


**THESE / Université de Rennes 2**
*sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne*
pour obtenir le titre de
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE de RENNES 2**
*Mention : Sciences de l'Education*
**Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales**

Présentée par
Jocelyne Corbin-Ménard
Laboratoire CREAD. Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique


# La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets. Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?

**Thèse soutenue le 17 décembre 2013**
devant le jury composé de :

**Thérèse Perez-Roux**
Professeure, Université de Montpellier, *présidente*

**Yves Dutercq**
Professeur, Université de Nantes, *rapporteur*

**Richard Wittorski**
Professeur, CNAM, *rapporteur*

**Geneviève Lameul**
Maître de Conférences, Université de Rennes 2, *examinatrice*

**Brigitte Albero**
Professeure, Université de Rennes 2, *directrice de thèse*

*Volume 1*


*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITÉ RENNES 2
Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales (ED SHS 507)

Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD, EA 3875)

# LA CONSTRUCTION D'UN METIER DE L'ENSEIGNEMENT

# ENTRE LOGIQUES IDENTITAIRES ET ACTIVITE DES SUJETS

## Le travail du professeur documentaliste :

## une conception contemporaine de la fonction enseignante ?

Thèse de Doctorat
en Sciences de l'Education

Volume 1

**Jocelyne CORBIN - MENARD**

Directrice de thèse: Brigitte ALBERO

Soutenue le 17 décembre 2013

Jury :

Brigitte ALBERO, Professeure, Université de Rennes 2

Yves DUTERCQ, Professeur, Université de Nantes, *rapporteur*

Geneviève LAMEUL, Maître de Conférences, Université de Rennes 2

Thérèse PEREZ-ROUX, Professeure, Université de Montpellier, *présidente*

Richard WITTORSKI, Professeur, CNAM, *rapporteur*

# Remerciements

*Je tiens à remercier très respectueusement*

Madame la professeure Thérèse PEREZ-ROUX, qui a accepté de présider le jury de soutenance, pour la peine qu'elle a pris à lire et à soumettre à la critique ce travail,

Monsieur le professeur Yves DUTERCQ, rapporteur de cette thèse, pour son attention éclairée et ses précieux conseils,

Monsieur le professeur Richard WITTORSKI, rapporteur de cette thèse, pour la considération qu'il porte à ce travail,

et Madame Geneviève LAMEUL, examinatrice de cette thèse, pour ses lectures, ses critiques et ses suggestions.

*J'adresse ma profonde gratitude*

à Madame la professeure Brigitte ALBERO qui a dirigé cette thèse en accompagnant sa réalisation de ses conseils avisés et stimulants, de son attention soucieuse de ma formation à la recherche, de son exigence de qualité et de ses encouragements constants et toujours chaleureux.

*Je tiens à exprimer ma reconnaissance*

à Monsieur le Président de l'Université de Bretagne Occidentale, mon employeur, qui a facilité les conditions d'accomplissement de ce doctorat,

aux responsables institutionnels qui ont facilité l'inscription de ma recherche sur les divers terrains et ont répondu patiemment et précisément à mes questions,

aux collègues chercheurs, étudiants et invités du CREAD pour les échanges fructueux auxquels ils m'ont donné l'occasion de participer et qui ont contribué à orienter mon travail.

*J'adresse enfin mes remerciements chaleureux*

à « Julia », « Laurence », « Tatiana », « Virginie », « Rosalie », « Tiphenn », « Corinne » et Françoise qui ont été les principales professeurs documentalistes de l'enquête pour leur accueil, leur disponibilité et leur implication dans cette recherche mais aussi aux très nombreux professeurs documentalistes rencontrés, observés et interrogés, parfois longuement, qui ont nourri cette étude,

aux divers personnels des établissements scolaires chefs d'établissement, professeurs titulaires, conseillers principaux d'éducation, professeurs stagiaires qui ont accepté de répondre à mes questions,

à mes proches pour leur compréhension et pour leurs relectures attentives,

enfin à toutes les femmes et tous les hommes de bonne volonté qui m'ont beaucoup appris, notamment au cours de ma carrière professionnelle dans le premier degré, dans le second degré et dans l'enseignement supérieur, et qui, de près ou de loin, ont permis à cette réflexion d'émerger, de progresser et d'aboutir à la réalisation de cette thèse.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Sommaire


AVANT-PROPOS ..... 6
DEFINITION DE L'OBJET D'ENQUETE ET PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE ..... 8
PREMIERE PARTIE. LE POSITIONNEMENT SOCIOPOLITIQUE ET INSTITUTIONNEL DU PROFESSEUR DOCUMENTALISTE DANS L'EDUCATION NATIONALE : ENTRE SPECIFICITE ET AMBIGUÏTE ..... 11
*Chapitre 1. Une spécificité française ..... 13*
*Chapitre 2. Une histoire récente et un statut particulier de professeur certifié ..... 15*
*Chapitre 3. Un professeur atypique ..... 21*
1. Un CAPES a-disciplinaire ? ..... 21
2. Un professeur sans discipline ? ..... 24
3. Un groupe professionnel disparate et particulièrement féminisé ..... 32
4. Un contexte d'exercice fortement dépendant de l'évolution technologique ..... 34
*Chapitre 4. Un personnel non identifié par l'institution ? ..... 37*
1. Une désignation inconstante ..... 39
2. Un positionnement pluriel et contradictoire ..... 40
*Chapitre 5. Un personnel non identifiable par les acteurs du second degré ? ..... 50*
1. Des organigrammes hétéroclites ..... 50
2. Une difficile lisibilité de la spécificité de son activité ..... 56
3. Du CDI au 3C : un changement de paradigme ? ..... 61
DEUXIEME PARTIE. ENSEIGNER AUJOURD'HUI ..... 63
*Chapitre 1. Etre professeur dans le second degré ..... 65*
1. Les missions de l'Ecole ..... 66
1.1. Le modèle politique français : les savoirs et l'idéal démocratique ..... 66
1.2. Le développement des usages du numérique : pour quoi faire ? ..... 73
2. Difficultés de l'Ecole versus élèves en difficulté ..... 77
2.1. La légitimité de l'enseignant en question : où sont les savoirs ? ..... 77
2.2. Rapport à l'école et rapport au savoir : le « handicap socioculturel » des élèves d'aujourd'hui ..... 82
3. Difficultés de l'Ecole *versus* enseignants en difficulté ..... 86
3.1. Enseigner : un verbe transitif ? ..... 86
3.2. Enseignant : un métier en mutation ..... 93
4. Le travail de l'enseignant d'aujourd'hui : diversité et complémentarité des approches scientifiques ..... 103
4.1. L'analyse des pratiques ..... 103
4.2. L'analyse de l'activité de l'enseignant ..... 106
4.3. Enseigner : un verbe d'action ou un verbe d'activité ? ..... 114
*Chapitre 2. Etre professeur documentaliste ..... 117*
1. Professeur documentaliste : un modèle hybride pour un métier singulier ..... 119
2. Représentations du métier hier et aujourd'hui ..... 120
3. Représentations du métier et identité professionnelle ..... 122
3.1. Quel modèle de professeur ? ..... 123
3.2. Enseigner une discipline : une condition pour être enseignant dans le second degré ? ..... 126
4. Le « travail réel » du professeur documentaliste ..... 133
TROISIEME PARTIE. L'ACTIVITE DU PROFESSEUR DOCUMENTALISTE AUX CONFINS DE LA PROFESSIONNALISATION ET DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE ..... 135
*Chapitre 1. Problématisation, question principale et hypothèses ..... 137*
*Chapitre 2. La construction de l'identité professionnelle : un processus empreint de dynamiques et de stratégies ..... 139*
1. Les représentations sociales : des points de vue éclairant les compréhensions réciproques du métier ..... 140
2. La singularité d'un groupe professionnel : une alternative à la logique d'identification ..... 148
*Chapitre 3. L'activité du sujet : un ressort du développement professionnel et de la professionnalisation ..... 152*
1. Un travail particulier de redéfinition des multiprescriptions au sein d'un dispositif de formation ..... 152
2. Des logiques et des formes d'action constitutives d'un métier original ..... 160
3. La personnalisation d'un « genre professionnel » et l'organisation du travail : entre définition d'un métier par le sujet et construction d'une identité par le collectif ..... 164
QUATRIEME PARTIE. METHODOLOGIE ..... 168
*Chapitre 1. Démarche inductive à orientation ethnographique ..... 170*
*Chapitre 2. Définition des corpus et techniques de recueil des données ..... 175*
1. Phase exploratoire. Les représentations du métier de professeur documentaliste formulées par divers groupes professionnels exerçant dans des collèges et lycées publics ..... 175
2. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » du professeur documentaliste ..... 185
*Chapitre 3. Démarche d'analyse des corpus de données ..... 201*
1. Le traitement des données de la phase exploratoire ..... 202
2. Le traitement des données de la phase d'observation ..... 206

CINQUIEME PARTIE. LES REPRESENTATIONS DU METIER DE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE ..... 208
*Chapitre 1. Exploration des représentations du métier par quatre groupes professionnels ..... 210*
1. Le discours sur le métier : premiers indices sémantiques ..... 210
1.1. Les champs lexicaux : lecture et imprégnation des discours de chaque groupe ..... 212
1.2. Les « mondes lexicaux » mis en valeur par le traitement statistique textuelle ..... 221
2. Les verbes employés dans le discours des groupes professionnels : hypothèses sur les perceptions de l'action du professeur documentaliste ..... 241
3. L'écart à la prescription institutionnelle ..... 253
3.1. Une « circulaire de missions » intrinsèquement problématique ..... 253
3.2. Des interprétations nécessairement disparates : aspects quantitatifs ..... 265
3.3. Des nuances dans la compréhension de la cohérence de l'action : aspects qualitatifs ..... 273
4. La répartition des formes d'action dirigée vers les élèves : une spécificité du métier ? ..... 291
5. Synthèse ..... 295
*Chapitre 2. Approfondissement sur les représentations intergroupes ..... 297*
1. Hétérogénéité des représentations endogroupes ..... 297
1.1. Positionnement du métier par les sept professeures documentalistes impliquées dans la phase d'observation ..... 298
1.2. Les représentations du métier de neuf autres professeurs documentalistes non impliqués dans la phase d'observation ..... 316
2. Diversité des représentations exogroupes ..... 318
3. Synthèse ..... 324
SIXIEME PARTIE. L'ACTIVITE DU PROFESSEUR DOCUMENTALISTE ..... 325
*Chapitre 1. Une activité située dans un dispositif de formation ..... 329*
Les cas étudiés ..... 330
Le cas de Julia ..... 330
Le cas de Laurence ..... 332
Le cas de Tatiana ..... 334
Le cas de Virginie ..... 336
Le cas de Rosalie ..... 338
Le cas de Tiphenn ..... 340
Le cas de Corinne ..... 341
La prépondérance de considérations situationnelles sur l'activité déployée ..... 343
*Chapitre 2. Les « construits » du professeur documentaliste ..... 346*
1. L'action directe auprès des élèves ..... 348
1.1. L'action individuelle ..... 348
1.2. L'action collective ..... 353
2. L'action indirecte pour les élèves ..... 358
3. Des marqueurs de la construction d'un métier ..... 363
3.1. L'organisation d'espaces physiques ..... 364
3.2. L'organisation d'espace virtuels et l'accompagnement des publics ..... 366
3.3. La contribution au développement de l'autonomie de l'élève ..... 370
*Chapitre 3. Une activité élaborée ..... 374*
1. Une appropriation des prescriptions primaires et secondaires ..... 374
2. Une appropriation du dispositif de formation ..... 376
3. Des diagnostics et des pronostics dans un environnement dynamique : une compréhension opératoire de la situation ..... 378
*Chapitre 4. La construction d'une posture professionnelle de médiation ..... 381*
1. Elaboration de logiques d'action ..... 382
2. Définition de formes d'action ..... 384
3. Mise en œuvre de situations d'apprentissage ..... 385
CONCLUSION ET PERSPECTIVES LA CONSTRUCTION D'UN METIER DE L'ENSEIGNEMENT D'AUJOURD'HUI ..... 388
Les principaux résultats ..... 388
Vers une modélisation d'un *« genre professionnel »* en construction ..... 391
Nouvelles questions et perspectives de recherche ..... 393
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 395
ANNEXES ..... 420
TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 421
INDEX DES NOMS D'AUTEURS ..... 426
GLOSSAIRE ..... 429

# Avant-propos

Le projet de réaliser une étude sur un métier de l'enseignement a émergé de questionnements issus de mon parcours professionnel : alors que j'ai exercé dans le premier degré durant près de 20 ans, sans jamais avoir été confrontée à un sentiment de non-reconnaissance par mes pairs, il n'en a pas été de même dans le second degré, après avoir passé le CAPES[1] de documentation. Très rapidement, je me suis aperçue qu'il ne suffisait pas d'être « professeur » documentaliste pour être considérée comme enseignante J'en ai pris conscience lorsque certains collègues m'ont demandé de « prendre en charge » des élèves pour « faire » quelque chose qu'ils avaient défini. J'ai alors été confrontée au fait que le professeur documentaliste, qui ne « dispose » pas des élèves, parce qu'aucune classe ne lui est attribuée, est placé dans une situation de grande dépendance à l'égard des autres professionnels et de leurs modes d'organisation, dès lors qu'il souhaite travailler avec un groupe d'élèves ou un groupe classe. Une seconde singularité m'est rapidement apparue : la composition des groupes d'élèves qui se succèdent heure après heure au CDI est chaque fois différente et, le plus souvent, sans aucune régularité d'une semaine à l'autre. En tant qu'ancienne professeure des écoles habituée à avoir la même classe tous les jours, et donc à concevoir l'apprentissage des élèves de façon programmatique, ce nouveau contexte d'exercice a bousculé mes représentations du métier d'enseignant. Pourtant, parallèlement, j'ai perçu des résonances avec mon expérience antérieure, notamment dans l'apport d'une aide ponctuelle aux élèves, quel que soit le domaine qu'ils devaient ou souhaitaient approfondir. Mais cette pratique du métier de professeur documentaliste a été de courte durée. Après une année, je suis devenue formatrice en documentation « à service partagé » entre un établissement du second degré et l'IUFM[2]. C'est alors que, confrontée à la formation des professeurs stagiaires, il m'a fallu questionner le métier de l'intérieur et de l'extérieur. Ce double positionnement m'a certainement permis de m'imprégner davantage des codes, des normes, du langage, du jargon professionnel, qui entoure ce métier, car il m'a fallu approfondir mon *« cadre de lecture de la situation »* (Wittorski, 2001, p. 113). Mais cette nécessaire attitude réflexive n'avait pas d'autre objectif à cette époque que d'améliorer l'efficacité de mon action, en tant que praticienne de terrain et en tant que formatrice de ces professionnels débutants. Près de dix ans plus tard, alors que

[1] CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

[2] IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Structure de formation créée avec la loi d'orientation de 1989, regroupant en un même lieu de formation les personnels enseignants du premier et du second degré, et les conseillers principaux d'éducation.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

mes fonctions se sont concentrées exclusivement sur la formation, j'ai entrepris de tenter d'élucider ce qui caractérise ce métier et ce qui en fait un métier d'enseignant.

S'est posée alors la question de la posture du praticien qui devient formateur puis chercheur, du fait de sa relative familiarité avec le métier de professeur documentaliste. Alors que l'expérience a permis de construire des ressources facilitant l'accès à la compréhension du métier et aux relations avec les praticiens, l'adoption d'un regard extérieur m'est apparue illusoire. Il n'en reste pas moins que, si une part de subjectivité est structurellement présente, l'effort pour la contrôler dans le cadre de l'enquête a été permanent. J'ai pu ainsi expérimenter que cet effort repose d'abord sur une vigilance dans les choix méthodologiques pour pallier cette difficulté liée à une forme de *« dédoublement statutaire »* (Olivier de Sardan, 2008, p. 188) qui impose une série de précautions aux différents stades de l'étude : en premier lieu, au niveau de la démarche générale qui confronte le discours (« ce qui est dit ») aux actes et s'appuie sur des données empiriques pour analyser le *« réel des autres »* (Olivier de Sardan, 2008, p. 32) ; en second lieu, au niveau du recueil de données avec les prises de contact, les formes d'énonciation dans les protocoles annoncés ou dans les entretiens ou encore grâce au principe de contractualisation avec les professionnels (Albero, Linard, & Robin, 2009) ; ensuite, au niveau du traitement des données qui s'effectue sans catégorisation mais aussi en croisant plusieurs techniques et outils d'analyse ; enfin, au niveau de la rédaction, qui, par sa forme impersonnelle, vise à maintenir une distance épistémique et affective, avec mon objet d'étude.

Aussi, c'est à la fois en regardant l'objet d'enquête d'un certain point de vue, en utilisant les connaissances issues de l'expérience et en élaborant une méthodologie spécifique que, dans l'activité d'enquête, j'ai adopté une posture épistémologique me permettant de passer de mes représentations de praticienne et de formatrice à la conduite d'un travail systématique, décontextualisé, pour me situer dans un *« méta-niveau »* (Kohn, 2001, p. 32). C'est ensuite dans la restitution de mon étude que j'ai poursuivi cet effort de distanciation par le choix d'une forme d'énonciation impersonnelle, me maintenant dans mon discours sur le *« dedans »,* dans le *« dehors »* (Devereux, 1980, p. 433).

# Définition de l'objet d'enquête et présentation du contexte de la recherche

Cette étude du métier de professeur documentaliste s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation. Elle fait appel notamment à plusieurs domaines de recherche de la sociologie (sociologie du travail, sociologie des professions, sociologie des organisations) et de la psychologie (psychologie sociale, psychologie du travail), tout en n'excluant pas les apports des autres sciences humaines.

Par son approche interdisciplinaire, elle vise à comprendre le processus de construction d'un métier dans le système éducatif français contemporain, en s'appuyant sur le cas du professeur documentaliste dans l'enseignement secondaire. Son périmètre est intentionnellement limité à celui de l'enseignement public, qui intègre la fonction de conseiller principal d'éducation, absente de l'enseignement privé. Cette différence d'organisation entre les deux secteurs d'enseignement est en effet susceptible d'influer sur la fonction de professeur documentaliste, notamment dans les formes que peut prendre la gestion du temps « hors cours » des élèves.

Cette recherche a pour but d'apporter un éclairage dans le domaine à quatre niveaux.

Premièrement, en actualisant la connaissance d'un métier encore récent dont le questionnement sur les différentes composantes de la construction de l'identité professionnelle nécessite d'intégrer de nouvelles problématiques liées à diverses évolutions (le public d'élèves, les technologies numériques, la place de l'interdisciplinarité, etc.). En effet, depuis l'année 2000, aucune thèse en sciences de l'éducation ne s'est centrée sur cet objet de recherche. En revanche, le métier a été étudié, surtout depuis 2006, dans un autre domaine scientifique : celui des sciences de l'information et de la communication. Mais ces récents travaux l'ont surtout questionné dans son rapport aux sciences de l'information et de la communication. De plus, une partie d'entre eux a pour cadre l'enseignement agricole qui, contrairement à celui de l'éducation nationale, propose un enseignement spécifique pour certaines formations inscrit dans un programme scolaire associé à la fonction.

Deuxièmement, elle conduit à analyser l'activité de cet enseignant en empruntant une approche ergonomique, jamais éprouvée pour le groupe professionnel des professeurs documentalistes. Plus précisément, elle s'intéresse à l'articulation entre le travail prescrit par l'institution[3] et par l'établissement scolaire d'une part, et le « travail réel[4] » du professeur

[3] L'institution dont il est question dans cette étude est l'éducation nationale.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

documentaliste d'autre part. Pour cela, elle prend en considération l'environnement sociotechnique dans lequel s'inscrit son activité : le dispositif de formation[5] que constitue l'établissement secondaire dans l'éducation nationale.

Troisièmement, par l'intérêt qu'elle porte à la fonction enseignante de ce professionnel, aux différentes formes de sa contribution aux apprentissages et à l'éducation des élèves, elle interroge le métier d'enseignant du second degré aujourd'hui en France, dans son rapport au savoir.

Quatrièmement, en se centrant sur l'activité du sujet dans tous ses aspects, elle questionne sa contribution à la construction collective d'un métier. Pour cela, elle nourrit ses observations et ses analyses par des apports scientifiques éclairant la compréhension du processus de construction de l'identité professionnelle et facilitant l'appréhension de l'articulation entre l'appropriation de la prescription institutionnelle et l'activité effective du sujet.

Pour autant, cette recherche ne prétend pas évaluer les apports des professeurs documentalistes au système éducatif. Cette perspective nécessiterait d'entreprendre une approche comparée des systèmes éducatifs. Elle n'axe pas non plus son approche sur des questions didactiques, qu'elle considère comme complémentaires du point de vue scientifique et réductrices du point de vue de l'activité, qu'elle envisage ici dans sa globalité.

Par une démarche inductive, elle se construit progressivement en s'appuyant sur des analyses successives des données recueillies pour orienter la poursuite de ses investigations.

Ainsi, dans un premier temps, l'étude interpelle le positionnement sociopolitique du métier en cherchant à identifier certaines de ses spécificités et en examinant sa lisibilité dans le discours institutionnel (rapports de jurys de CAPES, circulaires, pages des sites ministériels, etc.). Dans un second temps, elle s'oriente vers des réflexions sur la fonction enseignante dans le second degré aujourd'hui en France en pointant ses singularités, notamment dans l'articulation entre savoir et éducation ; dans un troisième temps, elle intègre une dimension anthropologique en recueillant le point de vue de personnels de l'éducation potentiellement partenaires du professeur documentaliste, sur ce métier. Elle prend en compte les positionnements observés dans le discours institutionnel et dans celui de différents acteurs pour construire les outils de l'enquête de terrain qu'elle exploite dans un cinquième temps.

