nous amènera à quelques hypothèses sur les causes des difficultés des élèves.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

On peut dire, en première approximation, qu'une compétence est ce qui chez un individu lui permet d'accomplir un type de tâches : par exemple, savoir changer les garnitures de frein d'une automobile, savoir effectuer une multiplication, savoir s'occuper d'un nourrisson, savoir tenir la comptabilité d'une petite entreprise, savoir écrire un texte argumentatif, savoir résoudre un problème de géométrie, etc.

Ce qui apparait sur ces quelques exemples, c'est qu'il peut y avoir aussi bien des compétences qu'on apprend à l'école et des compétences qu'on acquiert ailleurs et que, parmi celles qu'on apprend à l'école, certaines trouvent leur utilité surtout au sein des savoirs scolaires et d'autres sont utilisables hors de l'école.

De même il peut exister des compétences très ciblées (savoir effectuer une multiplication sur des nombres entiers) et d'autres beaucoup plus vastes (savoir soigner des malades, compétence qui recouvre la profession de médecin). Les plus vastes regroupent en fait une multiplicité de compétences de degré inférieur.

Mais ce qui apparait également dans tous ces exemples, c'est qu'une compétence, qu'elle soit grande ou petite, qu'elle soit scolaire ou extrascolaire, est toujours définie et formulée par le type de tâches qu'elle permet d'accomplir, autrement dit par son but. Le propre d'une compétence, c'est d'être finalisée, orientée vers un résultat à atteindre. Or cette caractéristique est importante, car elle a au moins trois conséquences :

1) L'énoncé d'une compétence indique la tâche qu'elle permet d'accomplir, mais elle ne dit rien des mécanismes mentaux qui permettent de l'accomplir.

2) Ce qu'on est capable de repérer, ce n'est jamais la compétence elle-même, mais ses effets, c'est-à-dire l'accomplissement d'une tâche. Par suite, on n'évalue une compétence que par inférence.

3) Dès lors qu'on se situe dans une approche par compétences, on ne peut se contenter de faire faire par des élèves des actes intellectuels élémentaires ; il faut que ceux-ci soient orientés vers un but, qu'ils débouchent sur une tâche qui ait une signification.

Par exemple, à la fin de l'école primaire (et cela est repris au début du collège), on fait apprendre aux élèves ce que sont des fractions « équivalentes » : 2/3, 4/6, 12/18 sont des fractions équivalentes. Mais si on présente cette notion au cours d'une leçon qui se limite à ce point, on enseigne aux élèves quelque-chose qui est dépourvu de sens, parce qu'ils ne peuvent pas en voir, à ce moment-là, l'utilité. On n'est pas alors dans la perspective d'une approche par compétences. Pour qu'on le soit, il faut que cette notion d'équivalence de fractions soit présentée en même temps que sa fonctionnalité, c'est-à-dire au moment où on va s'en servir pour réduire des fractions au même dénominateur, lorsqu'on a besoin de les additionner ou les soustraire. C'est lorsque je veux, par exemple, additionner 2/3 et 5/6, qu'il devient intéressant de savoir que 2/3 est équivalent à 4/6.

Ainsi, l'approche par compétences exige qu'on fasse apprendre aux élèves des notions et des règles en en montrant la finalité.

Dans les référentiels, des compétences très diverses

Le *socle commun* propose sept grandes compétences, mais celles-ci se détaillent, au sein du texte, en un grand nombre de compétences de rang inférieur, auxquelles s'ajoutent celles qui sont formulées dans le *Livret*, ainsi que celles que l'on trouve dans les *Grilles de références*. Si on rassemble ces différents documents, on a affaire à une multiplicité d'énoncés de compétences, dont on pourra mesurer la diversité à partir des quelques exemples suivants :

1. Savoir formuler une hypothèse.
2. Savoir prendre des initiatives.
3. Être capable d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) : parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice.
4. Dans l'écriture d'un texte, savoir adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

On voit d'emblée que les deux dernières de ces quatre compétences sont plus précises que les deux premières. Car elles portent sur des objets définis d'une manière univoque : figures géométriques dans l'exemple 3, texte dans l'exemple 4. En ce sens, nous les appelons « spécifiques ». En revanche les deux premières sont « générales » : elles précisent bien le type d'opération ou d'action à effectuer, mais laissent ouvert le type d'objets ou de situations sur lequel on aura à effectuer cette opération. Ainsi, pour la compétence 1, on peut formuler une hypothèse sur la loi qui régit un phénomène naturel, sur l'origine d'un objet historique, sur le dénouement d'un récit dont on a lu le début, sur les mots clés qui permettront d'accéder à ce qu'on cherche dans une banque de données, etc. De même, « prendre une initiative » peut se faire dans des situations très diverses : dans la résolution d'un problème de mathématique, dans le démarrage d'un chahut en classe, dans un projet collectif, dans la décision de changer sa méthode de travail, etc.