---

[4] Du point de vue du cadre conceptuel de l'ergonomie de langue française, le concept de « travail réel » renvoie au travail *« tel qu'il se réalise concrètement »* (Rabardel *et al.*, 2007, p. 23), tandis que celui d' « activité réelle » se positionne davantage du côté du sujet, à la réponse qu'il apporte et met en œuvre pour exécuter la tâche (Rabardel *et al.*, 2007).

[5] Le terme « dispositif de formation » sera entendu dans toute cette étude comme « l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010b, p. 51). Dans le cadre de l'enquête, il sera assimilé à l'établissement du second degré public dans l'éducation nationale.

Enfin, à partir de l'analyse située de l' « activité réelle »[6] du professeur documentaliste et d'une confrontation aux prescriptions et aux représentations sociales, elle tente de mettre en valeur le processus de développement professionnel de ces professionnels et d'identifier des leviers susceptibles de faciliter leur professionnalisation.

[6] L'expression « activité réelle » utilisée dans cette étude est empruntée à l'ergonomie et à la psychologie du travail, qui opère une distinction entre la « tâche prescrite » et ce que fait le sujet, considérant qu' *« il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle »* (Durand, Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006, p. 192), qui fait que celle-ci s'écarte plus ou moins de la « tâche prescrite ». Par ailleurs, pour améliorer le développement du « pouvoir d'agir » des professionnels « *sur leur activité et sur les tâches et missions qui leur sont confiées par l'organisation du travail »* (Chaire de Psychologie du travail - Cnam, s. d.), la clinique de l'activité dépasse cette bipolarisation en considérant qu'il ne suffit pas d'opposer « prescrit » et « réel » pour comprendre ce qui se joue entre l'organisation du travail et le sujet, mais qu'il faut aussi questionner le rôle des collectifs professionnels dans la réorganisation du travail (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, 2001 ; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001).

# Première partie.
# Le positionnement sociopolitique et institutionnel du professeur documentaliste dans l'éducation nationale : entre spécificité et ambiguïté



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Première partie

# Le positionnement sociopolitique et institutionnel[7] du professeur documentaliste dans l'éducation nationale[8] : entre spécificité et ambiguïté

**Résumé**

Le métier de professeur documentaliste présente cinq grandes caractéristiques :

1) Seule la France a fait le choix en 1989 de concevoir un système éducatif intégrant un corps de professeur certifié en documentation.

2) Les missions de ce professeur sont définies par une circulaire ancienne (Ministère de l'Education nationale, 1986), tandis qu'au plan statutaire, des différences avec les autres professeurs certifiés persistent au moins à trois niveaux (obligations de service, rémunération en termes d'indemnités et d'heures supplémentaires, absence d'agrégation).

3) Le rattachement explicite du CAPES externe de documentation à une inter-discipline universitaire est très récent (session 2011) mais il ne s'accompagne pas d'une correspondance avec une discipline scolaire spécifique, malgré l'élaboration de référentiels puis la construction en cours de curricula, émanant de divers groupes de travail et de recherche ou encore d'une association professionnelle. Même si ces productions structurent progressivement ce que revêt la culture de l'information, pour certains professionnels et pour le ministère de l'éducation nationale, celle-ci doit s'acquérir par diverses situations d'apprentissage auxquelles sont confrontés les élèves. Parallèlement, la professionnalisation des professeurs documentalistes est complexifiée du fait, entre autre, de la diversité des modalités de recrutement passées et actuelles et de la forte dépendance de ce métier aux évolutions technologiques.

4) Le ministère de l'éducation nationale, par l'inconstance des désignations qu'il utilise et par la diversité des positionnements vis-à-vis des autres personnels qu'il attribue au professeur documentaliste, entretient voire construit par son discours une ambiguïté au niveau de sa fonction dans le système éducatif.

5) La lisibilité de l'activité de ce professionnel semble être difficile pour une partie des acteurs du second degré et diverger selon les établissements voire selon le type d'établissement (collège ou lycée). Cependant, deux orientations récemment impulsées par le ministère de l'éducation nationale s'adressent à l'ensemble des acteurs, en soulignant l'importance de son rôle dans l'acquisition d'une culture de l'information par les élèves et dans l'évolution de la conception de l'espace de ressources intégré à l'établissement, dont l'intérêt premier serait de permettre aux élèves d'apprendre de manière autonome.

[7] Dans l'ensemble du texte, le terme « institution » désigne le ministère de l'éducation nationale, quelle que soit l'époque, quels que soient les changements d'intitulé de ce ministère. Comme le terme « ministère », le terme « institution » sera toujours orthographié sans majuscule, puisqu'il s'agit de noms communs (hormis dans les références bibliographiques).

[8] Dans l'ensemble du texte (hormis les références bibliographiques), « éducation nationale » sera orthographié sans majuscule, comme c'est le cas sur les sites du ministère de l'éducation nationale.

# Chapitre 1. Une spécificité française

La première originalité du métier de professeur documentaliste réside dans le fait qu'il est unique au monde. Seule la France a fait le choix de doter chaque établissement du second degré d'un Centre de Documentation et d'Information (CDI) et de créer au moins un poste de professeur documentaliste par établissement du second degré. Ailleurs, dans de nombreux pays, des bibliothèques scolaires s'apparentent plus ou moins aux CDI intégrés dans les collèges et lycées de France. Seule l'Australie a pourvu son système éducatif de personnels spécifiques, des *« teacher librarians »*, qui ont des compétences dans trois domaines : la pédagogie, le management de l'information et les bibliothèques. Cependant, tous les établissements ne bénéficient pas de ce spécialiste, et le nombre de postes est plutôt en diminution (*The Parliament of the Commonwealth of Australia*, 2011). Dans les autres pays, les personnels chargés de la gestion du centre de ressources et de l'encadrement des élèves ne sont pas des enseignants. Ainsi par exemple au Royaume-Uni, il y a plus de quatre mille *« school libraries »* car chaque établissement secondaire en est doté, mais celles-ci ne sont pas gérées par des personnels enseignants et pas toujours non plus par des bibliothécaires professionnels. En Suisse, dans le canton de Genève, des documentalistes non enseignants réalisent des interventions pédagogiques à la demande des enseignants et proposent une aide ponctuelle aux élèves dans les bibliothèques scolaires de tous les établissements accueillant des élèves de 12 à 19 ans. Ces personnels qui ne sont pas des enseignants ont un statut de professionnels de la documentation, organisé en trois grades de « bibliothécaire-documentaliste », hiérarchisés selon la taille de la structure. Au Québec, il existe des bibliothèques conçues comme des environnements d'apprentissage stimulants. L'encadrement est assuré par des professionnels non enseignants et la formation à la « culture de l'information[9] », expression employée pour désigner une *« aptitude des individus et des groupes à faire le meilleur usage de l'information »* (Cacaly, Le Coadic, Pomart, & Sutter, 2008), est sous la responsabilité des enseignants de toutes les disciplines.

Pour autant, certains pays ont été séduits par le modèle français. C'est le cas du Portugal qui, en 1995 (Durpaire, 2004a) a initié un programme intitulé « lancer le réseau des bibliothèques scolaires » visant à doter 100 % des écoles de centres de ressources et à créer un statut de « professeur-bibliothécaire ». Mais ce programme était exclusivement axé sur l'amélioration

[9] La terminologie « culture de l'information » est plus récente et plus englobante que l'expression « recherche documentaire ». Cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

du niveau de lecture des élèves et n'avait pas pour objectif de créer un statut de personnel enseignant comme en France. Plus tard, en 2000, le Mali (Durpaire, *ibid.*) a investi dans la formation de bibliothécaires scolaires venus se former auprès de professeurs documentalistes en France, dans le cadre du programme de refondation de son système éducatif. La même année, la Roumanie a lancé un programme intitulé « éducation à l'information en milieu rural défavorisé » auquel la France a participé en envoyant des professeurs documentalistes en Roumanie pour former les personnels (Badau, 2009). En 2004, sept cents CDI ont été créés et un statut de professeur documentaliste a été instauré. En 2007 deux mille cinq cents CDI étaient prévus. Le programme ayant pris beaucoup de retard, le pays ne compte en 2013, que cent cinquante professeurs documentalistes environ et « bibliothécaires scolaires » et « professeurs documentalistes » continuent de se côtoyer, même si l'objectif de la loi de l'éducation de 2011 est de créer un poste de professeur documentaliste par CDI (Stanila, 2013). Enfin, le dernier exemple concerne le Japon. Début 2012, un groupe de chercheurs de l'université de Tokyo est venu en France s'informer sur le métier de professeur documentaliste et sur la formation initiale de ces professionnels dispensée dans le master « métiers de l'éducation et de la formation, spécialité documentation »[10] de l'Université de Rennes 2 et dans la formation des professeurs stagiaires. L'objectif de cette équipe est de tenter de convaincre le gouvernement japonais d'adopter le modèle français.

[10] Une présentation succincte de cette formation est disponible à l'adresse suivante : http : //www.univ-rennes2.fr/lettres/master-mef-specialite-documentation, page consultée le 18/06/2013.

# Chapitre 2.
# Une histoire récente et un statut particulier de professeur certifié

La profonde transformation de l'enseignement secondaire qui a marqué les années 1950 s'est accompagnée en 1958 de la volonté de Marcel Sire, alors proviseur, de regrouper la documentation scolaire, jusque-là dispersée dans les établissements, au sein de CLDP (Centre Local de Documentation Pédagogique). Un premier réseau a été constitué au niveau national, si bien qu'en 1962, on dénombrait environ 200 services de ce type intégrés principalement dans les lycées. A l'époque, ces centres n'étaient pas destinés aux élèves et ils n'abritaient que de la documentation pédagogique et administrative. Ce n'est qu'en 1966 qu'ils commencent à accueillir des élèves et sont rebaptisés, jusqu'en 1973, Services de Documentation et d'Information (SDI), avant de porter le nom actuel de CDI (Le Goff, 2010). Mais bien que ces centres se multiplient dans les établissements du second degré, c'est avec la loi d'orientation de 1989 qu'est créé le CAPES de documentation et qu'il est décidé de doter chaque établissement secondaire d'un CDI (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, 1989). Les personnels qui, jusqu'en 1989, sont chargés de la gestion de ces centres et de l'accueil des élèves en ces lieux, sont pour la plupart des enseignants de différentes disciplines et de statuts divers, qui y exercent tout ou partie de leur service.

> *Dans l'attente des dispositions réglementaires permettant un recrutement et une formation de documentalistes, le service collégial de documentation peut être confié :*
>
> *- soit à un professeur de l'établissement qui reste alors titulaire de son poste et continue d'assurer l'intégralité de l'enseignement de sa discipline dans au moins une classe (2 classes pour l'histoire) ;*
>
> *- soit à un adjoint d'enseignement, associé, de par la nature-même de ses fonctions, à des tâches d'assistance pédagogique ;*
>
> *- soit à un maître auxiliaire dont on éprouve les qualités d'ordre et de méthode et les aptitudes à de telles fonctions.* (Ministère de l'Education nationale. Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires, 1962)

Dans la réalité, cette fonction est parfois attribuée à certains personnels qui, pour des raisons de santé, éprouvent des difficultés à enseigner. Leur reconversion ne s'accompagne ni d'une formation spécifique, ni d'une formation conséquente. Par ailleurs, leurs tâches ne commencent à être définies par l'institution qu'en 1970, par le biais d'une circulaire adressée



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

aux recteurs[11] (Ministère de l'Education nationale, 1970). Par son intitulé, *« Tâches des responsables (documentalistes et bibliothécaires) »,* ce texte signale et rappelle, qu'à cette époque cohabitent des fonctions de documentalistes et de bibliothécaires à qui il est demandé de coopérer pour créer un bulletin de rentrée et un carnet d'accueil pour l'ensemble des personnels de l'établissement.

A partir de 1974, avec la circulaire intitulée *« Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré »*, une nouvelle expression pour désigner les personnels exerçant dans les SDI, devenus CDI, apparaît avec le terme « documentalistes bibliothécaires » (Ministère de l'Education nationale, 1974). Dans ce même texte, l'objectif des centres documentaires marque un tournant dans l'histoire de ce service intégré aux établissements scolaires, puisqu'il est explicitement demandé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, de faire en sorte que la documentation occupe une place accrue et surtout, que ces centres opèrent une mutation dans leur fonction pédagogique :

> *Le centre documentaire ne doit pas rester seulement une banque de données de documentation et d'information, il doit devenir un véritable foyer d'animation pédagogique où professeurs et documentalistes bibliothécaires coopèrent étroitement, à certains moments de l'activité de la classe et de la vie éducative. Il s'agit de faciliter, non seulement l'acquisition du savoir, mais encore l'apprentissage de méthodes de recherche et de travail individuel et en équipe, qui aideront l'élève à grandir et à devenir "indépendant".* (*ibid.)*

Cette circulaire s'inscrit d'ailleurs dans la lignée du slogan du ministère Fontanet *« Apprendre à apprendre ».* Celui-ci traduit l'intérêt d'introduire de nouvelles méthodes de travail prenant appui notamment sur le document (Etévé, 2005). Elle précède ainsi la publication de l'ouvrage de Hassendorfer & Lefort intitulé *« Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation »* (1977). A cette époque marquée par de nouvelles intentions pédagogiques, les CDI évoluent vers le rôle que Marcel Sire avait envisagé de leur attribuer à l'origine, lorsqu'il avait imaginé que ces centres permettraient de développer un *« nouvel esprit pédagogique »* où il serait possible de faire naître une *« curiosité permanente »* ou un *« étonnement devant toute chose »* (Le Goff, 2010). Pour autant, les personnels qui y sont affectés dans les années qui suivent la parution de cette circulaire de 1974 continuent d'être pour la plupart recrutés parmi les enseignants disciplinaires, une priorité étant accordée à ceux issus d'une discipline *« où les besoins en personnels enseignants sont largement couverts en personnels titulaires »*, tel que le précise une nouvelle circulaire parue cinq ans plus tard

[11] Dans l'ensemble du texte (hormis les références bibliographiques), « recteur », « inspecteur », « académie » seront toujours orthographiés sans majuscule, puisqu'il s'agit de noms communs.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

(Ministère de l'Education, 1979). C'est alors que Tallon rédige un rapport qui préconise l'attribution de sept fonctions au responsable du CDI (technique, accueil, information générale, relations publiques, loisirs, information scolaire et professionnelle, pédagogique), tout en s'interrogeant sur la possibilité du « documentaliste-bibliothécaire » de *« jouer successivement et simultanément un rôle de technicien, d'intermédiaire, de conseiller, d'animateur, d'initiateur, de pédagogue »* (Ministère de l'éducation. Direction générale de la programmation et de la coordination, 1974). Parallèlement, il positionne le CDI comme un vecteur d'innovation, en soulignant l'intérêt de travailler avec le document. Trois années plus tard, une circulaire institutionnalise les fonctions des responsables des CDI en reprenant les sept fonctions énoncées dans ce rapport (Ministère de l'Education, 1977). La période qui suivra sera marquée par un questionnement autour du rôle de ce nouveau lieu introduit dans les collèges et les lycées, du rôle pédagogique de ce professionnel, de la place que ce dispositif permet d'accorder à l'innovation (Gaillot & Gaillot, 1987), mais aussi de l'évolution de son statut. Elle s'accompagnera de la parution d'une succession de circulaires. En 1982, une nouvelle circulaire, définissant les objectifs pour la vie scolaire dans les collèges, souligne la nécessité de rapprocher l'action pédagogique, traditionnellement attribuée aux professeurs, de l'action éducative, traditionnellement attribuée aux conseillers d'éducation :

> *Le documentaliste, qui doit donc travailler en liaison étroite avec le conseiller d'éducation et les professeurs, conduit dans le cadre du CDI une action formatrice qui fait se rejoindre action éducative (autonomie et responsabilité) et action pédagogique (méthodologie et travail autonome).* (Ministère de l'Education nationale, 1982)

Ces orientations sont plus largement définies en 1986, lorsque paraît la circulaire décrivant les *« Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information »* (Ministère de l'Education nationale, 1986). Elle s'inscrit dans le contexte de la dynamique de la rénovation des collèges dont les débats ont été initiés en 1983.

Ces professionnels, désignés alors sous le nom de « documentalistes-bibliothécaires » voient pour la première fois décrites leurs missions en termes d'activités, organisées en quatre axes :

> *1. Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire*
>
> *2. L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement*
>
> *3. Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement*

> *4. Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia.* (*ibid.*).

Ainsi, avant 1989, le personnel exerçant dans les CDI est-il déjà chargé de « formation » comme l'indiquent les termes employés dans les circulaires de 1982 et de 1986. L'usage des mots « professeur » ou « enseignant » ne leur est cependant pas consacré. Or, depuis, c'est toujours la circulaire dite « circulaire de missions » de 1986 qui est en vigueur. Elle peut apparaître obsolète au moins pour deux raisons. D'une part, elle est antérieure à la création du CAPES de documentation et indique donc des orientations à des personnels dont la formation a considérablement évolué par la suite. D'autre part, elle s'inscrit dans un contexte historique où l'informatique et internet[12] n'existaient quasiment pas dans les établissements scolaires. Depuis, avec l'avènement des outils numériques dans leur ensemble, les besoins des usagers, les pratiques des professeurs documentalistes (notamment en matière gestion des ressources) et les modalités d'accès à l'information de tous les publics ont considérablement évolué.

Ce bref rappel historique permet de souligner une première particularité du métier de professeur documentaliste, d'ordre statutaire.

Alors que pour les autres enseignants du secondaire la création du CAPES remonte le plus souvent à 1950 et que celle de l'agrégation s'étale sur plus de deux siècles[13] (entre 1786 et 1982), les professeurs documentalistes n'ont eu accès au corps de professeur certifié qu'à partir de 1990, mais pas à celui de professeur agrégé. De plus, bien qu'un CAPES de documentation ait été créé en 1989, le professeur certifié en documentation n'est pas soumis aux mêmes obligations de service que les autres professeurs certifiés. Le décret de cette règlementation est antérieur à son accès au corps des certifiés :

> *Les maîtres chargés de fonctions de documentation et d'information sont tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, un maximum de service hebdomadaire de trente-six heures.* (« Décret n°80-28 du 10 janvier 1980 relatif à l'exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels relevant du ministère de l'éducation nationale », 1980)

Les obligations de service des autres professeurs certifiés sont définies par deux décrets de 1950 modifiés en 2007 qui fixent à dix-huit heures le service hebdomadaire de la plupart des

[12] Le terme « internet » est orthographié sans majuscule dans la plupart des pages récentes des sites ministériels et dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » paru en 2013. Dans cette étude, il en sera de même, sauf lorsqu'il est intégré à un sigle ou à une citation dans laquelle il comporte d'origine une majuscule.

[13] Excepté la technologie, qui, pour des raisons historiques (discipline enseignée seulement en collège), ne dispose pas non plus d'un corps de professeurs agrégés.

enseignants certifiés exerçant dans le second degré[14] et à vingt heures celui des professeurs certifiés d'éducation physique et sportive[15]. Par ailleurs, un décret complémentaire du 6 octobre 1950, modifié en 2009, précise la réglementation en matière d'indemnités pour les heures supplémentaires effectuées par les professeurs certifiés dont les obligations de service sont fixées dans les deux précédents décrets[16]. Celui-ci ne s'applique donc pas aux professeurs documentalistes, comme le rappelle le Ministre de l'éducation nationale à l'occasion d'une question posée à ce sujet par M. Le Menn, sénateur d'Ille et Vilaine :

> *Les travaux supplémentaires des enseignants chargés de documentation ne peuvent pas être rémunérés par les indemnités pour heures supplémentaires réglementées par les décret n°50-1253* […] *En revanche*, [ils] *peuvent bénéficier d'une indemnité péri-éducative au titre de travaux supplémentaires correspondant aux activités définies à l'article 3 du décret n°90-807 du 11 septembre 1990.* (Sénat, 2010)

Or cette indemnité n'est pas rémunérée comme l'heure supplémentaire effectuée par un autre professeur certifié : jusqu'en 2009, elle s'élevait à 15,99 € avant d'être portée à 30 € par un arrêté du 21 janvier 2009, alors que le montant de l'heure supplémentaire effective d'un autre professeur certifié est de 37,36 €. De plus, le professeur certifié en documentation ne perçoit pas « l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves » (ISOE) versée aux autres enseignants, mais une « indemnité de sujétions particulières » dont le montant annuel s'élève à peine à la moitié de l'ISOE (583,08 € contre 1199,16 € pour la part fixe[17]).

Au total, le professeur documentaliste réalise donc un service hebdomadaire double par rapport à la plupart des autres professeurs certifiés, mais il n'est pas chargé de cours. En revanche, comme le prévoit la circulaire qui définit ses missions, il doit assurer l'initiation et la formation des élèves de l'établissement à la recherche documentaire, quel qu'en soit l'effectif, à hauteur d'un nombre d'heures indéterminé, selon un programme tout aussi indéterminé. Aussi, la taille de l'établissement peut constituer une variable importante pour sa contribution à cette formation. Enfin, il peut exercer en lycée professionnel, contrairement à la

[14] « Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré », 1950.

[15] « Décret n°50-583 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, titulaires et délégués », 1950.

[16] « Décret n°50-1253 du 6 octobre 1950. Taux de rémunération des heures supplémentaires d'enseignement effectuées par les personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré et de l'enseignement technique, par les professeurs des écoles normales primaires et par les professeurs et les maîtres d'éducation physique et sportive », 1950.

[17] Montants des indemnités en vigueur depuis le 01/01/2010 (Syndicat National des Enseignants du second degré, 2012).

plupart des autres professeurs titulaires d'un CAPES qui eux, ne peuvent enseigner qu'en collège ou lycée d'enseignement général ou technologique[18].

[18] Le professeur d'éducation physique et sportive, titulaire d'un CAPEPS peut lui aussi enseigner en collège, en lycée d'enseignement général ou technologique et en lycée professionnel.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 3.
# Un professeur atypique

Avec la création du CAPES de documentation, les « documentalistes » sont devenus des professeurs certifiés. Pour autant, ce métier d'enseignant présente des singularités quant à son rattachement disciplinaire, à la composition de son groupe et à son contexte d'exercice.