Ces compétences « générales » peuvent, à première vue, paraitre très intéressantes, d'abord parce qu'elles semblent pouvoir donner lieu à des rapprochements transdisciplinaires féconds, ensuite parce qu'elles permettent d'envisager que des habitudes intellectuelles acquises au sein des disciplines scolaires puissent ensuite servir, sur des objets différents, dans la vie extrascolaire.

Malheureusement, aussi bien l'expérience des enseignants que les travaux de psychologie cognitive font apparaitre qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donnés, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents ou dans une situation différente. Un individu peut être capable de prendre des initiatives

CHAPITRE 3

LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE : PILOTAGE DU SYSTÈME D'INFORMATION

PRÉAMBULE 93

PERTINENCE D'UN FONDS DOCUMENTAIRE ET POLITIQUE D'ACQUISITION 94

Vers une collection efficace 94

L'évolution de la politique d'acquisition 96

LE TRAITEMENT DOCUMENTAIRE 98

Les opérations documentaires 98

PROCÉDURES D'ACQUISITION ET GESTION DU FONDS 106

Le budget 107

Le désherbage au CDI 110

Évaluer pour évoluer 114

L'ESPACE CDI : RÔLE ET FONCTIONS PLURIELLES 116

Le CDI, un espace en mutation 116

L'accueil, le prêt et la communication des documents 118

Les personnels 120

ZOOM SUR LA LECTURE PUBLIQUE : LES PROBLÉMATIQUES ACTUELLES 123

Les collections des bibliothèques aujourd'hui 123

Le rapport à l'usager : de l'offre à la demande ? 125

L'ESPACE NUMÉRIQUE DE TRAVAIL (ENT) 128

Un outil au cœur des pratiques professionnelles 128

LES RESSOURCES NUMÉRIQUES 135

Le contexte, de la rareté à l'immersion 135

Typologie & caractéristiques 136

Un élément d'un écosystème 139

Le rôle du documentaliste 141

Évolution 142

En conclusion 144

SAVOIR TROUVER L'INFORMATION ET FORMER À LA VEILLE PAR LE BIAIS DE LA NAVIGATION SOCIALE 145

État des lieux 145

Le biais de la « navigation sociale » comme culture de veille pour les documentalistes 148

Pérenniser ses pratiques de veille et enseigner la recherche informationnelle 151

En guise de conclusion : pour une autre manière d'enseigner 153

PRÉAMBULE

En soulignant la complexité pédagogique nouvelle que génère l'approche par compétences, les contributeurs du chapitre 2 ont, par leurs regards complémentaires, rendu vaine toute stratégie de contournement. Les professeurs documentalistes sont concernés au même titre que l'ensemble des enseignants et ils devront envisager l'évaluation de compétences pour lesquelles ils auront réellement construit des situations d'apprentissage. Ce sera l'objet du chapitre 4.

Auparavant, pour comprendre les bouleversements du monde de la documentation provoqués par la révolution des modes de circulation de l'information dans *l'espace numérique*, la seconde partie de ce chapitre sera consacrée à ce nouveau paradigme et à ses enjeux. La première, dédiée à la gestion classique du CDI, sera également inscrite dans une démarche systémique, fil conducteur de cet ouvrage, qui positionne l'accès à la documentation comme un élément essentiel pour la réussite des élèves. Seront également examinés les différents paramètres qui composent le système d'information de l'établissement, comment ils interagissent tous pour répondre à ce même enjeu.

La politique d'acquisition, le traitement de l'information privilégient désormais les contenus, la matière pédagogique. L'objectif n'est plus de « ranger un document à la bonne place », qu'il soit sur support physique ou numérique, mais de faire en sorte que ce document soit vu, emprunté, valorisé, même si celui-ci doit « voyager » au sein du CDI. Cette démarche pousse les professeurs documentalistes désormais à s'interroger, au moment où sont traitées les informations d'un document, sur leurs modes de communication. Évaluer, acquérir, traiter, valoriser, diffuser l'information n'ont de sens dans un établissement scolaire que s'ils sont au service d'un développement de l'autonomie des élèves. L'évolution du lieu CDI, comme espace flexible d'apprentissages multiformes est également au cœur des évolutions actuelles.