## 1. Un CAPES a-disciplinaire ?

L'introduction du statut de professeur certifié en documentation a constitué un tournant majeur dans l'histoire de la profession. Cependant, celle-ci ne s'est pas accompagnée de la création d'une discipline universitaire de rattachement. En conséquence, lors de la première session du concours externe en 1990, deux épreuves d'admissibilité sont proposées aux candidats, sans qu'aucune des deux ne se rapporte à une référence disciplinaire spécifique. En effet, la première épreuve écrite consiste à réaliser un plan, des résumés, une liste signalétique respectant des normes bibliographiques et une note de synthèse, en prenant appui sur un dossier documentaire thématique portant sur un sujet en rapport avec les enseignements du second degré. La seconde quant à elle constitue une épreuve à option, empruntée à certains CAPES de discipline (lettres, histoire, géographie, langues vivantes) et à deux options du CAPET[19] de technologie. Elle n'a pas de lien avec la pratique professionnelle ou les savoirs professionnels qui seront nécessaires aux lauréats. Les deux épreuves orales d'admission (épreuve sur dossier et épreuve de techniques documentaires) se rattachent davantage à l'exercice professionnel futur. Mais là encore, aucun lien explicite avec une discipline n'est mentionné dans le programme du concours ni dans les rapports de jury.

Ce n'est qu'à partir de la session de 1995 qu'apparaît dans le rapport du jury du concours externe une référence aux « sciences de l'information[20] » et non aux « sciences de l'information et de la communication », pourtant dotées d'une section au Conseil National des Universités depuis 1983. A partir de cette année-là, il est conseillé aux candidats de disposer

[19] CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique.

[20] Dans l'ensemble du texte (hormis les références bibliographiques), « sciences de l'information » ou « sciences de l'information et de la communication » (71ème section du Conseil national des Universités) sera toujours orthographié sans majuscule, comme c'est le cas le plus souvent, y compris sur le site du Conseil national des Universités (http : //www.cpcnu.fr/).

de bases culturelles *« en relation avec la profession qu'ils souhaitent exercer. Ceci suppose une ouverture d'esprit, une curiosité intellectuelle à l'égard des problèmes de la lecture, de la littérature, de l'information scientifique et technique, des sciences de l'information, des nouvelles technologies de l'information et de la communication, de la pédagogie et de la didactique, de l'évolution du système éducatif, de la place du documentaliste dans un établissement scolaire, de l'évolution des disciplines et des méthodes d'enseignement »* (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995).

Ce n'est ensuite qu'à partir de la session 2001 que le programme du CAPES externe de documentation est modifié fondamentalement pour la première fois, par un arrêté paru en octobre 1999 (Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la technologie, 1999), avec l'introduction d'une nouvelle épreuve écrite d'admissibilité intitulée « sciences et techniques documentaires ». Par ailleurs, trois options disciplinaires sont proposées aux candidats qui doivent ainsi choisir lors de leur inscription au concours, le champ dans lequel s'inscrira le dossier documentaire de la seconde épreuve d'admissibilité : littérature et civilisations française et étrangères, sciences humaines et sociales (histoire, géographie, sciences économiques et sociales, philosophie, enseignement artistique, éducation civique) ou sciences et techniques (physique, chimie, sciences de la vie et de la terre, mathématiques, technologie). Autrement dit, les futurs professionnels sont invités, pendant l'année de préparation du concours, à consolider leurs connaissances dans leur champ disciplinaire d'origine. Les épreuves orales d'admission quant à elles sont légèrement modifiées, l'aspect technique étant renforcé dans l'une des deux. Bien qu'aucune mention explicite à une référence disciplinaire n'apparaisse dans ces nouvelles modalités, le jury, dans le rapport qu'il a produit à l'issue de la session 2001, conseille aux futurs candidats de posséder *« des connaissances et des bases théoriques minimales dans le domaine des sciences de l'information et de la communication »* (Ministère de l'Education nationale, 2001, p. 19) et cite pour la première fois cette discipline. Il insiste par ailleurs sur le fait que d'autres types de connaissances sont attendues de ces futurs professionnels, qui ne sont pas destinés à devenir des spécialistes d'une discipline exclusive.

> *Les connaissances attendues ne sont pas celles de spécialistes, mais simplement celles qu'on désigne sous l'expression de culture générale, telle qu'on peut l'espérer chez des candidats au moins titulaires d'une licence. En revanche, des connaissances (y compris terminologiques) beaucoup plus précises sont attendues dans les domaines, entre autres, de l'information, de l'éducation, des apprentissages, du système éducatif, des programmes et objectifs des différentes disciplines, des langages, des textes en vigueur et des réformes en*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

> *cours. On s'attend également à ce que les candidats aient connaissance des dernières orientations du ministère parues en ligne (circulaires, conférences de presse…). Cette connaissance est une traduction des compétences en matière de veille informative* (*ibid.*).

Il faut ensuite attendre les nouvelles modalités parues en 2005 pour observer un nouveau tournant dans l'histoire du CAPES externe de documentation, marquant son autonomie progressive vis-à-vis des disciplines « traditionnelles », avec la totale disparition dans les épreuves de toute forme d'option de champs disciplinaires (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005) au profit d'une épreuve portant sur une question de politique documentaire[21].

Parallèlement à ces nouvelles dispositions mises en œuvre seulement lors de la session 2007, une mention « documentation » est proposée aux candidats qui sont admissibles aux CAPES de lettres, d'histoire-géographie ou au CAPLP de lettres-histoire. Ainsi, une sorte de bivalence est recréée sous une autre forme. Cette formule est rapidement abandonnée, les jurys ayant constaté un très petit nombre de candidats et un défaut de préparation.

C'est donc progressivement que le CAPES externe de documentation a abandonné tout ancrage disciplinaire et que les sciences de l'information et de la communication (SIC) ont pris une place plus importante, jusqu'à être explicitement convoquées dans les derniers programmes du CAPES externe de documentation définis par une note ministérielle de décembre 2009 (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2010). Ainsi, la première session qui s'est déroulée en 2011 a-t-elle été marquée par cette nouvelle évolution. Pour autant, le rapport de jury qui a suivi n'a pas manqué de rappeler que d'autres compétences étaient nécessaires pour devenir professeur documentaliste : *« Le bon candidat est celui qui a une bonne connaissance du système éducatif, du métier et de ses enjeux et qui sait proposer un scénario pédagogique faisant sens, une démarche cohérente et un discours argumenté »* (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative & Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011).

Au total, par rapport aux autres CAPES, une particularité demeure : même si désormais la discipline universitaire SIC fait référence, elle ne le fait que pour l'une des épreuves d'admissibilité et elle n'a pas, à ce jour, de correspondance directe avec des programmes scolaires spécifiques enseignés dans le second degré.

[21] Politique documentaire : cf. glossaire.

## 2. Un professeur sans discipline ?

Le professeur documentaliste, qui exerce en collège ou en lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel, est le seul professeur certifié dont la spécialité du CAPES ne renvoie ni à une discipline universitaire, ni à une discipline scolaire définie par un programme spécifique. A cela s'ajoute une autre caractéristique : c'est aussi le seul professeur certifié susceptible d'exercer dans tous les établissements du second degré dont les supérieurs pédagogiques, qu'ils soient inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) ou inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA- IPR), ont une spécialité ne se rapportant pas à une discipline universitaire ou scolaire : « établissements et vie scolaire » (EVS). Par ailleurs, ces inspecteurs sont à la fois chargés du pilotage pédagogique, du *management* et du conseil auprès des personnels de direction et des conseillers principaux d'éducation (CPE).

De ce fait, la dénomination « documentation » qui est accolée au CAPES créé en 1989 pour recruter le professeur documentaliste pose une question de fond : que signifie la notion de « documentation », puisqu'il n'est pas possible de faire référence à une discipline ?

- S'agit-il d'un ensemble de ressources physiques ou virtuelles ? Si oui, ce CAPES a-t-il vocation à doter le système éducatif de spécialistes dans le repérage et la sélection de ces ressources, dans leur gestion, dans l'adaptation d'un fonds documentaire aux besoins d'un public spécifique ?
- S'agit-il d'un ensemble de renseignements, d'informations ? Si oui, ce CAPES a-t-il vocation à doter le système éducatif de professionnels chargés d'aider, de guider, de former les usagers à la recherche documentaire, comme le précise le premier axe de la circulaire de 1986 ?
- S'agit-il de l'action de sélectionner voire de diffuser des informations contenues dans des ressources ?
- S'agit-il, d'un *« ensemble des méthodes et des techniques de traitement systématique de documents ou d'informations, quel que soit leur support, mises en œuvre pour répondre aux besoins des usagers et incluant l'acquisition, le signalement, l'analyse documentaire, l'indexation, le stockage, la recherche, la diffusion de ces documents ou informations »* (Boulogne, 2004), que le professeur documentaliste devrait maîtriser pour offrir le meilleur service possible aux usagers d'un établissement scolaire du second degré ?

- S'agit-il enfin un peu de tout cela à la fois ? Si c'est le cas, pour quelles raisons le professeur documentaliste qui aurait en charge ces différentes missions doit-il être titulaire d'un CAPES ? En quoi est-il « professeur » ? Enseigne-t-il autre chose qu'une discipline ?

Cette situation atypique peut sembler paradoxale par rapport à la conception classique du cadre d'exercice des autres professeurs du second degré, toujours associés à une discipline, comme si l'un ne pouvait aller sans l'autre, d'autant que le professeur documentaliste, qui n'a pas de « discipline », est chargé d' *« une initiation et une formation aux élèves à la recherche documentaire »* (Ministère de l'Education nationale, 1986). Il lui revient donc d'organiser, seul ou avec d'autres personnels de l'établissement, les modalités de mise en œuvre à tous les niveaux : emplois du temps des élèves et des autres personnels, contenus et progressions pour chaque niveau et chaque classe, etc. À cette fin, de nombreux référentiels ont été créés depuis 1990, pour aider les professeurs documentalistes à structurer ce qu'ils sont supposés contribuer à faire acquérir. Ils proviennent de plusieurs sources, mais les productions les plus connues émanent soit de groupes de travail académiques encadrés ou validés par des IA-IPR EVS, soit d'une association professionnelle (régie par la loi du 19 juillet loi 1901) qui regroupe des professeurs documentalistes de lycées, de collège et de l'enseignement supérieur : la fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (FADBEN). Depuis sa création en 1972, cette structure n'a jamais cessé d'être active dans la réflexion sur le métier, le suivi de ses évolutions et les propositions faites à l'institution.

### *Aux alentours des années 2000, l'ère des référentiels*

Plusieurs outils ont été conçus dans les académies, surtout entre 1995 et 2005 ; le pic de production se situe aux alentours des années 2000. L'analyse des documents créés à cette époque fait apparaître certaines constantes et certaines variantes, tant dans la terminologie employée que dans l'organisation des référentiels. Celles-ci sont observables au niveau de l'ensemble des outils mais il ne s'agit pas là de les présenter de manière exhaustive. L'examen des titres attribués dans quelques exemples de travaux (issus de cinq groupes de professionnels exerçant dans les académies de Rouen[22], Nantes et Dijon en 1999-2000), témoigne d'une diversité dans la désignation des objets : *« formation à la recherche documentaire »* (Académie de Rouen, 2000), *« apprentissages documentaires »* pour trois

[22] Ce travail a fait l'objet d'une publication sur support papier et CD largement diffusée sur tout le territoire.
(Recherche documentaire et maitrise de l'information : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale, 1999).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

groupes ayant travaillé en parallèle (Académie de Nantes, 1999), *« compétences documentaires et informationnelles »* pour un groupe qui s'est centré sur les travaux personnels encadrés (TPE) (Académie de Dijon, 2000). Le terme « compétences », absent du titre du référentiel de Rouen, est néanmoins présent dans l'outil, dans la partie consacrée aux exemples de situation, où sont alors précisées les « compétences spécifiques » en jeu. En revanche, les trois groupes de l'académie de Nantes n'emploient ce terme dans aucune de leurs productions. En matière de structuration, les groupes des académies de Rouen et de Nantes ont retenu le principe d'une progression en donnant des indications pour chaque niveau (6ème, 5ème, 4ème, etc.) sur les objectifs qui pourraient être appropriés. Ce n'est pas le cas de celui de l'académie de Dijon, mais celui-ci ne concerne que les élèves de 1ère et de Terminale, du fait du cadre spécifique dans lequel il s'inscrit. Dans toutes les productions, sauf dans celle du groupe de Rouen, ces progressions sont définies en lien avec les étapes de la recherche documentaire que peut être amené à franchir tout individu ayant un besoin d'information[23]. Celles-ci sont plus ou moins décomposées mais elles varient aussi dans la conception de la démarche : selon les cas, elles intègrent un questionnement initial, une phase de communication, une phase d'évaluation, etc.

Au final, malgré la diversité des approches, de tels outils permettent d'énoncer des objectifs, des savoirs ou des compétences et présentent des progressions possibles. Les référentiels des années 2000 constituent ainsi les prémices des tentatives de structuration d'une discipline qui pourrait être celle qu'enseignerait le professeur documentaliste.

Plus récemment, un autre exemple élaboré par un groupe de travail de l'académie de Rennes reprend les principes d'une progression par niveau et d'une référence à des étapes de recherche, en identifiant quatorze « domaines d'apprentissage » auxquels correspondent des « notions » et « capacités-attitudes » (Groupe de travail piloté par Eric Fardet, 2010). Ce référentiel, piloté par un des IA-IPR de l'académie de Rennes en 2009-2010, est construit de telle sorte que les compétences du socle commun de connaissances et de compétences (S3C) et du Brevet Informatique et Internet (B2i®) correspondantes soient mentionnées dans les différents domaines. Ainsi, il se présente sous la forme d'un outil imbriqué avec d'autres référentiels utilisés au plan national, avec lesquels il tente d'entrer en cohérence. Sa particularité réside surtout dans l'identification de « notions », même si les éléments qui y sont associés sont discutables : peut-on dire par exemple que la *« prise de notes »* est une notion ? Au-delà des discussions qui pourraient avoir lieu sur ce qui relève ou non de notions,

[23] Besoin d'information : cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

c'est ici l'intention de faire un pas supplémentaire vers la construction d'une discipline qui est significative. En effet, par le passé, c'est sur ce modèle qui consiste à identifier des concepts et des notions que d'autres disciplines ont été reconnues en tant que telles, comme l'éducation physique et sportive notamment, qui est devenue une discipline d'enseignement à part entière en 1981 (Perez-Roux, 2000).

(Annexe 1. Les étapes de la recherche documentaire dans quelques référentiels).

Un autre référentiel, bien connu des professionnels, a été créé par la FADBEN (1997). Il s'organise en trois grandes parties (« s'informer », « s'informer/informer » et « informer ») qui retracent les différentes étapes que pourrait avoir à franchir quiconque ayant à rechercher des informations pour les communiquer. Il se présente sous la forme d'un tableau qui distingue six éléments à identifier pour construire les compétences des élèves, à l'occasion de chacune des étapes qui vont de la mise en projet à la communication puis à l'évaluation : « compétences spécifiques », « savoirs de référence », « savoir-faire », « moyens et méthodes », « productions », « niveau et acteurs ». L'objectif de ce référentiel, qui a précédé les travaux évoqués ci-dessus, est d'offrir au professeur documentaliste un outil pour organiser une progression des élèves par niveau.

***Plus récemment, une évolution conceptuelle***

Ces dernières années, la FADBEN accorde une moindre place à la notion de compétence et à la construction de référentiels, au profit d'une nouvelle orientation qui consiste en l'élaboration d'une didactique de l'information. En partenariat avec des chercheurs SIC ou pluridisciplinaires, ces professionnels de la documentation tentent de définir des concepts spécifiques dans ce qui pourrait être un domaine de connaissances. Estimant qu'il y a des savoirs à enseigner et à mobiliser pour faire acquérir une culture de l'information, et non pas seulement des compétences à développer ou à exercer, il est ainsi envisagé de construire un curriculum info-documentaire[24], après avoir cherché à identifier des « savoirs scolaires en documentation » (FADBEN, 2007).

[24] L'actualité de ces travaux de recherche sera développée plus loin.

***Du référentiel au curriculum : quel enjeu ?***

Qu'il s'agisse ou non du domaine de la « documentation », le terme « référentiel » est couramment associé à celui de « compétences ». Depuis la loi pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005, avec la création du S3C, le système éducatif français a adopté le principe de « *standards, permettant de reformuler les savoirs en termes de compétences »* (Meunier, 2005) qui prévalait déjà aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Ce tournant visait à faciliter les comparaisons internationales sur l'efficacité des politiques éducatives, au moyen d'indicateurs communs aux pays de l'OCDE. De cette manière, les enquêtes du type *« Programme for International Student Assessment »* (PISA) s'appuient sur des données censées être comparables. En France, comme dans d'autres pays européens, une seconde justification a conduit au développement du S3C : l'idée d'égalité des chances, fondée sur l'hypothèse que la maîtrise d'un certain nombre de compétences dites « de base » contribuerait à optimiser. Aussi, le développement des référentiels dans le système éducatif français, qui a suivi celui de leur usage dans le monde professionnel amorcé depuis 2002 avec la loi de modernisation sociale et la création du système de « validation des acquis de l'expérience » (VAE), est-il relativement récent. L'intérêt d'un référentiel réside dans le fait qu'il constitue à la fois *« un outil de médiation normative permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences »* (Cros & Raisky, 2010) et un outil commun à l'ensemble des acteurs du premier et du second degré lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences des élèves déclinées dans le S3C.

Cependant, pour ce qui concerne la « documentation », l'usage du terme « référentiel » est délaissé depuis quelques années par certains professionnels au profit de celui de « curriculum », employé dans l'acception anglo-saxonne correspondant à la conception, l'organisation et la programmation d'activités d'enseignement et d'apprentissage. A cette terminologie est associé un outil qui regroupe des finalités, contenus, démarches, activités et modalités d'évaluation des acquis, permettant de *« penser toutes sortes de mode de programmation de l'enseignement et des apprentissages comme déclinaison d'un même concept de base »* (Perrenoud, 2002). La principale différence avec le référentiel concerne le fait que le curriculum présuppose l'identification de notions et de savoirs fondamentaux qu'il s'agit de faire acquérir grâce à une programmation incluant des contenus, un volume horaire, une évaluation. Aussi, l'idée d'un curriculum documentaire, telle qu'elle est entendue par certains chercheurs en SIC, va de pair avec l'élaboration d'une didactique d'une discipline qu'il s'agit de construire, de structurer, de rendre visible et de rendre indépendante par rapport

aux autres disciplines déjà reconnues. Pour autant, la référence aux curricula, dont l'idée a été développée en France avec les travaux de Forquin (1989), a elle aussi montré ses limites, comme le précise Perrenoud *(ibid.)* qui constate que dans la Suisse romande les conceptions ont progressivement évolué en termes de programmation et de définition de contenus. Ainsi, les tendances sont passées :

- *d'une programmation détaillée à des indications plus larges, laissant davantage d'autonomie aux enseignants* ; […]
- de l'idée qu'il existe « *un ordre unique de progression dans les savoirs* », à celle de *« l'acceptation de cheminements diversifiés »* ; […]
- de l'idée que *« l'énonciation des contenus à enseigner »* suffirait à engendrer des acquis, au profit de la *« spécification d'objectifs d'apprentissage »* ; […]
- de l'idée d'un *« strict cloisonnement des disciplines scolaires à une forme de pluridisciplinarité ».* (Perrenoud, 2002)

Pour ce chercheur, parmi les facteurs ayant influé sur cette évolution figurent *« l'élévation du niveau de formation des enseignants et le mouvement vers la professionnalisation du métier d'enseignant* [qui] *plaident en faveur de prescriptions curriculaires moins détaillées,* [et] *d'une plus forte confiance faite aux praticiens »* (*ibid.).* Mais ces quelques hypothèses énoncées par Perrenoud à propos des curricula prescrits ne correspondent pas selon lui à une spécificité suisse car il imagine des évolutions identiques dans d'autres pays comparables. Elles soulèvent donc des questions quant à la conception actuelle de ce que pourrait être en France un « curriculum info-documentaire », tel que l'a envisagé un groupe constitué de chercheurs en SIC, de formateurs IUFM en « documentation », de professeurs documentalistes exerçant en établissement et d'une conservatrice des bibliothèques. Ce Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI), affilié à l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire »[25], a abouti à la rédaction d'une liste de « 12 propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire » :

1. *Refonder une matrice disciplinaire, en cohérence avec le nouveau paradigme de la culture informationnelle*
2. *Mettre au premier plan les finalités éducatives d'une formation à la culture informationnelle*
3. *Définir les buts de la formation à la culture informationnelle*

[25] L'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire » est un groupe de recherche constitué à la suite des « Assises nationales pour l'éducation à l'information » qui se sont tenues en 2003. Son objet d'étude concerne la *« rationalisation des apprentissages documentaires tout au long du cursus, de l'école à l'université »* (http : //geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/ ? /01/#1), page consultée le 2 septembre 2013.