PERTINENCE D'UN FONDS DOCUMENTAIRE ET POLITIQUE D'ACQUISITION

Le professeur documentaliste a pour mission le développement d'un fonds documentaire, sur différents supports, adapté à son établissement à une période donnée. Le CDI modèle, dont la riche collection pourrait être répliquée à l'envie est un leurre ; l'enjeu de la politique d'acquisition d'un établissement est de constituer une « collection efficace » : cohérente pour que la complémentarité des supports fasse sens, équilibrée pour que l'ensemble des disciplines et des niveaux soient concernés, attractive pour jouer un rôle dans l'envie des élèves de l'utiliser en situation de travail autonome.

La place des acquisitions dans l'activité de gestion du CDI est centrale ; elle est l'aboutissement d'un travail en profondeur de diagnostic, d'analyse des besoins et des usages des élèves et des enseignants. Elle repose sur une adhésion collective et, en tant qu'élément constitutif de la politique documentaire, est éminemment s tratégique.

VERS UNE COLLECTION EFFICACE

Un fonds documentaire peut être dit vrai ou efficace lorsqu'il donne accès à des documents réellement utiles, utilisés par les élèves et connus – et reconnus – par les enseignants. La qualité d'un fonds ne se mesure pas à la quantité de documents disponibles sur un sujet donné mais à leur adéquation avec les besoins des utilisateurs. Cela ne signifie en rien que le documentaliste ait à répondre par l'affirmative à chaque suggestion d'achat, qu'elle émane d'élèves, de collègues enseignants ou de l'administration ; cela signifie qu'il sait pourquoi il a acquis ou non telle ressource et qu'il est capable de le formaliser.

Dans le cadre d'un budget donné, faire des choix est le quotidien du documentaliste. L'enjeu consiste à les opérer selon des critères réfléchis : l'analyse de sa collection actuelle, les besoins spécifiques de chaque discipline, des projets transversaux de type TPE, les demandes des élèves ou tout autre objectif du projet d'établissement qu'il soit ponctuel ou qu'il s'inscrive dans la durée.

Les contours du fonds documentaire

Le documentaliste voit sa fonction de gestionnaire de ressources (documentaires ou informationnelles) évoluer à grands pas et doit mettre tout en œuvre pour ne pas être « à la traine ».

La notion de fonds documentaire est en mutation. Il ne s'agit plus seulement d'empiler des collections de documents sur différents supports mais d'organiser l'accès à des ressources diverses qui peuvent ne pas être physiquement au CDI. La gestion de l'information devient indépendante de son support ; c'est le contenu de la ressource qui prime et non le fait qu'elle soit dans un livre, un cédérom ou accessible à distance sur un site web.

On assiste depuis quelques années à une évolution de la gestion des collections traditionnellement fondée sur une logique de stock de documents et dorénavant tournée vers une logique de flux d'informations, système dans lequel la recommandation entre pairs joue un rôle croissant[1].

1 Les enjeux de la recommandation. Entretien avec Olivier ERTZSCHEID [mercredi 10 novembre 2010]. Disponible sur : http://www.nonfiction.fr/.

Cela se caractérise pour le documentaliste dans un établissement du second degré, par un regard sur son fonds documentaire qui dépasse les limites physiques de son espace CDI. Il peut décider de ne pas acquérir des documents en local sur un sujet lorqu'il estime que l'information est plus fiable sur tel site web reconnu. Il peut décider de ne pas acquérir telle revue présente à la bibliothèque municipale à proximité. Il va choisir des outils permettant de localiser l'information tout en balisant un parcours d'accès (portails thématiques des accès en ligne, négociations de partenariat avec des « lieux » de documentation…). Quelle que soit la nature des choix effectués, le professeur documentaliste, dans le contexte actuel des usages de la documentation, devra veiller à remporter l'adhésion de ses lecteurs potentiels.

Typologie des ressources

Tel un équilibriste, le professeur documentaliste, pour faire évoluer le fonds documentaire dont il a la responsabilité, doit évoluer avec précaution et précision parmi des propositions concurrentielles toutes pertinentes et dites prioritaires. Dans ce paysage complexe, si, en toile de fond, des objectifs, des enjeux guident toute acquisition, alors une gestion par le sens sera garantie.