4. *Intégrer l'éducation aux médias, l'enseignement info-documentaire et la maîtrise des TIC dans le cadre d'une culture informationnelle globale*
5. *Identifier les connaissances et des compétences à enseigner et (re)donner la première place aux savoirs et à la culture*
6. *Veiller à la dimension temporelle des apprentissages de la maternelle à l'université*
7. *Proposer aux enseignants et aux formateurs des démarches pédagogiques adaptées aux élèves et aux types de connaissances à enseigner*
8. *Proposer aux enseignants et aux formateurs des exemples d'activités de tâches favorisant les apprentissages*
9. *Identifier différents types d'objets appropriés aux apprentissages*
10. *Favoriser les articulations avec les autres disciplines et promouvoir les différentes formes d'interdisciplinarité*
11. *S'appuyer sur les différentes fonctions de l'évaluation pour concevoir, accompagner, sanctionner et valider les apprentissages*
12. *Former les enseignants et les formateurs responsables de l'éducation à l'information et développer la recherche didactique de l'information-documentation.* (GRCDI, 2010)

La première est associée à l'exigence de prendre appui sur des références scientifiques précises. Alors que ce groupe de recherche n'envisage pas de se prononcer sur *« la légitimité, l'opportunité et la faisabilité d'une nouvelle discipline scolaire consacrée à l'information documentation »*, il s'investit en premier lieu dans l'identification de connaissances et de compétences à enseigner étayée par *« la référence scientifique des savoirs savants (SIC) »* et sur celle des pratiques existantes, puis en second lieu, en orientant la réflexion sur la transposition didactique qu'il conviendrait d'engager. Dans sa douzième proposition, le groupe souligne l'importance, d'agir sur la formation des enseignants documentalistes en apportant aux futurs professionnels une formation *« solide »* en SIC et en *« didactique de l'information »* et en offrant aux enseignants documentalistes en exercice une formation à *« tous les aspects de la culture informationnelle ».*

Ainsi, ce groupe de travail agit en cohérence avec les revendications de la FADBEN dont certains membres font partie du GRCDI. Dans le même sens, l'ancienne présidente de l'association estime nécessaire une *« " didactisation " des contenus d'apprentissage qui articulent l'acquisition de savoirs disciplinaires et la mise en œuvre des compétences documentaires et informationnelles »* (Chapron, 2012, p. 182).

En synthèse, depuis l'émergence des référentiels jusqu'aux tentatives d'élaboration d'un curriculum et aux volontés de construire la didactisation d'une discipline, la « documentation » oscille entre compétences et savoirs et apparaît plus rarement formulée en

soi, sans autre référence qu'elle-même. Dans les expressions usuelles qui se réfèrent aux compétences et savoirs du domaine, l'ajout de l'adjectif « documentaire » n'éclaire pas pour autant ce que recouvre précisément la « documentation », pas plus que dans l'expression « savoirs scolaires en documentation ». Dans ces conditions, il est donc difficile de préciser à quoi correspondent un CAPES de documentation et un professeur certifié en documentation.

En conclusion, entre les référentiels construits à partir de 1990 et l'idée plus récente d'élaborer un curriculum, plusieurs tentatives de structuration de la « documentation » se sont succédé depuis une vingtaine d'années. Parallèlement, du côté de l'institution, *« Le professeur documentaliste situe* […] *son action en s'appuyant sur les enseignements et les dispositifs mis en œuvre »* (Lesage & FRANCE. Ministère de l'Education nationale, 2012) et il n'est pas question d'envisager la création d'une discipline spécifique, autonome, indépendante, qui répondrait à la demande formulée par la FADBEN par l'intermédiaire du député Lesage : *« la reconnaissance et la formalisation des contenus d'enseignement qui relève du domaine de spécialité du professeur documentaliste, à savoir l'information-documentation »* (*ibid.*). En revanche, le ministre de l'éducation nationale considère que *« les professeurs documentalistes pourront apporter toutes leurs compétences à cette éducation aux médias et à l'information, même s'il ne peut s'agir d'une discipline traditionnelle : c'est au travers des situations d'apprentissage portées dans les divers domaines des programmes que l'éducation aux médias et à l'information doit trouver sa place »* (*ibid.*). Ainsi, conformément aux conceptions d'un inspecteur général EVS, l'acquisition de la culture de l'information doit se faire dans le cadre des programmes disciplinaires existants (Durpaire, 2012a).

Deux modèles au moins s'opposent donc au niveau de ce qui pourrait correspondre à la « documentation » : celui d'une discipline scolaire à part entière et celui d'une « non discipline » qui est susceptible de traverser toutes les autres. Ces deux modèles interrogent la construction de l'identité professionnelle du professeur documentaliste selon deux hypothèses différentes : la première en considérant que l'identité professionnelle se développe grâce à un ancrage disciplinaire reconnu ; la seconde accordant au professeur documentaliste un statut particulier en tant que professeur qui n'enseigne pas de discipline scolaire. Ces deux modèles questionnent donc la fonction enseignante en général dans le contexte de politique éducative actuel.

## 3. Un groupe professionnel disparate et particulièrement féminisé

Au-delà des différences statutaires et de l'inexistence d'une discipline scolaire spécifique, la composition même du corps des professeurs documentalistes, du fait de son histoire récente et des modalités de recrutement plurielles, constitue en elle-même une autre particularité.

Alors que le recrutement des professeurs documentalistes est possible par la voie d'un CAPES externe ou interne depuis 1990, il ne se fait pas au moyen exclusif des concours : un examen de qualification professionnel permet aux enseignants non titulaires de prétendre à une validation par l'élaboration d'un dossier de passation d'un entretien (jusqu'en 2005) ; un CAPES réservé aux maîtres auxiliaires a été ouvert (de 1997 à 2005) ; depuis 2002, un CAPES troisième voie est réservé aux personnels ayant exercé pendant au moins cinq ans. De plus, dans certaines académies, la reconversion de professeurs de discipline vers les fonctions de professeur documentaliste continue de constituer une voie d'accès possible. Celle-ci peut-être motivée par des problèmes de santé des personnels ou bien, plus fréquemment, par le choix de l'institution d'équilibrer les effectifs globaux d'emploi de professeurs au plan académique, en utilisant cette possibilité de reconversion comme une variable d'ajustement permettant d'absorber les effectifs d'enseignants jugés trop importants dans certaines disciplines à certains moments. Cette souplesse d'organisation dont dispose les autorités académiques ne se limite toutefois pas à une reconversion en sens unique vers « la documentation ». Selon les académies en effet et selon les années, les professeurs ont la possibilité (ou sont contraints dans certains cas) de se reconvertir dans une autre discipline. L'examen de tous les plans académiques de formation de 2009-2010, à titre d'exemple, faisait ainsi apparaître dans l'académie de Versailles un module pour les enseignants souhaitant se reconvertir en mathématiques. De même, l'académie de Besançon proposait une formation aux professeurs désireux de changer de discipline (sans précision sur la discipline projetée). Dans le même temps, alors que seules ces deux dernières académies semblaient envisager une reconversion des professeurs vers d'autres disciplines que « la documentation », trois académies proposaient des dispositifs de reconversion en documentation (Créteil, Lyon et Rennes). Aussi, comme d'autres voies d'intégration du corps de professeur certifié en documentation avaient déjà été possibles par le passé, la composition actuelle du groupe de personnels appartenant à ce corps reste très disparate.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Sur les 10 764 professeurs documentalistes de l'enseignement public en exercice au 1er février 2012[26], un peu plus de 60 % ont été recrutés par l'un ou l'autre des deux concours principaux (CAPES externe : 45,3 % ; CAPES interne : 15,8 %) et un peu plus de 10 % par les CAPES 3ème voie, concours réservé, spécifique et examen de qualification professionnel réunis (CAPES 3ème voie : 3,6 % ; autres 6,6 %). De ce fait, environ le quart des professeurs documentalistes actuellement en exercice ont été recrutés sans passer ni concours ni examen de qualification professionnelle. Parmi ces personnels, certains ont cependant accédé au corps des professeurs certifiés en documentation, tandis que d'autres exercent ces fonctions sans être titulaires. Si bien qu'au total, 82,2 % de l'effectif global sont professeurs certifiés en documentation, mais 15,7 % des « professeurs en documentation » exerçant dans l'enseignement public ne sont pas des fonctionnaires titulaires et sont employés en tant que contractuels, vacataires ou maîtres auxiliaires, sur des fonctions de documentation. Comparativement, les enseignants non-titulaires du second degré public, toutes disciplines et tous corps confondus représentent 5,3 % de l'effectif global en 2012 (Ministère de l'Education nationale, 2012k).

Les autres « professeurs en documentation » exerçant dans l'enseignement public (2,1 %) se répartissent entre les corps d'agrégé (au titre d'une discipline universitaire dont ils sont diplômés), de professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), de professeurs de lycée professionnel (PLP), d'adjoints d'enseignement (AE) ou de professeur des écoles (PE), corps d'appartenance d'origine qu'ils ont conservé.

La part de personnels n'ayant pas passé de concours et celle des personnels n'étant pas titulaire est donc relativement importante. Cela signifie aussi que la plupart de ces personnels n'ont pas bénéficié d'une formation initiale spécifique et conséquente, comparativement à celle des personnels recrutés par la voie du CAPES de documentation. Aussi, ne serait-ce que par cette diversité dans les modalités de recrutement, la question de la professionnalisation de ces personnels est particulièrement complexe, d'autant plus qu'ils proviennent de nombreux horizons (enseignant d'une autre discipline du second degré, enseignant du premier degré, aucune autre fonction d'enseignant antérieure, pratique professionnelle antérieure dans un autre domaine, aucune autre pratique professionnelle, etc.).

Enfin, le groupe professionnel des professeurs documentalistes se distingue par une autre particularité encore : sa très forte féminisation. Tandis que dans l'enseignement public du second degré la part de femmes, toutes disciplines et tous corps confondus, représente 57, 5%

[26] Source : DEPP, effectifs et répartitions au 01/02/2012 (cf. annexe 2).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des enseignants en 2012, celle-ci s'élève à 86,1 % pour les « professeurs en documentation[27] ».

(Annexe 2. Données statistiques de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Effectifs au 1er février 2012).

## 4. Un contexte d'exercice fortement dépendant de l'évolution technologique

Tandis qu'en 1974 les premiers CDI succèdent aux SDI, l'environnement de travail du personnel désigné alors par « documentaliste-bibliothécaire » est constitué par un lieu qui abrite, outre le mobilier, des supports documentaires physiques principalement en papier (à l'exception des diapositives et des supports magnétiques sur lesquels sont enregistrés des émissions ou des films). À cette époque, l'ensemble du fonds documentaire proposé aux usagers peut être délimité et connu par le responsable du centre. Près de quarante ans plus tard, les CDI intégrés aux EPLE[28] continuent d'être le lieu d'exercice le plus fréquent pour le professeur documentaliste, dans lequel sont susceptibles de se côtoyer et donc d'interagir l'ensemble des élèves et des personnels de l'établissement. Ils rassemblent toujours une grande partie des ressources pour toute la communauté éducative, mais celles-ci prennent des formes plus variées, liées à l'évolution technologique. Dès lors, alors qu'elles sont physiques ou virtuelles, elles ont aussi la particularité de constituer à la fois une offre sélective comparativement à l'ensemble des ressources présentes sur le marché et une offre illimitée, du fait de l'existence d'internet. Cette prolifération de l'information, véhiculée sous différentes formes, s'accompagne de changements dans les pratiques des responsables de CDI, au moins à deux niveaux : la sélection et la gestion des ressources ; la formation des élèves à la recherche documentaire.

Alors que la vocation originelle des CDI réside à la fois dans la facilitation de l'accès au savoir (Ministère de l'Education nationale, 1974) et dans le développement de la curiosité des élèves (Le Goff, 2010), les prescriptions faites aux professeurs documentalistes dès 1970 (Ministère de l'Education nationale, 1970) et plus particulièrement depuis 1986 (Ministère de l'Education nationale, 1986) conduisent ces professionnels à s'adapter en modifiant progressivement leurs activités. Ainsi, avec l'avènement de l'informatique dans les EPLE

[27] « professeurs en documentation » est l'expression employée par la DEPP pour désigner l'ensemble des personnels affectés sur des fonctions de documentation dans le second degré.

[28] EPLE : établissements publics locaux d'enseignement. Depuis 1983, les collèges, lycées et établissements d'éducation spéciale ne sont plus des établissements nationaux, mais locaux. Ils ont été créés par le préfet sur proposition du département pour les collèges et de la région pour les autres types d'établissement.

depuis le plan informatique pour tous de 1985, puis avec le développement de l'internet illimité dans les années 2000 et ensuite avec la généralisation des ENT[29] sur l'ensemble du territoire français amorcée en 2003, le professeur documentaliste a été confronté à deux changements majeurs : l'évolution des modalités de gestion des documents et la multiplication de ressources. Dès lors, le CDI inclut pour partie des ressources physiques ou numériques sélectionnées à l'interne par le professeur documentaliste ou par d'autres personnels et pour partie des ressources virtuelles, fluctuantes voire inconnues, dont le contenu lui échappe.

En conséquence, alors que pour faciliter l'accès au savoir, ce professionnel pouvait auparavant sélectionner seul ou avec d'autres personnels des ressources adaptées aux besoins des élèves et s'approprier en partie leur contenu pour initier ou former les élèves à la recherche documentaire en s'appuyant sur le fonds documentaire ainsi constitué, il lui faut désormais donner une nouvelle dimension à la recherche documentaire. Bien au-delà de la sélection de l'information dans des documents présélectionnés, les élèves ont désormais besoin de maîtriser une méthodologie visant à extraire d'une grande masse de données des informations pertinentes. De plus, alors que la prise d'information se réalisait par le passé sur un support papier, pérenne, validé et physiquement manipulable, celle-ci s'effectue de plus en plus fréquemment à partir de ressources parfois instables, peu fiables, non validées, et consultables par le biais d'écrans variés ayant fait progressivement leur entrée dans les établissements scolaires (ordinateur, téléphone mobile, tablette, liseuse, etc.) (Durpaire, 2012b). Dans ce contexte de développement des ressources numériques, pour que les élèves s'approprient ces informations et les transforment en connaissances, le rôle des personnels d'éducation consiste à leur faire acquérir une culture de l'information, cette aptitude impliquant la maîtrise d'outils, de méthodologies et de connaissances se rapportant aux modes de production de l'information et l'adoption d'une posture critique.

Par ailleurs, dans un monde où la technologie permet de découvrir d'autres cultures et d'expliciter des phénomènes par le biais de la vidéo notamment, le développement de la curiosité des élèves est rendu plus complexe du fait de la difficulté d'identifier en amont ce que les élèves connaissent déjà et ce qui est susceptible de les intéresser.

Dès lors, les deux types de responsabilité qui correspondent à deux des quatre missions qui sont assignées au professeur documentaliste depuis 1986 (la responsabilité du centre de

[29] ENT : espace numérique de travail. Dans le contexte de l'éducation nationale, « Un espace numérique de travail est un ensemble intégré de services numériques, choisi, organisé et mis à disposition de la communauté éducative par l'établissement scolaire » (Ministère de l'Education nationale, 2012d).

ressources documentaires et l'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire) doivent être assumées dans un environnement de travail fondamentalement différent de celui qui prévalait au moment de cette prescription. De plus, dans ce cadre mouvant, où diverses technologies sont plus ou moins présentes selon les équipements des établissements et où le plus souvent, il n'a pas choisi les outils techniques mis à disposition, le professeur documentaliste doit également assurer des fonctions de communication à l'intérieur de l'établissement, entretenir des relations avec les partenaires extérieurs et diffuser tout type d'information susceptible d'intéresser élèves et personnels (Ministère de l'Education nationale, 1986).

En prenant appui sur la prescription institutionnelle énoncée par ces quatre grandes missions, il revient donc au professeur documentaliste de saisir l'implicite des prescriptions, de s'adapter à la situation dans laquelle il doit agir et de composer avec les tâches qu'il lui faut effectuer, selon les caractéristiques de son contexte d'exercice où les dimensions sociales et techniques sont très importantes. Pour ce faire, il ne peut qu'adopter la démarche d'un agent qui procède à une analyse de la prescription au regard de l'environnement social et technique dans lequel il travaille, car *« l'action ne serait pas conçue à partir de la seule planification préalable, mais elle serait guidée, aussi et souvent de manière essentielle, par des caractéristiques de son environnement. »* (Leplat, 2011, p. 22). Si bien que l'évolution technologique, constante depuis la création des CDI, peut jouer un rôle déterminant sur son activité, en la rendant susceptible d'évoluer en fonction de la recomposition permanente de son environnement de travail.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 4.
# Un personnel non identifié par l'institution ?

Récent dans l'histoire du système éducatif français, le métier de professeur documentaliste n'est pas régi par les mêmes décrets que celui des autres professeurs certifiés. Pour autant, statutairement, il s'agit d'un professeur certifié depuis 1990. Par ailleurs, du fait qu'il n'enseigne pas une discipline inscrite dans les programmes scolaires et que ses missions ont été définies réglementairement dans un contexte ancien, nécessairement différent du contexte actuel du point de vue de la politique éducative et de l'infrastructure technologique, il importe, pour connaître les attentes de son employeur (le ministère de l'éducation nationale) de les examiner par le biais des moyens de communication en usage.

Dans cette perspective, le discours véhiculé au sujet de ce personnel a été analysé sur les deux principaux sites internet du ministère de l'éducation nationale : le site principal (http : //www.education.gouv.fr) qui « *propose des informations sur le fonctionnement du système éducatif, tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à la terminale, les programmes, les diplômes, les formations, les filières, etc. Il donne des informations actualisées quotidiennement sur le ministère, sur les réformes engagées et la politique ministérielle (conférences de presse, communiqués de presse, rapports, etc.* » (Ministère de l'Education nationale, 2012h) *;* le portail national des professionnels de l'éducation (enseignants, personnels d'éducation, personnels de direction, corps d'inspection) (http : //eduscol.education.fr) qui vise quatre objectifs *« informer les personnels sur les réformes en cours ; approfondir les enjeux des politiques suivies ; donner accès à des ressources nationales et académiques ; favoriser des échanges d'expérience et des débats entre acteurs du second degré »* (Ministère de l'Education nationale, 2012i) et qui présente l'actualité de la politique éducative nationale de façon thématique. Ce dernier est alimenté par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui a la responsabilité de la fiabilité, de la validité et de la pertinence des informations déposées.

Les données ont été prélevées sur ces deux sites dans un temps restreint, les 11 et 12 novembre 2012, pour limiter les effets de l'instabilité des ressources en ligne, qui peuvent à tout moment apparaître, migrer, voire disparaître, au gré des actualités que le « bureau du

Web »[30] du ministère est chargé de mettre à jour avec l'aide de ses différents services. Pour garantir l'exhaustivité de l'investigation, les moteurs de recherche intégrés à ces sites ont été utilisés, sachant que sur le site principal deux sortes d'outils sont proposés : l'un lance la recherche sur l'ensemble des pages Web, tandis que l'autre (Mentor) la restreint aux textes réglementaires parus au B.O. ou au J.O. depuis 1987 (circulaires, arrêtés, etc.) qui sont répertoriés, comme ceux du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, dans le Recueil des Lois et Règlements (RLR).

Pour homogénéiser la démarche, les mêmes requêtes ont été soumises aux trois moteurs différents (les deux évoqués précédemment et celui du portail Eduscol). Elles portaient sur l'interrogation le seul mot « documentaliste », qui a aussi fait l'objet d'une requête dans sa variante au pluriel « documentalistes », car il s'est avéré dans ce cas que des résultats différents étaient référencés. Cependant, avec le moteur interne Mentor, une limitation de période a été choisie, de façon à ne recenser que les textes réglementaires relativement récents (ultérieurs à 2002). Chaque ressource signalée a fait l'objet ensuite d'une recherche au sein de son texte de l'une et l'autre forme du mot « documentaliste », afin que les extraits contenant ce mot soient identifiés puis éventuellement conservés. En revanche, les pages Web secondaires accessibles par des liens pointant vers d'autres pages ou vers des dossiers n'ont pas été explorées, à l'exception d'un dossier intitulé « Portrait des enseignants de collèges et lycées : interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004 » présentant *a priori* l'ensemble des enseignants du secondaire. Celui-ci a été sélectionné car il était en lien direct avec l'objet de l'étude, qui s'intéresse à l'organisation du second degré en général et à ses personnels enseignants en particulier. L'objectif était plus précisément d'y rechercher ce qui était relaté à propos du professeur documentaliste et si une place spécifique lui était ou non attribuée. Pour les mêmes raisons de mise en cohérence avec l'objet de la recherche, les ressources sans lien avec l'étude (comme celles concernant les personnels de l'enseignement privé) ont été écartées. La sélection a aussi exclu les illustrations de la mise en œuvre de la politique éducative, présentée à titre d'exemples ou d'expériences, ainsi que les résumés des débats ou communications effectuées dans le cadre de colloques ou de séminaires. De même, les rapports n'ont pas été retenus car leurs préconisations ne sont pas toujours suivies d'injonctions ministérielles. Toutefois, les présentations de ces rapports et les résumés des articles de périodiques, accessibles de façon directe sur les pages Web recensées, ont été retenus.

[30] Cf. mentions légales sur le site du ministère de l'éducation nationale http : //www.education.gouv.fr/cid2606/mentions-legales.html, page consultée le 12/11/2012.

A partir de ces critères de sélection, seules des ressources finalement ultérieures à 2004 ont été recensées, ce qui permet de valider la pertinence de l'étendue de la recherche dans les bases de données des sites, posée au départ comme hypothétique (moins de dix ans).

Pour évaluer l'éventuelle évolution du discours dans le temps, la sélection de ressources obtenue a été organisée de façon chronologique. Les extraits contiennent au total 81 occurrences des mots « documentaliste(s) » qui apparaissent ou non associés à celui de professeur, dans des contextes différents.

(Annexe 3. Relevé du terme « documentaliste » dans les principaux sites du ministère de l'éducation nationale dans leur contexte d'usage, les 11 et 12 novembre 2012).

## 1. Une désignation inconstante

La première remarque qui peut être faite à la lecture des discours se rapporte au vocabulaire utilisé pour désigner ce personnel certifié exerçant dans le second degré. Trois formulations différentes sont observées : « documentaliste », « professeur documentaliste » et « enseignant documentaliste », cette dernière n'apparaissant qu'une seule fois dans la présentation d'une note d'information de la DEPP, portant sur l'éducation aux médias dans le second degré :

> *Les activités et supports proposés permettent de se familiariser avec les langages médiatiques et d'axer la réflexion sur ce thème de prédilection qu'est la liberté de la presse. Les* ***enseignants documentalistes,*** *les professeurs de français et d'histoire géographie sont les plus nombreux à s'impliquer dans l'éducation aux médias et, plus d'une fois sur deux, leur intervention au sein de la classe est conjointe.* (Ministère de l'Education nationale, 2009a)

Des trois formulations, c'est de loin le terme « documentaliste », au singulier ou au pluriel, utilisé seul, qui apparaît le plus souvent, avec plus de 77 % des occurrences.

La seconde remarque concerne le cadre d'utilisation des différentes formulations. Les deux formulations les plus usitées, « documentaliste » et « professeur documentaliste », se trouvent aussi bien dans les pages Web thématiques du site Eduscol que dans les pages ou les textes réglementaires situés sur le site principal du ministère et sont toutes les deux observées, quelle que soit la date des extraits. Elles s'intègrent, dans plus de 41 % des cas, à une énumération de plusieurs catégories de personnels, de la manière suivante :

> *Professeurs,* ***documentalistes*** *et conseillers principaux : cahier des charges de la formation. (Ministère de l'Education nationale, 2012j).*

Dans d'autres circonstances, elles sont employées pour donner des indications sur le rôle que peut jouer ce professionnel dans la thématique présentée ou sur les missions, tâches, activités qui lui incombent, comme dans cet extrait figurant sur le site Eduscol, qui présente les acteurs de l'orientation :

> *Le professeur documentaliste forme les élèves à la recherche et à l'exploitation des informations. Il travaille en collaboration avec les enseignants et le conseiller d'orientation-psychologue. Il peut guider l'élève dans ses recherches d'informations ou de documentation. (Ministère de l'Education nationale, 2010a).*

Parfois encore, il s'agit de préciser si ces professionnels font ou non partie des personnels mentionnés dans l'article, comme c'est le cas dans certaines données statistiques.

Au total, l'emploi indifférencié de trois terminologies distinctes par les instances officielles pour désigner ce personnel, dans une communication à publics très divers, puisque le corpus est extrait d'internet, conduit à s'interroger sur les motifs de cette multiplicité de désignations. Par cette variété et l'utilisation dominante du terme « documentaliste » en lieu et place du terme « professeur documentaliste », comme c'est l'usage pour les professeurs des différentes disciplines, quelle image est-il donné de ce métier et quelles représentations les lecteurs des pages des sites ministériels peuvent-ils s'en faire ?

Au-delà des questions suscitées par l'hétérogénéité des formulations, d'autres, liées au positionnement attribué à ce professionnel dans les extraits prélevés s'y ajoutent.

## 2. Un positionnement pluriel et contradictoire

Dans la sélection opérée, quatre types de position sont observées : la distinction entre ce professionnel et les autres ; son intégration à un groupe d'autres professionnels ; son association à un ou plusieurs groupes professionnels ; son exclusion d'un autre groupe professionnel.

### *Distinction par rapport à d'autres personnels*

La première position - la distinction - différencie ce professionnel des autres, dans le cadre d'énumérations. Cette distinction se fait également par rapport à deux grandes catégories de dénomination des personnels : les enseignants et les professeurs. Ainsi, le professeur documentaliste, quelle que soit la manière dont il est désigné, est parfois séparé des enseignants de manière nette, comme c'est le cas sur l'une des quinze fiches repères destinées

à faciliter la mise en œuvre du Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF) par la formation des acteurs :

> *La formation des acteurs doit être organisée de façon anticipée pour répondre aux besoins de chacun : enseignant, chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, conseiller d'orientation psychologue,* ***professeur documentaliste****.* (Ministère de l'Education nationale, 2011a)

Le terme « documentaliste » peut aussi être cité de façon dissociée par rapport au mot « enseignant », avant celui de CPE (conseiller principal d'éducation), comme par exemple sur une page du portail Eduscol présentant son site thématique *« Entrer dans le métier »*.

> *« Entrer dans le métier » est un site thématique du portail Eduscol qui a pour but d'accompagner les futurs et nouveaux enseignants,* ***documentalistes*** *et CPE.* (Ministère de l'Education nationale, 2012c)

Comment le professeur documentaliste est-il alors positionné par l'institution et quelle intention est sous-jacente au choix de le situer à la charnière des enseignants et des personnels d'éducation ?

Sur la même page du portail Eduscol, il se trouve cité là encore dans le cadre d'une énumération mais cette fois-ci, alors que deux catégories d'enseignants sont associées (1er et 2nd degrés) et distinguées, il semble ne pas faire partie des enseignants du second degré.

> *Le site « Entrer dans le métier » présente toutes les étapes, du master à la titularisation, pour devenir enseignant et donne des outils dès la rentrée pour les futurs enseignants du 1er et du 2nd degré,* ***documentalistes*** *et conseillers principaux d'éducation. (ibid.)*

Ailleurs, ce n'est plus des enseignants du second degré qu'il est distingué, mais des professeurs, alors qu'il est pourtant désigné par l'expression « professeur documentaliste ». Ce cas de figure est présent dans une circulaire dédiée à la mise en place du diplôme national du master, qui s'inscrit dans la réforme des conditions de recrutement permettant d'accéder aux métiers de l'enseignement initiée à la rentrée universitaire 2010.

> *La réforme des conditions de recrutement et de la formation permettant de postuler aux métiers de l'enseignement - professeurs des premier et second degrés,* ***professeur documentaliste*** *et conseiller principal d'éducation (CPE) - doit permettre, dans le cadre notamment du cursus menant à l'obtention d'un diplôme national de master,* ***d'améliorer la qualification des personnels, en vue de renforcer la réussite des élèves et de faciliter la mobilité au sein de l'Union européenne.*** (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2010)

Ailleurs enfin, alors qu'il est toujours séparé des autres professeurs, il semble devoir pourtant maîtriser les mêmes dix compétences dans l'exercice de son métier. Cela signifie-t-il qu'il

exerce le même métier ? Par exemple, est-il censé, comme le précise la compétence 5 « organiser le travail de la classe »[31] alors qu'il n'a pas de classe attitrée ? Est-il censé alors élaborer une progression ? Si oui, doit-il le faire pour une partie seulement des classes ou pour tous les élèves de son établissement ? Si oui, sur quelles « connaissances », « capacités » et « attitudes » cela doit-il porter ? Manifestement, dans l'arrêté de 2010 qui définit ces dix compétences, il y a un manque de précision, plus net pour les conseillers principaux d'éducation, si l'on se réfère à l'exemple précédent de la maîtrise de la compétence 5 :

> *Article 1 - La liste des dix compétences que les professeurs, les* ***documentalistes*** *et les conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.* (Ministère de l'Education nationale, 2010b)

Dans ces cinq premiers exemples, les variations dans la désignation de ce professionnel et dans la distinction opérée vis-à-vis des autres professionnels, rendent difficiles la compréhension de sa position au sein du système éducatif français. Mais ces irrégularités ne se rencontrent pas uniquement dans le cadre d'énumérations d'une liste de personnels concernés par des questions générales, ce qui pourrait en partie s'expliquer, si les précisions nécessaires étaient données ailleurs, de façon complémentaire. Elles s'observent aussi dans l'évocation des thématiques présentées sur les deux sites.

### *Association à d'autres personnels*

Sur une page du portail Eduscol présentant les TPE et faisant allusion au rôle des acteurs « documentalistes » et « enseignants », les personnels sont désignés de façon distincte alors que leurs tâches paraissent être les mêmes. Les « documentalistes » semblent être des personnels non enseignants qui travaillent avec des enseignants.

Dans cette seconde position - l'association - ils accompagnent le travail des élèves, sans que leur activité n'apparaisse spécifique face à celle des « enseignants ». De ce fait, cette juxtaposition ne permet pas d'entrevoir ce qu'ils apportent de plus ou de différent aux élèves et invite même à se demander s'ils ne sont pas des « personnels supplémentaires » visant à soulager le travail de l'enseignant face à une classe entière :

> *Dans les travaux personnels encadrés, les élèves s'appuient sur des recherches documentaires pour cerner leur sujet, l'affiner et construire leur projet, ce dont rend compte le carnet de bord. Les* ***documentalistes*** *et les enseignants qui accompagnent ce*

[31] *« Le professeur sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société »*(Ministère de l'Education nationale, 2010b).

> *travail apprennent aux élèves à trouver des ressources et à les diversifier, ainsi qu'à sélectionner et analyser leur documentation.* Ministère de l'Education nationale, 2009b)

Par ailleurs, de façon contradictoire, sur cette même page, ils se trouvent plus loin être intégrés aux enseignants, mais la différenciation est opérée cette fois-ci par rapport aux professeurs. Dans ce cadre, alors qu'il s'agit de réunir la documentation nécessaire au déroulement des TPE, la formulation laisse entendre que, parmi les enseignants, il existe d'un côté des professeurs et de l'autre des documentalistes :

> *En amont, les enseignants, **documentalistes et professeurs**, sont amenés à réunir une documentation en relation avec les thèmes sélectionnés, en repérant celle qui est déjà disponible dans l'établissement et celle qu'il est nécessaire de se procurer. C'est pourquoi, les établissements se doteront d'une politique documentaire*[32]*. (ibid.)*

### *Intégration à d'autres groupes de personnels*

Dans la troisième position - l'intégration - le professeur documentaliste, quelle que soit la manière dont il est désigné, fait partie tantôt du groupe des enseignants, tantôt du groupe des professeurs, tantôt du groupe des enseignants avec les professeurs, tantôt encore de l'équipe pédagogique.

Ainsi, dans le « Répertoire des Métiers de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche » (REME), qui est un référentiel organisé par « familles professionnelles » des emplois-types propres au ministère de l'éducation nationale et au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ce personnel est uniquement mentionné dans la fiche « enseignant » décrivant les principales caractéristiques des activités exercées et des compétences principales (Ministère de l'Education nationale, 2011d). Sur cette fiche, une liste des personnels enseignants, appelée « spécialités éventuelles », fait apparaître entre autres « spécialités », de manière distincte, le « professeur documentaliste » et l' « enseignant du secondaire ». Alors qu'il exerce dans le second degré et qu'il est répertorié dans la fiche « enseignant », qu'est-ce qui explique qu'il soit présenté à part, dans cette liste « spécialité éventuelle » ? N'est-il pas lui aussi un « enseignant du secondaire » ? Une partie de la réponse se trouve peut-être dans les autres mentions qui en sont faites dans les « activités principales » et dans les « compétences » présentées. Dans la liste des quatorze activités principales des enseignants, deux d'entre elles semblent le concerner davantage car elles sont suivies de parenthèses indiquant « professeur documentaliste ». Il s'agit de *« contribuer à*

[32] Cf. glossaire.

*faire acquérir la maîtrise et la culture de l'information »* et de *« mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement »*. Cela signifie-t-il alors que seules ces activités le concernent et pas les douze autres ou bien que ces deux-là lui reviennent plus particulièrement mais que les douze autres font aussi partie de ses activités, ou encore que les autres enseignants ne sont pas concernés par ces deux activités qui lui sont propres ?

De la même façon, dans la liste des compétences principales, organisées en trois catégories : « connaissances », « compétences opérationnelles » et « compétences comportementales », il est mentionné entre parenthèses une fois dans la liste des quinze « connaissances », deux fois dans celle des onze « compétences opérationnelles » et jamais dans l'autre liste. Ces trois compétences sont « droit de la propriété intellectuelle », « assurer une veille », « initier et conduire des partenariats ». Cette présentation du métier par compétence pose les mêmes questions que celle qui est censée en décrire les activités : quel sens donner à ces parenthèses quant à la position que le ministère entend lui attribuer ? Est-elle spécifique, complémentaire, différente de celle des autres enseignants, dont il semble faire partie dans ce document puisqu'il n'est mentionné que dans la fiche « enseignant » du REME ?

Alors que le référentiel du ministère le situe dans le groupe des enseignants, même s'il est difficile d'y comprendre quelle est clairement sa place, pourquoi alors est-il jugé parfois utile de préciser qu'il est inclus ou comptabilisé parmi les enseignants, comme dans la page du portail Eduscol présentant les dispositifs d'accompagnement pour les lycéens, pourtant mise à jour postérieurement au REME ?

> *Les enseignants, **documentalistes** inclus, et les conseillers principaux d'éducation assurent le tutorat.* (Ministère de l'Education nationale, 2012g)

Cette situation n'est pas nouvelle et il se pourrait que cette précision soit donnée par une forme d'habitude. En 2005, elle apparaissait déjà dans une circulaire consacrée aux « technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire », avec toutefois l'ajout de la conjonction « donc », qui semble indiquer qu'il s'agit d'une évidence :

> *Il est rappelé que tous les enseignants (y compris donc les **documentalistes**) ont vocation dans les collèges et les lycées/CFA à valider le B2i®.* (Ministère de l'Education nationale, 2005b)

Six ans plus tard, au moment même où est publié le REME, il semble parfois encore utile de préciser que ce personnel fait partie des enseignants, tout en ajoutant de la confusion en l'associant aux personnels remplaçants (Tableau 1, ci-dessous), c'est-à-dire cette fois-ci à des personnels définis selon la nature du poste qu'ils occupent, et non selon leur statut :

| Personnels | Chiffres |
|---|---|
| **Enseignants du second degré public (y compris remplaçants et documentalistes)** | **389 008** |
| dont agrégés et chaires supérieures | 49 211 |
| dont certifiés | 242 968 |
| dont PEGC | 6 144 |
| dont professeurs de lycées professionnels | 59 742 |
| **Enseignants du second degré privé** | **94 971** |
| **Non-enseignants** | **99 948** |
| **Assistants d'éducation** | **68 949** |

**Tableau 1. L'éducation nationale en chiffres 2010 (Ministère de l'Education nationale, 2011b)**

Alors que, dans les exemples précédents, ce personnel est inclus de façon explicite dans le groupe des enseignants, il est ailleurs intégré au groupe des professeurs. Si l'on en juge par la circulaire intitulée « Professionnalisation des formations pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement », il existerait donc deux types de professeurs : les « enseignants » et les « documentalistes ».

> *Des maîtres de stage sont chargés de l'accompagnement et du suivi des étudiants effectuant un stage en responsabilité : dans le premier degré, professeurs des écoles-maîtres formateurs, conseillers pédagogiques de circonscription et dans le second degré, professeurs conseillers pédagogiques (enseignants, **documentalistes**) ou CPE.* (Ministère de l'Education nationale, 2011c)

En outre, il peut aussi être situé par rapport à l'équipe pédagogique, à laquelle il peut se trouver intégré, comme dans la page du portail Eduscol présentant l'évaluation des compétences des élèves à l'aide du livret personnel.

> *Elle* [L'évaluation des acquis des élèves] *implique l'ensemble de l'équipe pédagogique (enseignants, professeur **documentaliste**, conseiller principal d'éducation).* (Ministère de l'Education nationale, 2012e)

Ailleurs encore, il est positionné comme étant « associé à » et non comme « faisant partie de » l'équipe pédagogique. En effet, dans une autre page du portail proposant une sorte de « mode d'emploi » des TPE, alors qu'il est cette fois désigné comme « professeur documentaliste », il ne semble pas faire partie de l'équipe pédagogique, au même titre que les autres professeurs, puisqu'il y est seulement « associé » :

> *Les professeurs-**documentalistes** sont associés à l'équipe pédagogique dans la recherche et la sélection des documents par les élèves.* (Ministère de l'Education nationale, 2011f)

Ces disparités de positionnement dans les différentes sources signifient-elles que celui-ci varie en fonction de son champ d'intervention ou qu'il n'est pas clairement établi ?

### *Exclusion de certains groupes de personnels*

Enfin, au lieu de paraître plus ou moins appartenir au groupe des enseignants, à celui des professeurs ou à l'équipe pédagogique, il peut aussi sembler être exclu du statut de professeur certifié. Ce cas de figure est présent dans la circulaire intitulée « diplôme national de master » destinée à cadrer les conditions de recrutement et de la formation permettant de postuler aux métiers de l'enseignement. Dans ce texte, il est présenté comme un personnel passant un « concours » pour être recruté, alors que le « CAPES », cité parmi la liste des concours des professeurs du second degré, ne le concerne visiblement pas.

> *Concernant la préparation des concours, les spécificités propres aux concours de recrutement des professeurs des écoles, des CPE et des **documentalistes**, ainsi qu'au Capet, au CAPLP, au Capes et à l'agrégation, doivent être prises en compte.* (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2010)

Une telle exclusion peut aussi être relative au groupe des enseignants, auquel il ne semble pas appartenir puisqu'il fait partie des *« trois autres groupes »* et plus précisément des *« autres membres du personnel »* qui ont contribué, selon une étude de la DEPP réalisée dans les collèges publics en 2008-2009, à la réussite de l'accompagnement éducatif au collège.

> ***L'implication de l'ensemble des intervenants***
>
> *Les enseignants exerçant dans le collège ou non constituaient le groupe majoritaire d'intervenants dans tous les domaines d'activités de l'accompagnement éducatif, aux côtés de trois autres groupes :*
>
> - *les assistants d'éducation ou pédagogiques ;*
> - *les autres membres du personnel (**documentalistes**, conseillers principaux d'éducation, assistants de langue, etc.) ;*
> - *et les intervenants extérieurs au système éducatif (retraités, étudiants, membres d'associations, de clubs sportifs ou de collectivités territoriales, etc.).* (Ministère de l'Education nationale, 2011e)

Le constat de cette forme d'exclusion conduit à poser une autre question : celle de la relation de travail entre les différents personnels de l'établissement et le professeur documentaliste qui, dans cette même étude, apparaît davantage comme répondant à l'exécution d'une commande que comme contribuant à la co-construction d'un projet collectif.

> *Parmi les collèges participants de l'échantillon, un sur trois* ***a fait intervenir*** *le(s) conseiller(s) principal(-aux) d'éducation ou/et le(s)* ***documentaliste****(s) de l'établissement, par exemple. (ibid.)*

L'exclusion est encore plus marquée dans l'étude de la DEPP de 2004 qui dresse un « Portrait des enseignants de collèges et lycées », au moyen de l'interrogation de 1000 enseignants du second degré. Cette enquête a pour but de répondre à trois questions :

- Qui sont les enseignants du second degré ?
- Sont-ils satisfaits de leur métier ?
- Dans quelle mesure sont-ils prêts à évoluer ?

L'échantillon est présenté comme étant représentatif (âge, sexe, statut, discipline, etc.). Pourtant, il n'y a pas de professeur documentaliste dans cet échantillon. Cependant, la question est posée aux différents professeurs de leur reconversion éventuelle. Si une petite majorité des enseignants du second degré souhaite rester dans l'éducation nationale, certains envisagent d'y exercer d' « autres fonctions », comme celle de « documentaliste », ce qui sous-entendrait qu'il s'agit d'une toute autre fonction que celle d'enseignant.

> *Au total, 57 % souhaitent rester dans le système « Éducation nationale » (contre 65 % en 2002) dont 16 % à l'université, les autres fonctions se répartissant entre chef d'établissement, IUFM,* ***documentaliste*** *ou conseiller en formation continue.* (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006)

En conclusion, trois grands types de problèmes sont soulevés par l'examen du discours institutionnel : l'inconstance du vocabulaire, la pluralité et l'ambiguïté des positions attribuées.

Le premier problème réside dans l'inconstance du vocabulaire, qui est parfois générale lorsqu'il s'agit des termes « professeur » et « enseignant » employés indifféremment, comme dans la circulaire consacrée à définir les éléments de professionnalisation introduits dans le cadre de la préparation du master, pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement :

> *Les périodes d'observation ont pour but de familiariser les étudiants aux situations professionnelles rencontrées par les* ***professeurs****, les documentalistes ou les CPE. Elles font l'objet de réflexions et d'échanges entre les stagiaires et l'ensemble des professionnels relevant de la structure concernée.* […] *Les modalités de prise en charge de la fonction d'****enseignant****, de documentaliste ou de conseiller principal d'éducation, sont précisées dans la convention signée par l'établissement de formation, l'administration d'accueil et l'étudiant.* (Ministère de l'Education nationale, 2011c)

Cette variabilité du vocabulaire est particulièrement visible dans la désignation du professeur documentaliste, qui peut prendre trois formes : documentaliste, professeur documentaliste, enseignant documentaliste.

Le second problème concerne la pluralité des positions qui lui sont attribuées : tantôt enseignant, tantôt professeur, tantôt « autre » personnel. Quelle lisibilité le ministère de l'éducation nationale offre-t-il de la position de ce professeur certifié qui exerce son métier au sein du système éducatif français ?

Le troisième problème dépasse les deux précédents. Il s'agit de l'ambiguïté de la position attribuée, nourrie dans l'ensemble du discours, parfois au sein d'une même ressource, par des contradictions et des imprécisions. Qu'il s'agisse du statut attribué ou des compétences jugées indispensables à l'exercice du métier, du cadre de son activité ou encore du type de relation qu'il entretient avec les autres personnels, il semble très difficile de saisir ce qui caractérise les spécificités du professeur documentaliste, puisqu'il apparaît parfois comme un personnel effectuant les mêmes tâches, missions, fonctions et activités que d'autres personnels.

Par ailleurs, d'après l'ensemble des ressources sélectionnées sur les deux sites ministériels, son champ d'intervention est assez vaste. Il est parfois identique au niveau du collège et du lycée, comme pour ce qui concerne le PDMF, l'option « découverte professionnelle 3 heures » (DP3), l'orientation en général, les TICE[33], l'éducation aux médias ou encore le domaine de l'innovation, avec la mise en œuvre des « centres de connaissances et de culture » (3C), structures destinées à remplacer les CDI. Ce champ d'intervention peut aussi être propre au niveau du collège, comme lorsqu'il s'agit de l'évaluation des compétences dans le « livret personnel de compétences » (LPC) ou de « l'accompagnement éducatif », ou propre au niveau du lycée pour ce qui concerne les TPE ou le tutorat.