Donner envie de lire !

Une évidence au collège, un challenge en lycée professionnel, un défi pour tout documentaliste.

Tisser des liens entre les élèves et la lecture est facilité par une familiarisation avec les lieux d'accès à la lecture. Le CDI est assez souvent la première « médiathèque » qu'ils découvrent – dans tous les cas, la première qu'ils fréquentent sans parents – et tout doit être mis en œuvre pour qu'ils se l'approprient. Sur les traces d'Alain Coulon qui a constaté une « affiliation » plus rapide des étudiants à l'université par le biais d'une autonomie documentaire, la maitrise des usages du CDI sera un atout décisif pour comprendre les « codes » de l'enseignement secondaire en conformité avec les attentes des enseignants.

« Pour un nouvel étudiant, le contenu intellectuel se ramène, dans un premier temps, à ses règles formelles pratiques, par exemple d'utilisation du vocabulaire, d'interventions orales opportunes, de pratiques d'écriture et de lecture, de concentration. Un peu plus tard, il va découvrir qu'il existe aussi des règles de travail intellectuel qu'il est impératif qu'il maitrise, en particulier des règles de classement des idées, des concepts, des discours et des pratiques universitaires. »[2]

Cette incitation à l'appropriation du CDI par les élèves comme un « espace de lecture choisi » se traduira, pour le documentaliste par des acquisitions de ressources bien ciblées : des revues recherchées par les adolescents dans tel établissement, la présence d'un fonds important d'ouvrages de littérature de jeunesse dans tel autre, l'accès à des ressources en ligne ludiques ailleurs. Les stratégies sont multiples et leur pertinence se mesure par le biais d'indicateurs qualitatifs comme l'emprunt d'un ouvrage ou la lecture d'une revue sur écran par des élèves faibles lecteurs. Ce n'est pas le nombre d'emprunts qui sera garant de la pertinence de l'acquisition mais le changement d'attitude des élèves.

Dans un établissement scolaire, le professeur documentaliste n'a souvent pas, ou très peu, d'interlocuteurs pour déterminer des critères d'acquisitions dans le domaine de la littérature de jeunesse ou pour jeunes adultes. Il est le plus apte à suivre la production régulièrement et doit veiller à informer les enseignants de ses acquisitions. Cette démarche d'information s'apparente à une volonté de sensibilisation à la littérature de jeunesse contemporaine d'enseignants peu enclins à reconnaitre un atout pédagogique à des œuvres non validées par les manuels (ou le temps).

2 Alain Coulon. *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Saint-Denis, Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques / Université de Paris 8, 1999.

CHAPITRE 4

LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE : VERS UNE INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

PRÉAMBULE 157

LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE : DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE, DU COLLÈGE AU LYCÉE, DU LYCÉE À L'UNIVERSITÉ 158

Un constat continu de discontinuité 158

Des orientations clefs 159

Les repères pour un parcours de formation à la culture de l'information (pacifi) 161

La continuité éducative et pédagogique pour l'élève 162

INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE ET CONSEIL PÉDAGOGIQUE 164

Les activités d'ingénierie 165

CULTURE INFORMATIONNELLE : QUELQUES CHANTIERS DE RECHERCHE 169

La question première : celle de la technique 170

La lancinante question identitaire 172

L'actuelle question des territoires 173

En conclusion : la question des finalités 176

SITUATIONS D'APPRENTISSAGES ET D'ÉVALUATION 178

Le collège 178

Dispositifs pédagogiques au collège 188

Le Lycée d'Enseignement Général et Technologique (LEGT) et le Lycée Professionnel (LP) 192

Évaluer les compétences informationnelles 204

Conclusion 205

LE PROCESSUS D'ORIENTATION SCOLAIRE, SES ENJEUX ET SES POINTS D'APPUI 207

Des enjeux élevés pour un processus complexe 207

Des points d'appui éducatifs et pédagogiques à développer 207

Au croisement des compétences des professionnels de l'éducation 208

LES PUBLICS À BESOINS PARTICULIERS ET LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE 215