Dans ces domaines, le professeur documentaliste est censé apporter une contribution qui implique des relations avec les autres personnels, mais celles-ci le positionnent, selon les cas, à trois niveaux différents :

- au même niveau (le plus souvent) lorsqu'il apparaît coopérateur, collaborateur ou partenaire ;
- à un niveau où il semble davantage prestataire, voire subalterne, comme cela transparaît dans la présentation de l'étude de la DEPP sur la réussite de l'accompagnement éducatif : *« parmi les collèges participants de l'échantillon, un sur*

[33] TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*trois a fait intervenir le(s) conseiller(s) principal(-aux) d'éducation ou/et le(s) documentaliste(s) de l'établissement, par exemple »* (Ministère de l'Education nationale, 2011e) *;*

- à un niveau où il joue le rôle principal ou un rôle de coordonnateur, dans la gestion et la responsabilité du centre de ressources, la mise en œuvre des 3C ou encore l'acquisition d'une culture de l'information.

Au total, la multitude de ses champs d'interventions, la variation de son positionnement par rapport aux autres personnels et les imprécisions de ce qui fonde sa spécificité ou de ce qui relève de sa complémentarité dans les établissements du second degré, ne facilitent pas la compréhension du métier pour tout lecteur des deux sites institutionnels, qu'il soit membre du personnel de l'éducation nationale et donc potentiellement censé travailler avec le professeur documentaliste, ou parent d'élève et donc intéressé par le rôle que chaque adulte de l'établissement peut jouer dans l'éducation de son enfant, ou encore qu'il soit toute autre personne, intéressée par l'organisation du système éducatif français. Cette ambiguïté est par ailleurs accentuée par le fait que le rôle du professeur documentaliste est parfois évoqué de façon explicite par comparaison, assimilation ou opposition à d'autres personnels, alors que par ailleurs, l'absence de référence au rôle qu'il peut jouer interroge le fait qu'il soit ou non intégré au personnel mentionné dans le discours, comme c'est le cas dans l'enquête de la DEPP « Portrait des enseignants de collèges et de lycées ». Enfin, on peut se demander si, lorsqu'il n'est pas explicitement cité, cela signifie-t-il qu'il est intégré au groupe, comme les autres professeurs et qu'il n'a pas été jugé utile de le préciser, de la même manière qu'il n'est pas jugé utile de préciser que les professeurs de mathématiques font partie des professeurs, parce que c'est évident ? Ou cela signifie-t-il qu'il a été oublié, puisqu'il est jugé utile de le citer explicitement en d'autres lieux ?

En tout état de cause, cette inconstance dans la désignation, cette instabilité dans les positions attribuées et ses multiples ambiguïtés font ressortir l'impression que ce personnel, à l'heure actuelle, est un personnel encore mal identifié par l'institution. Comment, dans ces conditions, peut-il être identifiable par les acteurs du second degré avec qui il est censé travailler au quotidien ?

# Chapitre 5.
# Un personnel non identifiable par les acteurs du second degré ?

Le discours institutionnel semble véhiculer une certaine confusion quant au positionnement du professeur documentaliste. Aussi, il importe de questionner les repères que peuvent établir les acteurs du second degré sur sa place et son activité dans l'établissement.

## 1. Des organigrammes hétéroclites

L'observation de la position octroyée au professeur documentaliste dans les organigrammes des établissements du second degré est pour partie révélatrice de la place qui lui est attribuée comparativement à celle des autres personnels. Ces représentations de l'organisation du système que constitue l'établissement sont intégrées dans les pages de certains sites d'établissement et sont donc consultables sur internet par tout un chacun. Comme l'ensemble des pages, les informations présentées dans les organigrammes sont placées sous la responsabilité du chef d'établissement, qui, selon les cas, conçoit lui-même certaines pages ou dans d'autres cas, autorise la diffusion de pages élaborées par d'autres personnels.

Dans une perspective comparatiste, le corpus a été constitué à la même époque que l'étude du discours institutionnel relevé sur les sites ministériels, c'est-à-dire dans le même contexte de politique éducative nationale.

Pour limiter le plus possible les problèmes d'instabilité des pages Web, la recherche a été effectuée le même jour (le 20 novembre 2012). Elle a été réalisée au moyen d'un seul moteur de recherche, de manière à éliminer des variables qui pourraient influer sur les résultats des deux requêtes successives, du fait de la pluralité des méthodes de référencement utilisées par les moteurs de recherche et du fait que les outils n'indexent pas le même nombre de sites. Deux formulations ont été proposées successivement : « organigramme collège », puis « organigramme lycée » (sans guillemets). A la suite de chacune de ces requêtes, les cinq premières pages, contenant chacune dix résultats, ont été explorées. Seules ont été retenues les pages des établissements publics parce que la structure diffère dans les établissements privés de par l'absence de CPE et que le champ général de l'étude se situe dans l'enseignement



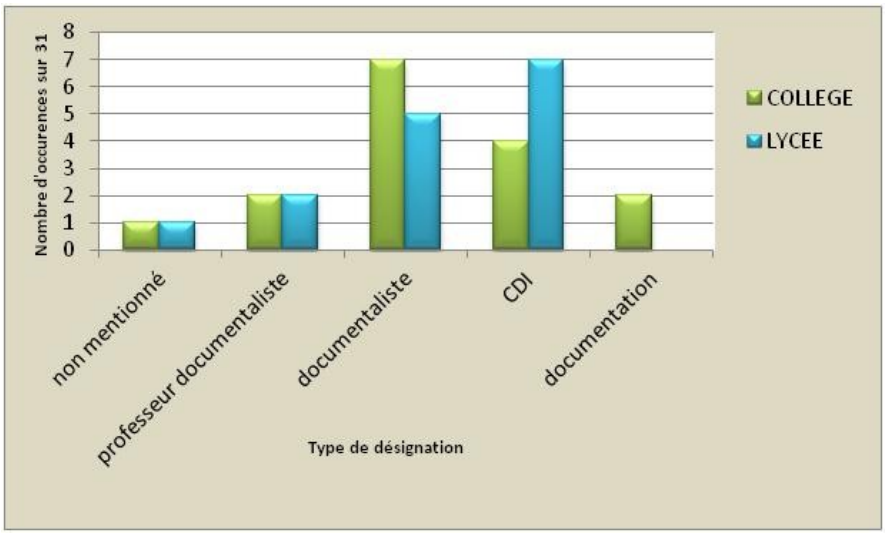
*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

public. Par ailleurs, chacune des cinquante réponses par type d'établissement ne renvoyait pas toujours à un organigramme, ce terme étant parfois indexé du fait de sa présence dans les métadonnées de la page - données qui, parmi d'autres, conduisent le moteur de recherche au référencement et à l'ordonnancement des résultats-. Chaque fois cependant qu'un schéma ou une liste présentait tout ou partie du personnel, celui-ci a été retenu. Au total, un corpus de trente-et-un organigrammes d'établissement a pu être constitué (seize collèges et quinze lycées) selon cette méthode de randomisation. L'analyse de ces différents organigrammes a consisté à rechercher d'abord si, comme dans les pages des sites institutionnels, des disparités étaient présentes dans la désignation et ensuite, si la position attribuée au professeur documentaliste variait d'un établissement à un autre.

(Annexe 4. Corpus de 31 organigrammes d'établissements du second degré).

Les premières remarques qui peuvent être faites portent sur la pluralité de désignations, car bien que le corpus ne comprenne que trente-et-un organigrammes, cinq cas de figure se présentent (Graphique 1, ci-dessous).

Le premier cas de figure est un peu particulier puisqu'il s'agit de celui où le professeur documentaliste n'est mentionné sous aucune désignation. Il est donc impossible, dans les deux organigrammes correspondant à cette situation, de savoir ce personnel est ou non inclus dans le groupe des enseignants.




**Graphique 1. Désignations du « professeur documentaliste » selon le type d'établissement**

Les quatre autres cas de figure empruntent des formulations différentes pour le désigner : deux d'entre elles lui attribuent une **fonction** (« professeur documentaliste » et « documentaliste »), tandis qu'une troisième lui associe un **lieu** (« CDI ») et une quatrième lui octroie une **discipline** (« documentation »), parmi d'autres disciplines.

Dans les deux types d'établissement (collège et lycée), trois cas sont présents dans les organigrammes : il n'est pas mentionné, il est désigné par la fonction, il est désigné par le lieu dans lequel il exerce le plus souvent. Mais au total, deux formulations sont largement dominantes : « documentalistes » et « CDI ». L'expression « professeur documentaliste » n'est usitée que quatre fois sur les vingt-neuf organigrammes mentionnant ce personnel.

Les secondes remarques que l'observation des organigrammes permet de dégager, se rapportent à la diversité des positions attribuées à ce personnel au sein des EPLE. Comme dans le discours institutionnel analysé sur les deux principaux sites ministériels, quatre types de position peuvent être identifiés : la distinction, l'association, l'intégration, l'exclusion. Cependant, dans les représentations de l'organisation du système de l'établissement, ces quatre catégories de position prennent des formes différentes de celles observées dans le discours institutionnel. Dans ce cas, la distinction se traduit par le fait que ce personnel est mentionné dans le schéma ou la liste de manière distincte par rapport aux groupes nommés « enseignants », « professeurs » ou « équipe pédagogique ». Dans sept établissements (cinq collèges et deux lycées) la représentation adoptée ne matérialise aucune relation entre l'un de ces trois groupes cités et le professeur documentaliste, quelle que soit la manière dont il est désigné. Dans quatre autres établissements (uniquement des collèges), l'association à l'un de ces trois groupes professionnels au moins, est marquée par une ligne située sur le même plan, laissant sous-entendre que le professeur documentaliste est un personnel différent, mais positionné au même niveau que d'autres professionnels.

L'intégration de ce personnel à l'un des trois groupes se traduit de trois manières : soit par la présence d'une mention spécifique (par exemple : « dont un documentaliste ») ; soit par le fait qu'il est mentionné au sein d'une liste de professeurs ou d'enseignants présentés selon leur discipline ; soit par l'existence d'un lien hiérarchique le rattachant, comme les autres professeurs ou les enseignants, à un « pôle pédagogique ». Cette position, ainsi déterminée par l'un de ces trois cas, se retrouve dans huit des trente-et-un établissements (six collèges et deux lycées).

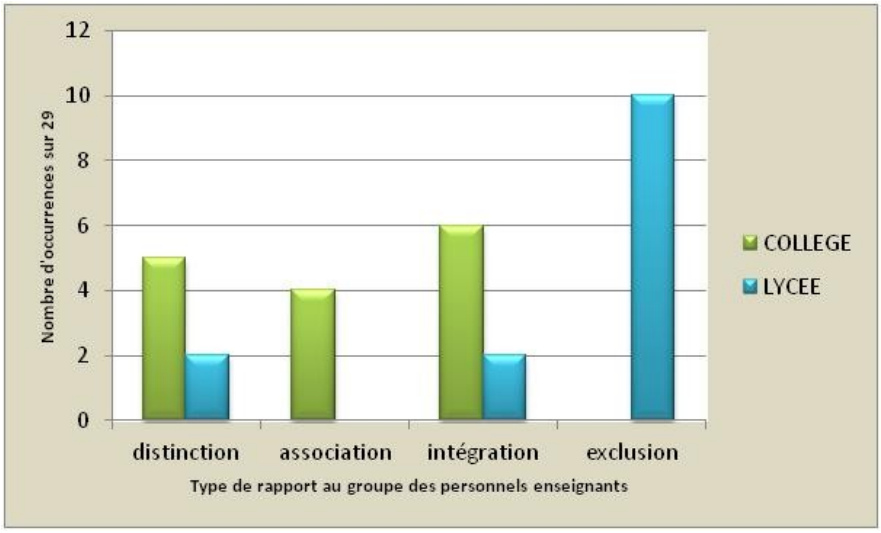
Enfin, l'exclusion correspond à une catégorie définie par le fait que ce personnel est mentionné dans un organigramme alors que les groupes professionnels désignés par



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

« enseignants », « professeurs » ou « équipe pédagogique » n'y figurent pas. Dans un tiers des établissements (uniquement des lycées), ce personnel est ainsi mentionné parmi une liste d'autres professionnels non enseignants et se trouve même parfois inclus parmi le personnel administratif (une fois), parmi le personnel du service de la vie scolaire (une fois), ou encore dans une liste mêlant des fonctions et des lieux différents de l'établissement (une fois).

Au total (Graphique 2, ci-dessous) dans les seize collèges et quinze lycées, les quatre positions déjà observées dans les sites ministériels apparaissent, mais de façon différente selon qu'il s'agisse de collèges ou de lycées. La forte proportion de la position d' « exclusion » dans deux tiers des lycées (dix sur quinze) interroge sur l'éventualité d'une représentation du métier différente selon que les acteurs exercent en collège ou en lycée et sur la manière dont ils situent le professeur documentaliste par rapport aux autres personnels enseignants ; à l'inverse, il se trouve être intégré aux enseignants dans six collèges et seulement dans deux lycées.




**Graphique 2. Positions attribuées au « professeur documentaliste » selon le type d'établissement**

Au-delà du constat d'une certaine concordance entre le discours institutionnel analysé sur les sites ministériels et les illustrations de l'organisation des établissements, les organigrammes du corpus font apparaître une autre source de confusion dans la compréhension du métier.

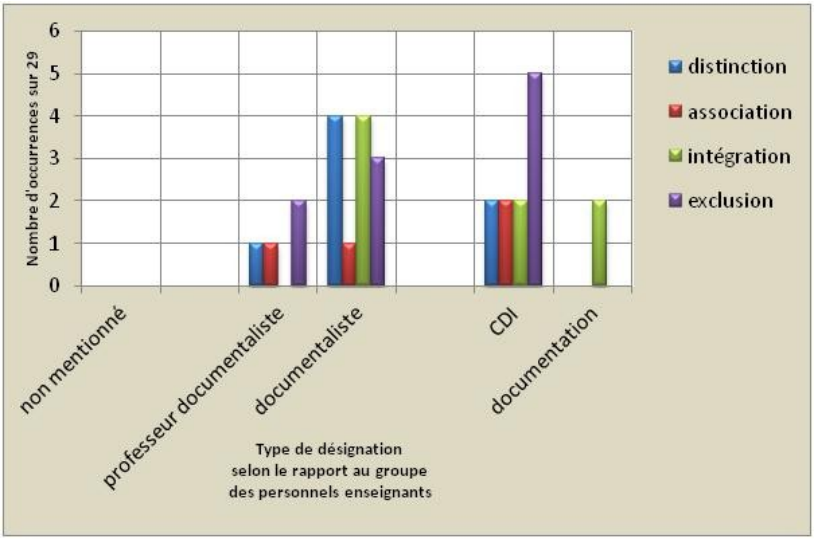
Le croisement des différentes désignations et positions attribuées au professeur documentaliste par rapport au personnel enseignant (Graphique 3, ci-dessous) permet de remarquer que la position d' « exclusion » s'observe aussi bien lorsque ce personnel est désigné par sa **fonction** (professeur documentaliste ou documentaliste) que par lorsqu'il l'est



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

par le **lieu** dans lequel il exerce le plus souvent, même si ce cas où il est désigné par « CDI » se trouve être le plus fréquent, puisqu'il est présent dans cinq des dix organigrammes de lycées attribuant une position d'exclusion.

Cette situation questionne quant à l'incidence de sa désignation par un lieu sur la position qui est attribuée au professionnel par les acteurs du second degré, d'autant qu'à l'inverse, l'emploi du terme « CDI » correspond à l'attribution d'une position d'intégration au groupe des enseignants, seulement dans deux cas sur les onze où le terme « CDI » est utilisé.

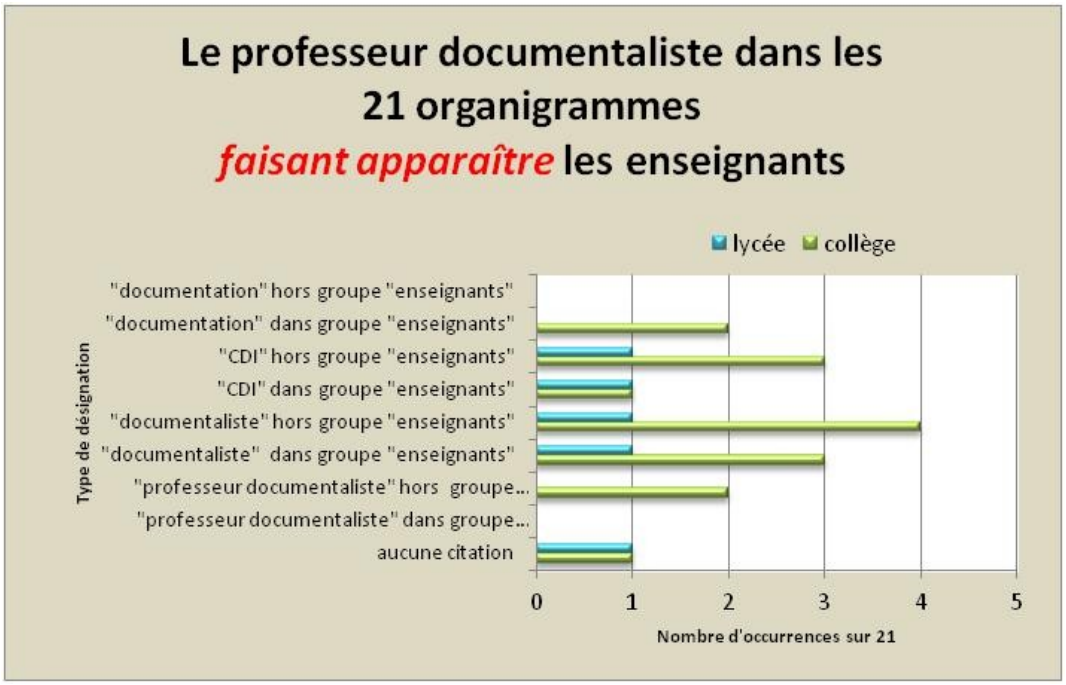



**Graphique 3. Désignations du « professeur documentaliste » selon la position attribuée par rapport au groupe des enseignants**

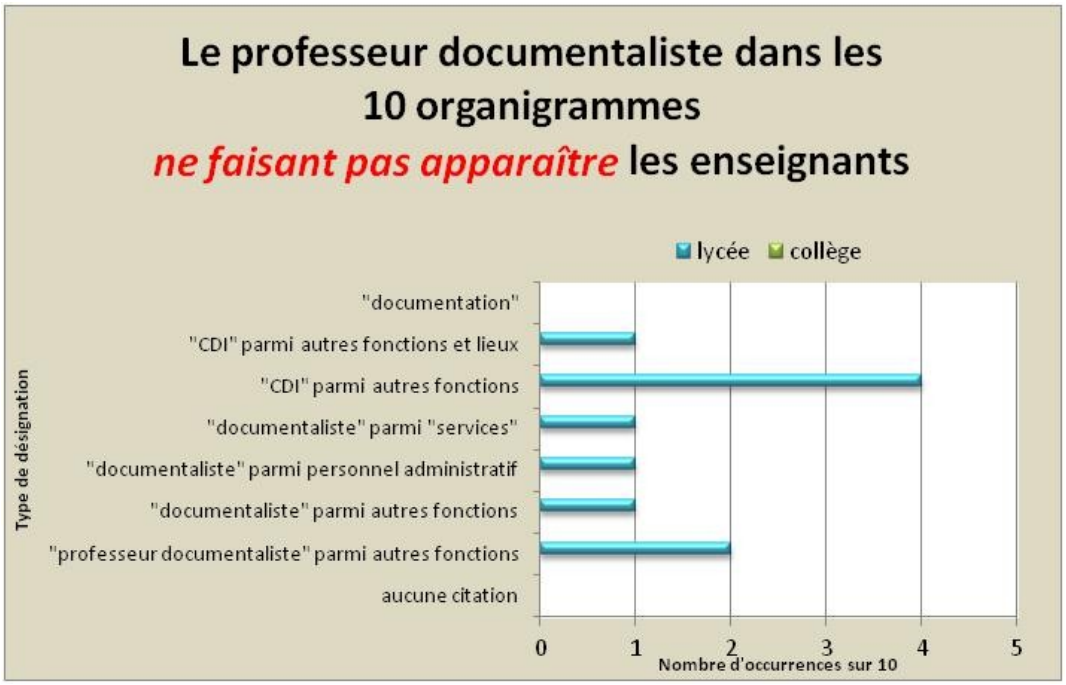
Par ailleurs, une assez grande hétérogénéité se dégage à l'analyse de ces organigrammes. Alors que vingt-et-un d'entre eux mentionnent les enseignants (sous cette désignation ou celle de « professeurs ») et que les dix autres en font abstraction, treize combinaisons différentes de la terminologie employée et de la position attribuée au professeur documentaliste se dégagent, sur l'ensemble des trente-et-un organigrammes. Ainsi par exemple, « CDI » se trouve tantôt cité de façon distincte, tantôt associé au groupe des enseignants par le marquage d'une relation, tantôt encore intégré au groupe des enseignants, tantôt exclu de ce groupe.

De plus, paradoxalement, les quatre seules fois où l'expression « professeur documentaliste » est utilisée, celle-ci n'est pas placée dans l'organigramme de façon à situer ce personnel parmi les enseignants (Graphique 4, ci-dessous). Il en est ainsi dans les deux collèges où l'expression est employée (dans un cas, il est mentionné de manière distincte et dans l'autre cas, il est associé aux enseignants). Il en est également ainsi dans les deux lycées, où il

apparaît dans une liste de personnels désignés par leur fonction, mais où les enseignants ne figurent pas (Graphique 5, ci-dessous).




**Graphique 4. Disparité des désignations et positions dans les organigrammes mentionnant les enseignants**




**Graphique 5. Disparité des désignations et positions dans les organigrammes ne mentionnant pas les enseignants**

En conclusion, alors que cette étude porte sur un petit échantillon constitué de manière aléatoire, les établissements du second degré produisent une grande diversité de

représentations de leur organisation. Il ne s'agit pas ici de prétendre à une quelconque représentativité et encore moins à une généralisation de la compréhension locale que les acteurs du second degré ont du métier de professeur documentaliste. Il s'agit toutefois de qualifier ces disparités, qui sont de différentes natures, malgré la taille réduite du corpus. Des différences s'observent en effet dans :

- la manière de désigner ce professionnel (par une **fonction**, une **discipline**, un **lieu**) ;
- la position attribuée à ce professionnel au sein de l'établissement du second degré ;
- la combinaison entre la manière dont il est désigné et la position qui lui est attribuée.