PRÉAMBULE

« Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps même du savant, de l'aède ou du griot.
Une bibliothèque vivante… Voilà le corps enseignant du pédagogue.
Peu à peu, le savoir s'objectiva d'abord dans des rouleaux, vélins ou parchemins, support d'écriture, puis, dès la Renaissance, dans les livres de papier, supports d'imprimerie, enfin, aujourd'hui, sur la toile, support de messages et d'information.
L'évolution historique du couple support-message est une bonne variable de la fonction d'enseignement. Du coup, la pédagogie changea trois fois : avec l'écriture, les Grecs inventèrent la paideia ; à la suite de l'imprimerie, les traités de pédagogie pullulèrent.
Aujourd'hui ?
Je répète. Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la toile, disponible, objectivé.
Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ?… »

Extrait du discours prononcé par Michel Serres de l'Académie française le 1er mars 2011 lors de la séance solennelle inter-académique à l'Institut de France sur le thème : les nouveaux défis de l'éducation.

Il s'agit bien d'un défi, en effet, que de construire progressivement des savoirs et leur incarnation dans des comportements personnels et professionnels pour la totalité des jeunes en formation. Transformer des informations choisies (repérées, traitées) en savoirs mobilisables tel est le cœur de métier de l'enseignant documentaliste aujourd'hui. À quelles conditions peut-on y parvenir ?

Inscrire l'action éducative dans une continuité, viser la construction d'habiletés mais aussi de savoirs référencés mobilisables pour poursuivre en autonomie une trajectoire de formation, telles sont les finalités qu'une véritable ingénierie pédagogique doit permettre de mettre en œuvre.

L'expertise attendue des équipes éducatives confrontées à la complexité croissante tant des attentes et besoins des publics scolaires que des approches pédagogiques se construit et se maintient en corrélation avec les avancées de la recherche, diffusée grâce à une veille ciblée.

La construction de réponses pédagogiques, en appui sur les dispositifs institutionnels, s'incarne dans des projets locaux de dimension collégiale, pilotés et évalués dans une dynamique formative.

Ainsi se construit progressivement le parcours de formation des élèves, dans une démarche permanente de mise en projet personnel de formation, d'orientation et d'insertion.

LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE : DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE, DU COLLÈGE AU LYCÉE, DU LYCÉE À L'UNIVERSITÉ

Jean-Pierre VERAN,
inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire,
vice-président du CAPES de documentation 2006-2010

« Parce que lire, écrire, se documenter sont des compétences indispensables à la réussite scolaire, mais aussi à l'épanouissement social, professionnel et personnel de chacun, la bibliothèque, la BCD, le CDI se révèlent être des lieux privilégiés pour aider les élèves à acquérir ces savoir-faire indispensables à la construction de leurs savoirs, de leur personnalité et à devenir « des pratiquants de la culture écrite ».

Pourtant, ces savoir-faire sont difficiles à acquérir. Apprendre à lire, au sens large de comprendre le sens et les enjeux de messages multiples et variés, construire des stratégies de recherche d'informations, élaborer des projets personnels de lecture, nécessitent cohérence, cohésion et continuité de la part de tous les acteurs concernés par la question, dans l'école et hors de l'école. »

Jean-Paul Delahaye, rencontres départementales BCD-CDI-BM,
inspection académique de Seine Saint-Denis[1]*, 2000.*

Évoquer la continuité des apprentissages, lorsqu'on touche au domaine de la lecture et de la culture de l'information, c'est nécessairement penser cette continuité dans l'horizontalité et la verticalité. Horizontalité entre les écoles et établissements scolaires d'une part, les lieux de lecture publique d'autre part. Horizontalité, également, au sein même des établissements scolaires du second degré, entre enseignements disciplinaires, documentation et vie scolaire. Verticalité entre l'école, le collège, les lycées, l'enseignement supérieur. Mais de l'incantation à la réalité, l'écart est grand, et constaté depuis longtemps.

On partira dans cet article du rappel d'un constat continu de discontinuité, pour déterminer ensuite quelques lignes de force susceptibles de favoriser cette continuité verticale et horizontale, et situer les repères pour un parcours de formation à la culture de l'information comme un levier pour développer une continuité qui ne soit pas linéaire mais plutôt spiralaire. Le tout, dans la perspective d'une continuité éducative pour l'élève lui-même.

UN CONSTAT CONTINU DE DISCONTINUITÉ

En octobre 1993, une université d'été est réunie à La Grande Motte sur le thème *Bibliothèques, école : quelles coopérations ?* C'est l'occasion pour Marie-Claire Millet, chef de département à la direction du livre et de la lecture, de signaler, comme « problèmes à prendre en compte », « l'isolement de chaque partenaire : des structures ou des acteurs eux-mêmes (…), la méconnaissance mutuelle des partenaires mais aussi des enjeux et des programmes, voire des procédures et des aides possibles (…), l'absence de concertation, que ce soit à l'échelle d'une municipalité ou du département, qu'à l'échelle du même établissement (…), une politique d'équipement parfois

1 http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/cdi_outil_pedagogique/Apprentissage_et_construction_des_savoirs/ArgosletII.pdf.

chaotique en termes d'aménagement du territoire (…), une confusion des missions ». Elle parle à ce propos de « litanie douloureuse »[2].

En 1997, Alain Coulon, dans son ouvrage *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*[3], dresse ce constat à l'égard des étudiants issus de l'enseignement secondaire à leur entrée à l'université : « Pour réussir il faut comprendre les codes du travail intellectuel cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites », comme si sept années de formation secondaire n'avaient pas donné aux futurs étudiants l'occasion de s'approprier ces codes.

La même année, des professeurs documentalistes et bibliothécaires réunis en groupe de travail pendant deux ans publient un ouvrage, *Passeport documentaire de l'école à l'université, de la BCD au CDI et à la BU*[4], dans lequel ils observent « un certain désarroi des utilisateurs des BU : l'étudiant semble perdu face aux outils mis à sa disposition, les plus récents comme les plus classiques. Pourtant, savoir repérer, se procurer et utiliser un document figure dans bien des activités du secondaire et du primaire. Y aurait-il là une rupture non pas constructive permettant de s'adapter à un autre univers mais plutôt décourageante car liée à des dysfonctionnements, alors qu'il devrait y avoir continuité surtout dans ce domaine où l'on dépasse les spécificités des disciplines pour atteindre les démarches essentielles à toute activité intellectuelle ? » (p. 19).

Douze ans plus tard, un rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale des bibliothèques[5] intitule sa première partie « former à la documentation du lycée à l'université : un parcours discontinu ». Le sommaire de cette première partie est éclairant : « 1.1 La formation des lycéens à la documentation est présente dans tous les lycées mais reste erratique. 1.2 Les formations info-documentaires en licence progressent, mais ne sont pas considérées comme un atout pour la réussite de l'étudiant ».

Si on relie ce dernier constat à ce qu'écrivait, neuf ans plus tôt, Jean-Paul Delahaye, cité en exergue, on a du mal à échapper à l'idée que la « douloureuse litanie » des obstacles constatés à la mise en œuvre d'une véritable continuité n'est pas révolue. Et on voit nettement apparaitre l'enjeu crucial de cette discontinuité : à travers elle, ce qui est en cause, c'est la capacité de nos élèves de réussir à l'école, au collège, au lycée, et celle de nos étudiants de réussir à l'université.

Des orientations clefs

Deux lignes de force se dégagent lorsqu'on examine les conditions nécessaires au renforcement de la continuité horizontale et verticale de la formation à la culture de l'information.

La première repose sur la nécessité de « promouvoir les liaisons entre université et lycée comme les liaisons entre lycées et médiathèques municipales » comme le préconise le rapport Durpaire-Renoult, étant entendu que ces liaisons doivent également exister entre écoles et collèges, collèges et lycées, médiathèques de lecture publique et écoles, collèges et lycées.

La seconde repose sur la nécessité de promouvoir ces démarches dans le cadre d'une politique pédagogique et éducative globale, qui n'enferme pas les apprentissages info-documentaires dans l'enceinte de la BCD, du CDI ou de la BU, mais les conçoit dans un travail commun des personnels qui y travaillent avec les enseignants des disciplines enseignées d'une part, les bibliothécaires des médiathèques d'autre part.

2 Millet, Marie-Claire, in *Bibliothèque-École : quelles coopérations ?*, CRDP Créteil-FFCB, 1994, p. 68-69.

3 Coulon, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire,* PUF, 1997.

4 *Un passeport documentaire de l'école à l'université, de la BCD au CDI et à la BU*, CRDP Montpellier, 1997 (coordonné par Brunel-Bacot, Simone).

5 Durpaire, Jean-Louis, et Renoult, Daniel, *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures*, rapport n° 2009-024 à M. le ministre de l'Éducation nationale et à Mme la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mars 2009.