Au total, ces observations conduisent à s'interroger sur les représentations du métier de professeur documentaliste des acteurs du second degré dans leur ensemble et sur ce qui constitue les caractéristiques de ce métier.

## 2. Une difficile lisibilité de la spécificité de son activité

Le métier de professeur documentaliste semble difficile à caractériser pour l'ensemble des acteurs, qui le situent de manière variable selon les établissements, par rapport aux autres personnels. Il peut paraître inconcevable d'avoir, au sein du système éducatif, un personnel recruté par un concours national qui est assimilé à l'un ou l'autre groupe professionnel, selon les organisations retenues par les établissements. Si cette situation peut résulter de l'accumulation de plusieurs facteurs (professeur sans discipline, sans classe, statut de professeur certifié différent, temps de service différent, responsabilité du centre de ressources, etc.), elle pourrait aussi être liée à la spécificité intrinsèque de ce métier qui revêt intrinsèquement plusieurs facettes plus ou moins développées selon le contexte de l'établissement. Il n'en reste pas moins que, comme pour les autres métiers de l'éducation nationale, les compétences de ces professionnels doivent pouvoir être énoncées. Or ceci n'est *a priori* pas le cas si l'on en juge par la succession d'indices relevés ces cinq dernières années dans les discours et les actes du ministère de l'éducation nationale.

En 2007, un groupe d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) recommandait dans un rapport intitulé « Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs » (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007), de *« définir les compétences attendues des documentalistes et des CPE »* alors qu'à cette époque, le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (Ministère



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007) constituait le cadre de référence commun à tous les professeurs et CPE stagiaires. Les dix compétences qui y étaient déclinées n'étaient vraisemblablement pas, du point de vue de ce groupe d'IGEN, adaptées au métier de professeur documentaliste ni à celui de CPE.

Plus de deux ans plus tard, alors que le diplôme national du master était créé, la circulaire en définissant les modalités introduisait une distinction entre les métiers de l'éducation et de la formation puisqu'elle précisait que les architectures de formation devaient garantir une formation ou des formations :

> soit *[…] disciplinaire solide en réponse à des exigences professionnelles spécifiques (expérimentation en sciences, maîtrise de langues étrangères ou régionales…), répondant ainsi à des besoins spécifiques des collèges et lycées* […]
>
> soit *bidisciplinaires (pour les CAPLP des disciplines générales ou pour certaines valences du CAPES ou du CAPET) ou pluridisciplinaires (tenant compte, par exemple, de la polyvalence des professeurs des écoles ou de l'éventail des missions des documentalistes et des conseillers principaux d'éducation).* (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 2010).

Alors que le master des métiers de l'enseignement constitue un parcours de formation professionnalisant, *« l'éventail des missions des documentalistes »* connu depuis 1986, n'a pas donné lieu jusqu'en 2013, à une définition de compétences spécifiques à ces professionnels.

Pourtant, en 2011, l'annexe B de la circulaire intitulée « Professionnalisation des formations pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement » (Ministère de l'Education nationale, 2011c) présentant la convention type régissant les rapports entre les différentes parties impliquées par le stage en établissement des étudiants de ces masters, apportait une différenciation entre le métier d'enseignant et celui de professeur documentaliste dans son article 2 concernant *« le projet pédagogique, les objectifs et finalités attendus du stage ».*

> *L'étudiant stagiaire enseignant assure devant une ou plusieurs classes la préparation, la conduite d'activités d'enseignement et leur évaluation sous le contrôle de l'enseignant référent désigné. […] L'étudiant stagiaire documentaliste assure au sein de l'établissement les différentes responsabilités qui incombent à un documentaliste. (ibid.)*

Alors qu'une fois encore le professeur documentaliste apparaissait comme étant « non enseignant », les *« différentes responsabilités »* n'étaient pas précisées et n'apportaient pas d'éclairages supplémentaires ni sur son « activité réelle » ni sur les compétences nécessaires à l'exercice du métier.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Par la suite, en juillet 2012, une nouvelle circulaire précisant les modalités de formation des *« enseignants stagiaires des premier et second degrés et personnels d'éducation stagiaire »* (Ministère de l'Education nationale, 2012b) se référait à nouveau aux dix compétences qui avaient été reformulées en 2010 (Ministère de l'Education nationale, 2010b), toujours sans différenciation entre les personnels visés.

Enfin, en 2013, alors que dans le cadre de la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) de nouvelles architectures de formation sont en cours d'élaboration dans les universités pour les futurs étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, un nouveau « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013) distingue pour la première fois des compétences spécifiques aux professeurs documentalistes d'une part et aux CPE d'autre part. Aussi, la situation confuse qui entoure le métier de professeur documentaliste pourrait-elle évoluer du fait de la parution d'un référentiel spécifique.

Cependant, celle-ci est peut-être aussi révélatrice des évolutions chaotiques de la redéfinition des missions du professeur documentaliste qui a été tentée à plusieurs reprises, au moyen de plusieurs séries de projets de « circulaire de missions » entre 2002 et 2011 qui ont avorté en partie en raison des résistances de certains acteurs. Alors que certaines idées étaient avancées dans les derniers projets de circulaires, deux « documents » majeurs impliquant fortement le professeur documentaliste ont été adressés à l'ensemble des acteurs du second degré entre 2010 et 2012 : en octobre 2010 « Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information » (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010) nommé aussi « PACIFI » ; en mai 2012, un « Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture » (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2012). Ces deux « documents » comportent des similitudes quant aux conséquences sur la modification de l'activité des professeurs documentalistes que les projets de circulaires sont susceptibles d'entraîner. Pourtant, du fait de leur plus large spectre de diffusion et du fait qu'ils impliquent tous les acteurs de façon explicite, ils ont aussi la particularité de conduire de façon implicite à une redéfinition des missions du professeur documentaliste qui s'appuie sur la redéfinition de la fonction d'un lieu : le CDI.

Le PACIFI est présenté de la manière suivante :

> *un outil mis à disposition de l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives des établissements scolaires. Il est conçu pour répondre aux besoins des professeurs documentalistes dont le rôle pédagogique s'articule avec celui de leurs collègues enseignants des diverses disciplines sans oublier les conseillers principaux d'éducation*

*avec qui des coopérations sont également primordiales en ce domaine. (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010, p. 2).*

Ce document est donc à la fois présenté comme un « outil » pour tous et comme une réponse particulière aux « besoins » des professeurs documentalistes, concernant un « domaine » précis : celui de la formation à la culture de l'information. En quelque sorte, par une voie détournée, il redéfinit la première des quatre missions allouées au « documentaliste-bibliothécaire » en 1986, qui indiquait qu'il devait assurer « une initiation et une formation à la recherche documentaire ».

En remplaçant « recherche documentaire » par « culture de l'information », ce document actualise et élargit le domaine et s'accorde ainsi avec les recommandations proposées dans plusieurs cadres :

- celui de la proclamation d'Alexandrie (« La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie », 2005) rédigée et adoptée à l'occasion d'un colloque organisé par *l'International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) *;*
- celui du Programme Information Pour Tous (PIPT) élaboré par l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la scolarité et la culture (UNESCO, 2006) ;
- celui du Parlement européen, concernant l'éducation aux médias (Parlement européen & Conseil de l'Union européenne, 2006) ;
- celui du rapport « Réussir l'école numérique » (Fourgous, 2010).

En précisant que le cadre opératoire pour faire acquérir la culture de l'information passe par des collaborations entre professeurs documentalistes et autres personnels (enseignants ou non) et s'inscrit de préférence, au collège, dans l'acquisition plus globale des compétences du S3C instauré par la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » (Ministère de l'Education nationale, 2005a) et dans les relations aux enseignements et aux dispositifs (PDMF[34], TPE[35], PPCP[36]), il actualise une partie de la deuxième des quatre missions définies en 1986 qui précise que son action *« est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement »* (Ministère de l'Education nationale, 1986). Par là-même, il renforce clairement le champ d'intervention du professeur documentaliste dans les activités interdisciplinaires et dans un rôle de coordonnateur.

[34] PDMF : Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (Ministère de l'Education nationale, 2008).
[35] TPE : Travaux Personnels Encadrés (Ministère de l'Education nationale, 2001).
[36] PPCP : Projets Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (Ministère de l'Education nationale, 2000).

En s'adressant à tous et en se présentant comme un « outil » pour tous, il vise à clarifier le rôle de chacun, professeur documentaliste et autre professionnel, dans l'acquisition de ces compétences, et à infléchir les pratiques vers un développement du travail en équipe.

Enfin, en attribuant au professeur documentaliste une responsabilité particulière dans sa mise en œuvre, il lui accorde de façon ostensible une fonction spécifique de contribution à la politique pédagogique et éducative de l'établissement.

> *Le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles lui permettant de jouer le rôle de citoyen, de s'insérer dans le monde professionnel et d'entrer dans un processus de formation tout au long de la vie.* (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010, p. 12)

En requalifiant les CDI d' « *espaces informationnels en réseau »* offrant des *« services »* qui *« aident à rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser »* (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010, p. 26), en référence à l'une des capacités inscrites dans la compétence 7 *(« autonomie et initiative »*) du S3C (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006), il n'attribue pas une participation obligatoirement directe auprès des élèves de la part du professeur documentaliste (responsable du CDI), dans l'acquisition de cette capacité, même s'il ne l'exclut pas. Par ailleurs, il précise que son rôle se situe plutôt dans la mise en œuvre et qu'il consiste notamment à *« évaluer les acquis »*, *« aider les élèves »*, *« encourager la créativité »*, *« coopérer avec les enseignants disciplinaires et les équipes pédagogiques »* et *« coopérer avec les personnels d'éducation »* (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010, p. 12). Au total, le professeur documentaliste apparaît donc davantage dans le PACIFI comme un coordonnateur, un accompagnateur et un médiateur, que comme un professeur chargé d'un enseignement spécifique et exclusif. De plus, il n'intervient pas nécessairement de manière directe auprès des élèves. Aussi, ce « document » s'est-il heurté à des critiques de la part de certains professionnels estimant que la culture de l'information s'acquiert au moyen d'un enseignement direct (FADBEN, 2012).

## 3. Du CDI au 3C : un changement de paradigme ?

Dans le prolongement du PACIFI, un nouveau document présenté comme étant un *« guide d'accompagnement de l'expérimentation des centres de connaissances et de culture »* a été produit par le ministère de l'éducation nationale en 2012 : le « Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture » (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2012). Celui-ci présente une évolution probable (puisqu'il s'agit d'une expérimentation) des actuels CDI vers des « 3C » (centres de connaissances et de culture), inspirés des modèles anglais et canadiens des « Learning Centres ». Derrière cette terminologie qui remplace les mots « documentation » et « information » par « connaissances » et « culture », c'est la conception même de l'espace qui est modifiée. Alors qu'il est défini par des moyens (la documentation et l'information) dans l'acception « CDI », il se trouve redéfini par des buts dans l'acception « 3C » car l'accent est mis sur l'**appropriation** de connaissances et de culture. Pour autant, selon la présentation qui est faite dans le « Vademecum », les 3C s'envisagent comme un *« nouveau cadre »* (*ibid.*, p. 3) nécessaire au remplacement des CDI, du fait des évolutions technologiques, ces centres visant à assurer la culture de l'information, telle qu'elle est présentée dans le PACIFI. Ce document présente les 3C comme étant une « *démarche collective et concertée »* (*ibid.*, p. 1) qui concerne aussi bien les élèves que l'ensemble des personnels, les familles, l'établissement et ses partenaires. Il précise que celle-ci doit s'appuyer sur *« l'expertise du professeur documentaliste »* (*ibid.*, p. 9) quant à la politique d'accès aux ressources. Ainsi, en octroyant par ailleurs au professeur documentaliste le rôle de *« porteur principal »* (*ibid.*, p. 53) dans ce projet de nouvel espace documentaire dit *« éducatif et pédagogique »* (*ibid.*, p. 3), il redéfinit la quatrième mission de 1986 qui précise qu'il est *« responsable du centre de ressources documentaires multimédia »* (Ministère de l'Education nationale, 1986). Dans la même logique que le PACIFI, il précise également que *« ce nouveau cadre permet aussi au professeur documentaliste d'assurer une formation des élèves à la culture de l'information et des médias en développant des collaborations avec ses collègues »* (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2012, p. 3), dans la même logique que le PACIFI.

Par ailleurs, la finalité des 3C est d'offrir aux élèves une structure leur permettant de *« s'y former et apprendre de manière autonome »* (Ministère de l'Education nationale, 2012f). Cela signifie qu'il revient au professeur documentaliste, porteur du projet principal, de créer les

conditions nécessaires à l'atteinte de cet objectif. Si tel est le cas, il lui appartiendra d'abord de définir ce qui est entendu par « apprendre de manière autonome » et de concevoir ensuite un dispositif adapté au contexte de l'établissement. Dans l'hypothèse où les 3C seraient généralisés, l'activité du professeur documentaliste pourrait être modifiée, que cela conduise ou non à une redéfinition de ses missions au moyen d'une nouvelle circulaire. Autrement dit, du fait du large spectre de diffusion de ces deux documents que sont le PACIFI et le « Vademecum », qui sont rédigés à l'adresse de l'ensemble de la communauté éducative, l'identification du positionnement du professeur documentaliste par l'ensemble des acteurs va peut-être évoluer et devenir plus homogène. Cependant, selon une partie des personnels, ces deux documents tendent à redéfinir de nouvelles missions au professeur documentaliste de manière implicite et ils vont à l'encontre de sa fonction d'enseignant. Se pose alors la question de savoir ce que signifie enseigner aujourd'hui dans le second degré en France.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Deuxième partie.
# Enseigner aujourd'hui



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Deuxième partie

# Enseigner aujourd'hui

**Résumé**

Contrairement aux pays qui ont retenu une vision holistique de l'éducation, la France développe un modèle éducatif contribuant à dissocier pour partie les fonctions d'enseignement de celles d'éducation, où le professeur du second degré tend à apparaître comme le principal détenteur de savoirs.

Durant ces trois dernières décennies, cinq facteurs interreliés ont modifié les règles de référence au métier :

1) L'émergence du numérique qui engendre des évolutions dans la pratique enseignante et questionne autrement le rapport au savoir.

2) Un nouveau public d'élèves qui apprend différemment du fait de sa fréquentation courante des technologies numériques et d'une forte exposition aux informations extérieures à l'Ecole.

3) L'évolution générale du travail enseignant, devenu plus normatif.

4) La diversification et à une intensification de certaines tâches plus indirectes, plus collectives par rapport à la seule tâche d'enseignement de sa propre discipline.

5) La forte recomposition du corps enseignant, renouvelé pour moitié en peu de temps.

Ces différents changements perturbent l'équilibre sur lequel le métier d'enseignant est fondé et engendrent des difficultés chez des personnels en perte de repères. Cet affaiblissement de *« l'instance transpersonnelle »* (Clot, 2005) questionne les perspectives de développement de cette profession et la capacité des acteurs à (re)construire leur métier.

Du point de vue de la recherche scientifique en éducation, plusieurs approches complémentaires sont développées : de nombreuses études se réfèrent à la didactique des disciplines ; de moins nombreuses analyses du travail enseignant convoquent les théories de l'activité, quasiment inexistantes dans l'étude du métier atypique de professeur documentaliste.

Les quelques recherches publiées depuis les années 2000 montrent des écarts entre les groupes professionnels. D'une façon récurrente, les points de divergence se situent dans l'étendue et la nature de l'action du professeur documentaliste dirigée vers les élèves.

Parallèlement, se trouve posée la question de la construction de son identité professionnelle, tantôt associée à un ancrage disciplinaire universitaire voire à la création d'une discipline scolaire, tantôt émancipée de toute « disciplinarisation » en intégrant depuis sa création des pratiques collectives et une action éducative.

Cette pluralité de conceptions interpelle la posture de l'enseignant et le sens de cette fonction dans la période contemporaine.

# Chapitre 1.
# Etre professeur dans le second degré

Le positionnement attribué au professeur documentaliste par l'institution et par les acteurs du second degré souffre d'instabilité, d'ambiguïtés et d'incohérences, qui amènent à s'interroger sur les caractéristiques mêmes de l'acte d'enseigner aujourd'hui, tels que peuvent s'en percevoir les contours en France. La comparaison entre une définition récente, « *Enseigner, c'est proposer à l'apprenant un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage visé »* (Raynal & Rieunier, 2007, p. 209) et une autre plus ancienne *« c'est conduire volontairement l'élève vers la connaissance, de façon directe, en la lui imposant, ou indirecte, en la lui faisant découvrir »* (Landsheere, 1973, préface) pourrait laisser supposer une évolution des conceptions dans les quarante dernières années. En effet, trois termes ou idées traduisent une vision élargie de cet acte : l'apprenant (plutôt que l'élève), l'apprentissage (plutôt que la connaissance), le fait de proposer pour provoquer (plutôt que de conduire).

Tout d'abord, l'élève - supposé enfant, adolescent ou jeune adulte fréquentant une école ou une université - est devenu l'apprenant, soulignant ainsi, par cet emprunt au québécois, que le sujet doit se mobiliser pour rendre l'appropriation possible, qu'il peut le faire en toute circonstance et tout au long de la vie. Cette vision optimiste (Perrenoud, 2011a) implique que le sujet soit capable de savoir à quel moment et sur quel objet il doit se mobiliser. Autrement dit, « l'élève », dans une acception ancienne, a une attitude *a priori* plus passive que « l'apprenant », il « reçoit » : *« celui, celle qui reçoit ou qui a reçu les leçons, l'enseignement de quelqu'un dans les arts ou dans les sciences ; [ou] celui, celle qui reçoit l'instruction dans un lycée, dans un collège, dans une pension, dans une école spéciale, comme l'École polytechnique, l'École normale, etc. »* (Littré, 1877). Cependant, ce n'est pas le cas de tous les élèves, certains étant capables d'apprendre leur « métier » qui *« consiste à ne pas prendre au sérieux tout ce que les professeurs demandent »* (Perrenoud, 2011a), c'est-à-dire à faire la part des choses entre ce qui est secondaire et ce qui est essentiel pour pouvoir poursuivre leurs études sereinement.

Ensuite, pour de Landsheere, enseigner a pour ambition de faire accéder à la connaissance, qui se rapporte à l'appropriation d'un savoir donné, tandis que pour Raynal & Rieunier,



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

l'objectif est plus large car ils emploient le terme « apprentissage », qui traduit l'idée d'un processus de construction.

Enfin, alors que de Landsheere positionne celui qui enseigne comme un sujet qui en « conduit » un autre, Raynal & Rieunier sont moins directifs et laissent plus de place au public-cible, car ils estiment que celui qui enseigne ne fait que « proposer » dans le but de « provoquer ». Ces deux conceptions de l'acte d'enseigner, parce qu'elles sont éloignées dans le temps, pourraient traduire une évolution générale d'ordre idéologique. Cependant, le cadre législatif dans lequel sont définies les missions de l'école en France début 2013 ne suffit pas pour s'en persuader. En effet, le code de l'éducation, lorsqu'il précise les objectifs et missions de l'enseignement scolaire, axe sa priorité sur l'acquisition, par chaque élève, du socle commun de connaissances et de compétences (« Code de l'éducation. Objectifs et missions du service public de l'enseignement. Version en vigueur au 15 février 2013. Article L-122-1-1 », 2013).

Ce faisant, les personnels chargés d'enseigner doivent se soumettre aux missions que la nation a assignées à son Ecole. La question est alors de savoir si, dans les conceptions et dans la mise en œuvre, l'acte d'enseigner et la prise en considération du processus d'apprentissage ont réellement changé en France ces quarante dernières années et si oui, dans quelle mesure.

Dans un premier temps, il s'agira de repérer, en regard des missions de l'Ecole, ce qui fonde le modèle politique français et la manière dont celui-ci s'empare du développement du numérique aujourd'hui. Dans un second temps, seront abordées les difficultés de l'école à satisfaire les objectifs et les missions qu'elle s'est fixés, tant du côté des difficultés des élèves que de celui des enseignants. Enfin, un troisième temps sera consacré à un tour d'horizon de la diversité et de la complémentarité des approches scientifiques explorant la connaissance du travail enseignant.

# 1. Les missions de l'Ecole

## *1.1. Le modèle politique français : les savoirs et l'idéal démocratique*

Selon Meuret (2007), deux conceptions différentes de l'école et de sa fonction imprègnent la culture de la majorité des enseignants et des responsables éducatifs : il s'agit du modèle d'éducation de Dewey, dont l'influence est marquée aux États-Unis et de celui de Durkheim, très prégnant en France. Il considère que les divergences portent sur quatre grands



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

thèmes : l'éducation et le monde, le progrès, la morale, l'élève et le savoir. Au niveau de leur vision de l'éducation, Dewey et Durkheim s'opposent sur le rôle de l'école qui, pour le premier, doit aider à construire *« la société en train de se faire »* (Meuret, 2007, p. 35) en favorisant les expériences communes entre les individus pour qu'ils s'approprient des valeurs partagées et qui, pour le second, doit aider l'élève à s'adapter et à s'intégrer, dans *« la société du déjà-là »* (Meuret, 2007, p. 35), en en connaissant les règles et en s'y conformant. Leurs conceptions de l'élève et la place du savoir sont aussi différentes, Dewey valorisant le désir d'apprendre, d'expérimenter, de découvrir, « *l'empowerment* », l'école devant permettre aux élèves de percevoir le sens ou l'utilité des apprentissages, le but étant que l'enfant acquiert, par la pédagogie du *« learning by doing »*, des connaissances du monde qui développent simultanément sa capacité à agir, y compris pour engendrer le progrès, que celui-ci soit de nature scientifique ou économique. À l'inverse, le modèle durkheimien privilégie le dessillement, c'est-à-dire la nécessité de combattre les idées fausses qui pourraient être véhiculées par l'extérieur, le « dehors » de l'école. C'est le maître qui doit transmettre le savoir, celui-ci incluant des dimensions morales qui visent à former l'esprit ou le caractère et à comprendre la nécessité de se soumettre à la règle pour pouvoir vivre en société. L'Ecole a pour but d'apprendre à se protéger du monde extérieur, y compris des formes de progrès qui ne proviendraient pas des changements induits par l'histoire. Selon Durkheim, *« un enseignement n'est éducatif que s'il est de nature à exercer sur nous une action morale, c'est-à-dire s'il change quelque chose dans le système de nos idées, de nos croyances, de nos sentiments »* (Durkheim, 1938, p. 140).