CHAPITRE 5

L'OUVERTURE SUR LE MONDE ET L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE : DES ENJEUX ÉDUCATIFS ET CULTURELS

LA POLITIQUE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE 221

La politique culturelle, volet de la politique documentaire de l'établissement 222

L'articulation entre politique d'établissement et politique nationale 223

LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE, UN PASSEUR CULTUREL DANS L'ÉTABLISSEMENT 225

Culture, citoyenneté et autonomie 225

Le référent culture dans l'établissement 226

Des ressources institutionnelles indispensables 227

L'enseignement de l'histoire des arts 229

LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE ET LA LECTURE 234

Le rôle du professeur documentaliste 234

La lecture au temps du numérique 236

Des ressources pour les documentalistes 237

Les bibliothèques de lecture publique, partenaires des professeurs documentalistes 237

Des actions 240

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS 242

L'éducation aux médias au collège et au lycée 242

Le CLEMI, opérateur de l'éducation aux médias 243

Le professeur documentaliste et l'éducation aux médias 244

PRÉVENTION, RESPONSABILITÉ ET CITOYENNETÉ 250

L'élève, acteur de prévention : le CESC 250

Professeur documentaliste et infirmière : un dialogue fructueux 252

Professeur documentaliste et Conseiller Principal d'Éducation (CPE) : une complémentarité éducative 253

Les professeurs documentalistes et le cyber harcèlement 257

Annexe I - Trajectoire 259

LA POLITIQUE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

La loi pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005[1]*, qui réactualise celle de 1989, assigne au système éducatif des missions renouvelées autour des objectifs suivants : assurer la réussite de tous les élèves, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Cette mission éducative est depuis fortement réaffirmée à l'heure où l'évolution de la société, le manque de repères des jeunes et les difficultés socioéconomiques rendent plus difficiles les conditions de vie et d'enseignement dans les établissements scolaires.*

Outre la transmission des connaissances, est fixée comme mission première à l'école « de faire partager aux élèves les valeurs de la République et de garantir à chacun le droit à l'éducation afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »[2] D'autre part, « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »[3]

Le 3 janvier 2005, parait la circulaire qui définit l'éducation artistique et culturelle. Intitulée « Éducation artistique et culturelle : orientations sur la politique artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication. »[4], elle met l'accent sur la notion d'ouverture culturelle, de partenariat au niveau national mais aussi académique et régional. Les dispositifs expérimentés depuis quelques années sont reconduits tels les ateliers artistiques, les classes culturelles, les classes à Projet Artistique et Culturel (PAC) et les classes à horaires aménagés ou bien les programmes de sensibilisation et/ou de formation comme *École et cinéma, Collège et cinéma, Lycéens au cinéma, Adopter son patrimoine,* etc. En outre, la circulaire précise que « l'éducation artistique intègre les enseignements artistiques obligatoires et optionnels ; des activités complémentaires articulées avec les enseignements (…), et des initiatives pouvant concerner des publics plus larges et donner lieu à la mise en œuvre de conventions associant les établissements scolaires, les structures culturelles, les services de l'État et les collectivités territoriales »[5].

Ces orientations seront précisées et développées dans les différentes réformes du système éducatif que constituent le socle commun, la généralisation de l'enseignement de l'histoire des arts et l'accompagnement éducatif. Ainsi la circulaire parue au BO en mai 2008[6] affirme que « l'éducation artistique et culturelle doit être développée dans un objectif de généralisation à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation dans le domaine des connaissances et de la pratique artistiques ». Elle fixe également pour objectif que « dès la rentrée 2009, les projets d'école ou d'établissements (…) intègrent tous un volet culturel concernant tous leurs élèves. »

Chaque EPLE doit ainsi élaborer un projet d'établissement définissant les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux en précisant les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Les établissements intègrent dorénavant un volet artistique et culturel dans leur projet et développent une offre culturelle dans le cadre de leur mission éducative.

1 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

2 Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 – art. 1.

3 *Ibid.*

4 Circulaire n° 2005-014 du 3 janvier 2005 – BO n° 5 du 3 février 2005.

5 *Ibid.*

6 Circulaire n° 2008-59 du 29 avril 2008 – BO n° 19 du 8 mai 2008.

La politique culturelle, volet de la politique documentaire de l'établissement

Le concept de politique culturelle ne peut être compris que s'il est ancré à la politique documentaire de l'établissement exigeant l'analyse des besoins de ses acteurs en relation avec sa dimension sociale, son environnement géographique et l'offre culturelle locale. C'est donc à l'ensemble de la communauté éducative de s'interroger pour que l'École réponde aux enjeux sociaux de l'accès à la culture pour tous. La politique culturelle s'élabore dans le cadre de la politique documentaire de l'établissement au même titre que les autres axes qui la composent et comme telle doit répéter une démarche analogue de description, d'analyse et de mobilisation des ressources.

Poser un diagnostic et déterminer les axes de travail

Trois étapes sont nécessaires à l'élaboration de la politique culturelle :

- **L'analyse de la situation** en termes de programmes, de projet d'établissement et de finalités du système éducatif. Dans le cadre d'une politique culturelle, il s'agit de s'interroger sur les caractéristiques sociologiques de la population scolaire et de son degré de familiarité avec les objets culturels. Cette analyse peut prendre appui sur les indicateurs connus et déclarés mais également à partir d'enquêtes directes auprès des élèves, réalisées par les professeurs documentalistes mais aussi par les autres enseignants. Une telle enquête peut permettre d'obtenir des informations sur la fréquentation des lieux culturels par les élèves et leurs familles, la lecture de presse, l'abonnement à une médiathèque, leur degré de familiarité avec le spectacle vivant, etc.
- **L'état des lieux** en terme de moyens (lieux, outils, fonds, accès, personnels, budget…). Un état des lieux des pratiques culturelles existant dans l'établissement doit être réalisé à partir d'outils tels que l'inventaire de l'offre, son degré d'accessibilité, l'articulation entre les évènements ponctuels proposés par l'établissement et le curriculum général proposé aux élèves (enseignements disciplinaires, options, ateliers…). Un inventaire des lieux culturels de proximité complète ce travail de diagnostic.
- **La définition de la politique culturelle** qui suppose que soit également proposée une analyse de la spécificité de l'établissement : les axes de travail seront différents dans un lycée de centre ville où l'offre culturelle est à proximité et dans un établissement rural isolé. Il en va de même pour les contraintes matérielles d'espace, d'accueil, d'encadrement des actions, de déplacement… Enfin, l'analyse de l'environnement culturel local, de proximité, ou non permettra de dégager des projets de partenariats avec des communes, des établissements culturels ou des associations sans oublier l'offre académique des dispositifs institutionnels. La formalisation d'une politique culturelle permet également de lister les actions et les objectifs, les échéances et les moyens d'évaluation.

Du diagnostic émergent les compensations à opérer et les axes de travail à définir et à privilégier ainsi que les ressources à mobiliser à l'interne et à l'extérieur de l'établissement en vue de la mise en place des projets. La mobilisation du plus grand nombre autour d'une politique d'établissement et de ses projets ne pourra être assurée que par des moyens de communication adaptée et l'existence d'un bilan régulier.

LIVRES BLEUS Série **Les fondamentaux**

Ancrer les missions du professeur documentaliste dans les évolutions du système éducatif et affirmer leur impact positif sur la réussite des élèves, tels sont les choix de l'édition 2011 des *Professeurs documentalistes*.

Après avoir inscrit dans une perspective historique la configuration progressive du métier et son cadre institutionnel actuel, l'ouvrage questionne les enjeux et les implications pédagogiques de la « logique compétences » qui fait référence aujourd'hui.

Piloter un système d'information dans un environnement numérique et développer un projet pédagogique pour tous les élèves selon une logique de continuité éducative sont les deux axes qui sont ensuite analysés au plus près des études récentes et illustrés par des situations concrètes rencontrées dans les collèges et lycées.

Pour que le CDI, espace d'apprentissage et d'ouverture culturelle, se développe comme un lieu d'innovation pédagogique, le professeur documentaliste doit agréger des compétences professionnelles multiples et positionner l'ensemble de son action à l'échelle de l'établissement. Cette double affirmation constitue le fil d'Ariane de l'ouvrage.

Les professeurs documentalistes : propose au professionnel des clefs tant pour débuter dans le métier que pour mettre à jour ses connaissances dans des domaines en forte mutation.

La collection « Livres bleus » s'inscrit dans une perspective de réflexion et de professionnalisation des personnels de direction et d'éducation ainsi que des enseignants.
Conjuguant une approche réglementaire et fonctionnelle, la série « Les fondamentaux » constitue le vade-mecum des pratiques professionnelles au quotidien.

Directeur de série : Daniel Fromentaud

9 782866 302511

ISBN : 978-2-86630-251-1
ISSN : 2109-683X
Réf. : 450 00 B 24
Prix : 29 €