Ces deux modèles politiques d'éducation, s'ils trouvent leur origine à la fin du XIXe siècle pour celui de Dewey et au début du XXe siècle pour celui de Durkheim, ont eu une grande influence sur les conceptions de l'éducation et de l'instruction et sur la place qui leur est accordée dans les deux systèmes éducatifs (Meuret, 2007).

Mais pour ce qui est de la France, c'est aussi l'histoire du second degré, marquée par la coexistence de deux corps dans l'enseignement général, à partir de 1833, qui a ancré son modèle d'éducation. Alors que les maîtres de l'enseignement primaire supérieur étaient chargés à la fois d'instruire et d'éduquer, qu'ils enseignaient plusieurs disciplines, surveillaient les élèves pendant les récréations et la cantine et qu'ils dirigeaient les études du soir, les professeurs de lycée avaient pour seule mission d'instruire ; ils n'assuraient pas de tâches pédagogiques ou éducatives jugées subalternes et se limitaient à la seule transmission de savoirs savants. Or, c'est ce second modèle, autrefois minoritaire, qui est devenu dominant



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

aujourd'hui, avec la disparition progressive du corps des PEGC[37] et l'instauration de modalités de recrutement des professeurs du second degré au moyen de concours exclusivement centrés sur des connaissances disciplinaires (Obin, 2011b)[38]. Ces choix ont eu pour effet d'introduire *« une dichotomie bien française entre instruction et éducation »* (Obin, 2011b, p. 6) qui sépare la prise en charge des apprentissages cognitifs de celle des apprentissages comportementaux, ces derniers étant plus ou moins octroyés à d'autres personnels, comme les CPE (Maroy, 2005) ou les assistants d'éducation (ASEN). Dans de nombreux systèmes éducatifs, cette division n'est effectivement pas présente. Le cas de la Finlande illustre bien cette différence d'organisation du système. Dans ce pays, tous les aspects qui se rapportent à la fréquentation de l'établissement par les élèves sont pris en charge par les enseignants. Chacun considère qu'il doit jouer *« le double rôle d'enseignant et d'éducateur »* (Leclercq, 2009, p. 77). Il n'y a d'ailleurs pas, comme en France, de service « vie scolaire » ni d'équivalent en termes de personnels (CPE et assistants d'éducation) (Robert, 2008). Ceci est dû à une conception holistique de l'éducation qui est mise en œuvre par l'intermédiaire d'un curriculum à deux niveaux : un niveau national, positionnant le cadrage administratif et juridique, et un niveau local laissant aux municipalités et aux établissements le choix de déterminer leur organisation (Halinen, 2011). A l'échelon de l'établissement, c'est avec l'ensemble des personnels, les parents et les élèves que sont déterminés les moyens pour répondre au cadrage national. Ces choix concernent aussi bien la manière d'aider les élèves que celle d'assurer leur sécurité ou encore de suivre leurs absences.

Pourtant, on peut se demander quelle part en France prend l'Ecole à l'éducation dans sa globalité et quelles sont précisément ses finalités. Si, comme le sous-tend le modèle durkheimien, « *l'école prétend préparer à la vie »* (Perrenoud, 2011b)*,* notamment en facilitant l'intégration dans la société par l'apprentissage et le respect de ses règles, elle doit faire face au dilemme d'un *« double agenda »* (Perrenoud, 2011b, p. 178) qui consiste à garantir à tous des bases minimales à acquérir avant la fin de la période d'instruction obligatoire et à garantir à certains seulement, la possibilité d'accéder à des études plus longues, voire prestigieuses. Aussi, du fait de l'impossibilité de tout enseigner, se pose la question de ce que chacun devrait connaître pour pouvoir par la suite continuer d' *« enrichir ses savoirs »* (Perrenoud, 2011b, p. 193), quel que soit son parcours. Pour Perrenoud, plutôt

[37] PEGC : professeur d'enseignement général de collège.

[38] Jean-Pierre Obin est à la fois IGEN et professeur des universités associé. Il s'est particulièrement impliqué dans la réflexion sur les questions d'ingénierie de l'organisation scolaire, notamment pour ce qui concerne le système éducatif français. Il est l'auteur de nombreuses publications et son dernier ouvrage s'intitule : *Être enseignant aujourd'hui : les paradoxes de l'enseignement français* (Obin, 2011a).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

que de nouveaux savoirs disciplinaires ou des outils pour apprendre, c'est l'acquisition d'une douzaine de compétences clés qu'il faut viser :

1. *Savoir se défendre contre les dépendances, que ce soit à l'égard de substance, de technologie, de personnes, de croyances […]*
2. *Savoir construire, faire évoluer des relations de tout genre avec d'autres personnes, semblables ou différentes […]*
3. *Savoir préserver son « capital santé » en mesurant les risques liés à un mode d'alimentation, un mode de vie, à la pratique intensive de certains sports, l'exposition à des maladies contagieuses […]*
4. *Savoir s'orienter dans le monde du travail, sur le marché de l'emploi, mais aussi à l'intérieur des entreprises et dans diverses communautés de pratique*
5. *Savoir défendre ses droits, dans tous les domaines où ils sont menacés, savoir se protéger de l'exploitation, de la spoliation, des injustices, du harcèlement, de la discrimination, des pressions, des chantages, des ingérences dans sa vie privée*
6. *Savoir trouver sa place dans une action collective […]*
7. *Savoir identifier les lois, les valeurs, les principes éthiques, les règles, les coutumes […]*
8. *Savoir préserver son autonomie (physique, pratique, psychologique, intellectuelle, praxéologique, spirituelle, morale) dans divers cadres […]*
9. *Savoir apprendre rapidement comment se comporter face aux administrations, la justice, aux assurances […]*
10. *Savoir anticiper, construire des projets et des stratégies, se donner une représentation de ce qu'on voudrait devenir […]*
11. *Savoir prendre une position personnelle dans les grands débats contemporains […]*
12. *Savoir construire du sens, une identité, une appartenance […]*

    *(Perrenoud, 2011b, p. 199-200).*

Par ces propositions qu'il met en débat, Perrenoud met l'accent sur la nécessité d'une centration sur le développement du sujet qui passe par celui de son autonomie et de son bien-être. Il s'accorde en partie avec le point de vue de Stiegler au sujet de ce que serait l'idéal démocratique de l'Ecole qui, plutôt que de préparer les élèves à s'adapter à la société telle qu'elle est, doit cultiver *« l'autonomie des élèves avant tout »* et lutter contre *« l'adaptationnisme »* (Stiegler, 2012c, p. 79). Mais pour que cela soit possible, l'école doit elle-même stopper le processus de désapprentissage engagé au moyen d'appareils en tout genre qui court-circuitent la construction du savoir de l'individu, parce qu'ils asservissent sa pensée comme l'industrialisation a mis le corps au service des machines autrefois. Les

nouveaux supports de mémoire sous toutes leurs formes, les nouveaux *hypomnemata*[39], représentent actuellement un marché qui pénètre l'école en produisant une prolétarisation des esprits, en ce qu'ils véhiculent des savoirs dont l'histoire est absente. Aussi, pour ce philosophe, *« la finalité de l'école est de déprolétariser - y compris les enseignants : ils sont largement prolétarisés, personne n'échappe à cette prolétarisation. Pour y parvenir, il faut inscrire dans la formation de base de n'importe quelles disciplines l'histoire et la problématisation des hypomnémata. »* (Stiegler, 2012a, p. 45).

Le levier de la formation initiale pour infléchir les pratiques est une piste pour développer les consciences en posant la question de l'autonomie et de l'indépendance de l'école vis-à-vis du marketing. Mais d'une façon plus générale, c'est une réflexion globale sur le projet démocratique de l'école qui doit être menée à tous les niveaux, sur la manière de *« mettre en œuvre une éducation qui articule étroitement transmission et émancipation »* (Meirieu, 2012b, p. 82), question très fortement dépendante de la part accordée à l'instruction et de celle accordée à l'éducation.

Néanmoins, derrière cette dichotomie apparente, le cloisonnement n'est pas si évident. D'une part, l'instruction peut concourir à l'éducation et *vice versa* et d'autre part, ni l'instruction ni l'éducation ne sont des entités définies unanimement. Elles sont plus ou moins interpénétrées, même si, dans l'organisation du système éducatif français, elles se trouvent en partie séparées dans le second degré, par un partage des spécificités des missions de plusieurs catégories de personnels. Pour autant, le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013) semble reconsidérer quelque peu cette distinction dans la mesure où il se compose en réalité de quatre parties dont la première constitue un cadre général et commun pour tous les *« professeurs et personnels d'éducation »*[40]. Dans cette introduction, les missions de l'école sont présentées dans un paragraphe introductif, la première mission étant *« d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale ».* Cependant, les trois autres parties du référentiel distinguent les spécificités des personnels. La première définit cinq *« compétences communes à tous les professeurs »* (dont les professeurs documentalistes), la seconde quatre *« compétences spécifiques aux professeurs*

[39] *« Les hypomnémata sont les supports artificiels de la mémoire sous toutes leurs formes : de l'os incisé préhistorique au lecteur MP3, en passant par l'écriture de la Bible, l'imprimerie, la photographie, etc. Les hypomnémata au sens strict sont des techniques spécifiquement conçues pour permettre la production et la transmission de la mémoire, ce sont des supports extériorisés de mémoire qui permettent d'élargir notre mémoire nerveuse. Toute individuation est indissociable de ces supports de mémoire extériorisés. La télévision, la radio, internet, en tant que mnémo-technologies, sont de nouvelles formes d'hypomnémata qui appellent de nouvelles pratiques »* (Ars Industrialis, s. d.).

[40] A noter que dans le même temps, le diplôme de master correspondant intègre l'éducation dans son intitulé, qui passe ainsi de « métiers de l'enseignement et de la formation », à « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*documentalistes »* et la troisième huit *« compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation »*. Or, si dans le cadre général précisant *les « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation »* il n'est fait mention qu'une seule fois des savoirs, en précisant qu'il appartient à tous les personnels d'aider les élèves à *« distinguer les savoirs des opinions ou des croyances »* dans le cadre du respect des valeurs de la République, les parties du référentiel qui s'adressent aux professeurs d'une part et aux autres personnels d'autre part, ne donnent pas du tout la même place aux savoirs et à l'éducation. Ainsi par exemple, le nom « savoir », au singulier ou au pluriel, n'apparaît pas dans les parties listant les compétences des professeurs documentalistes et des CPE, alors que dans celle concernant les professeurs, il est mentionné cinq fois, dont trois fois pour insister sur leur importance :

1. *« Les professeurs, professionnels **porteurs de savoirs***[41] *et d'une culture commune »*
2. la première des compétences des professeurs : *« maîtriser les **savoirs disciplinaires** et leur **didactique** ».*
3. *« la **maîtrise des savoirs enseignés** et une **solide culture générale** sont la condition nécessaire de l'enseignement*[42] *». (ibid.)*

Aussi, même si d'autres compétences pour les professeurs sont formulées par la suite, elles apparaissent comme secondaires, à la fois par leur position et par le fait que soit mentionné qu'il n'y ait **qu'une seule condition nécessaire à l'enseignement.** Ces constats posent plusieurs questions sur la vision qu'ont les responsables du système éducatif :

- puisqu'ils considèrent que les professeurs sont « porteurs de savoirs », de quels savoirs parlent-ils à l'heure du numérique où le savoir est à la fois construit et communiqué en permanence et en grande partie accessible sur internet ?
- puisque de nombreux savoirs sont accessibles sur internet, quels sont les savoirs les plus légitimes : ceux qui sont « portés » par le professeur ou, pour partie ceux qui sont présents sur internet, sachant que ceux qui sont portés par le professeur peuvent aussi être présents sur internet ?
- puisque les compétences des professeurs documentalistes sont à la fois énoncées dans la partie commune à tous les professeurs et dans la partie spécifique aux professeurs documentalistes, quels sont les « savoirs disciplinaires » et quelle est la « didactique » qu'ils sont censés maîtriser (en référence à la première compétence exigée des professeurs) ? La réponse à cette question ne figure pas explicitement dans la partie

[41] Dans le référentiel d'origine, les caractères ne sont pas en gras.

[42] Dans le référentiel d'origine, les caractères ne sont ni en gras ni soulignés



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des compétences qui leur sont spécifiques, puisque celle-ci ne fait pas apparaître le terme « savoir », mais seulement l'expression « éducation à », ou plus précisément « éducation aux médias et à l'information ».

- puisque dans les parties du référentiel concernant les professeurs documentalistes et les CPE ne figurent pas les termes « savoir » ni « savoirs », cela signifie-t-il que le ou les savoirs sont la propriété des professeurs de discipline ?

Cette place attribuée aux savoirs et à leurs garants interpelle d'autant plus que parallèlement, la place accordée à l'éducation dans les différentes parties du référentiel est en quelque sorte inversement proportionnelle. Si les *« compétences pédagogiques et éducatives »*, les *« actions éducatives »*, les *« éducations transversales » (« éducation à la citoyenneté », « éducation à la santé », « éducation au développement durable », « éducation artistique et culturelle »)* ou encore *« l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet »* concernent tous les personnels, seul le CPE travaille dans un *« esprit éducatif »*, *« une perspective éducative »* et a une *« fonction d'éducateur » ;* seul le professeur documentaliste est *« acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel »*, alors que les professeurs de disciplines ne sont pas associés une seule fois à l' « éducation » ni à ce qui est d'ordre « éducatif » dans la partie les concernant spécifiquement. Par ailleurs, la prise en charge par les CPE de la mission éducative n'apparaît pas sur le même plan que pour les professeurs : ils semblent en être les spécialistes, tandis que les professeurs de discipline n'en sont que des acteurs très secondaires.

Au total, ce nouveau référentiel pourrait bien ne pas modifier la distribution des rôles observée précédemment ; il s'inscrit *a priori* dans la continuité de l'esprit durkheimien, car, bien que les intentions affichées dans la partie commune à tous les personnels donnent pour mission à l'Ecole « d'instruire et d'éduquer », il reproduit un partage de ces deux missions, les professeurs de discipline étant surtout chargés d'instruire. Néanmoins, d'une façon générale, les référentiels ne sont jamais que des outils recensant des compétences de référence décrivant les attentes sociales et destinés le plus souvent à l'évaluation de leur conformité. Leur intention n'est pas de transformer *« l'organisation réelle de l'activité d'un individu en particulier »* (Nagels & Le Goff, 2008, p. 5) et pour qu'ils passent d'un artefact à un instrument pour les professionnels, cela suppose une phase d'appropriation qui permette d'en saisir les fins, la dynamique et la pertinence des modalités d'utilisation (Nagels & Le Goff, 2008).

## *1.2. Le développement des usages du numérique : pour quoi faire ?*

Au-delà des référentiels de compétences qui sont destinés en premier lieu à servir de guide pour l'évaluation des personnels en formation initiale, une prescription ou une forte incitation du ministère de l'éducation nationale s'adressant aux personnels enseignants marque tout particulièrement ce début de XXI$^{ème}$ siècle : « enseigner avec le numérique ». Selon le portail eduscol, *« enseigner avec le numérique, c'est favoriser les apprentissages, organiser les parcours des élèves dans une prise en compte de leurs résultats pour la réussite de tous. »* (Ministère de l'Education nationale, 2013a). Cette préoccupation ministérielle se répercute dans le référentiel des personnels élaboré en 2013 (Ministère de l'Education nationale, 2013), mais là aussi, de manière variable. Pour l'ensemble des personnels, *« intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier »* en tirant *« le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs »* et en aidant les élèves *« à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative »* est l'une des quatorze compétences communes à acquérir. Dans la partie du référentiel spécifique aux CPE, le numérique n'est évoqué que pour son intérêt dans la communication de l'information aux autres personnels, parents ou élèves.

Enfin, dans la partie du référentiel spécifique aux professeurs documentalistes, il est précisé que ce professionnel doit *« connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques »*, qu'il propose *« une politique documentaire au chef d'établissement »* et participe *« à sa mise en œuvre dans l'établissement et dans son environnement numérique »*, qu'il participe à *« la définition du volet numérique du projet d'établissement »*, qu'il facilite *« l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques »* et qu'il doit *« savoir utiliser les outils et les dispositifs numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur ».* Autrement dit, le rôle du professeur documentaliste dans le choix, l'organisation et la mise à disposition des ressources numériques semble prépondérant. Quant aux usages, l'ensemble des personnels doit en tirer *« le meilleur parti »*. Cependant, les ressources numériques proposées aux élèves n'offrent pas les mêmes caractéristiques que les autres, car elles ne font parfois pas l'objet d'un examen aussi approfondi lors de leur acquisition et se trouvent parfois intégrées aux ENT sans réelle analyse de la part des équipes. Un exemple concret illustre cette situation : le « plan de développement des usages du numérique » (plan DUNE) déployé depuis fin 2011. Celui-ci est

censé prendre appui sur deux grands axes : l'accès à des ressources numériques de qualité et la formation et l'accompagnement des enseignants dans les établissements scolaires (Ministère de l'Education nationale, 2010c). Mais dans la mise en œuvre, un déficit de formation et d'information a été pointé dans un rapport remis au ministre par l'inspection générale (Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2012) à l'issue de la première phase qui a concerné treize académies. Pour ce qui concerne l'accès aux ressources numériques, il est favorisé par la mise en place d'un « catalogue chèque ressources (CCR) » qui constitue un élément majeur du plan. Le principe retenu consiste à doter les écoles et les établissements du second degré concernés d'une somme allant de 500 € pour une école à 2 500 € pour un grand lycée, les « chèques » devant être impérativement dépensés pour l'achat de ressources numériques présélectionnées et consultables sur un portail dédié. Or, lors de la première phase qui a débuté fin 2011 et de la seconde phase qui a débuté fin 2012 avec d'autres académies, les établissements disposaient d'un laps de temps très court (deux à trois mois) pour faire leurs choix dans un catalogue dont l'offre est nécessairement restreinte. En effet, bien qu'environ 3 200 références soient proposées, quatre types de ressources (manuels scolaires, multimédia pédagogiques, dictionnaire, soutien scolaire) sont disponibles sur des différents supports (CD-ROM ou DVD rom, ressources en ligne ou en téléchargement, avec ou sans abonnement, etc.) ; seuls certains éditeurs scolaires et certains éditeurs de presse sont répertoriés et seules certaines de leurs références sont disponibles. Dans ce catalogue, il n'y a par ailleurs quasiment aucune référence de livres numériques de fiction. Aussi, il est demandé aux acteurs des établissements de choisir des ressources dans une offre limitée, dans un temps limité, sans pouvoir en explorer véritablement le contenu. La question des objectifs de ce plan se pose alors : est-il possible, en dotant les établissements d'une sélection de ressources numériques quelque peu réduite, d'éduquer les élèves à « *un usage responsable d'internet* », comme le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013) le prévoit dans sa partie s'adressant à tous les professeurs et personnels d'éducation et comme le prévoyaient déjà les orientations ministérielles auparavant ? N'est-ce pas plutôt en utilisant internet, dans toute son entité, que l'analyse critique va pouvoir s'opérer ? La mise à disposition de ces ressources numériques sur les ENT, ne risque-t-elle pas, du fait du fléchage des ressources, de limiter l'usage d'internet et donc de compromettre l'apprentissage du discernement des sources d'information ? Pourquoi, dans l'offre proposée, la littérature est-elle quasiment absente ? Finalement, à quels besoins répond réellement l'éducation nationale,

au moyen de ce plan : celui de former un citoyen critique ou comme elle l'énonce de *« donner toutes les cartes aux futurs citoyens pour s'intégrer dans la société du numérique de l'information »* (Ministère de l'Education nationale, 2010c, p. 3) ou celui d'un marché, qu'elle contribue à développer en fidélisant une clientèle, en créant des habitudes de consommation, voire une addiction (Stiegler, 2012a, p. 44) ? L'éducation nationale se donne-t-elle les moyens, en misant sur une dotation ciblée et limitée, de créer les conditions de l'appropriation de l'ensemble des ressources numériques disponibles qui seule, par le recours à une médiation, peut favoriser l'émergence d'une prise de conscience de la nécessité d'évaluer par soi-même la qualité des informations ? Ne risque-t-elle pas, par cette méthode, de produire des effets totalement opposés à ceux qu'elle prétend créer ? Le premier bilan établi à l'issue de la première phase témoigne d'une certaine inadaptation des ressources proposées aux pratiques des enseignants, qui sont « *peu attirés par les manuels numériques*, [et qui] *privilégient les ressources ouvertes et interactives* » très minoritaires dans l'offre du CCR (Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2012, p. 47). Par ailleurs, il souligne une confusion fréquente entre le numérique dans son ensemble et internet : *« le développement de l'internet responsable est encore embryonnaire et marqué par la confusion entre usage responsable du numérique et usage responsable - et sécurisé - d'Internet »* (Inspection générale de l'éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2012, p. 3). Mais suffit-il, pour développer « l'usage responsable » de disposer de ressources numériques plus ou moins choisies et de technologies numériques ? Plus que le développement des usages, c'est la réflexion sur les usages qui doit orienter les pratiques, car en soi, *« les technologies numériques sont profondément ambivalentes : en fonction de l'usage qui en est fait et de la direction qu'on leur imprime, elles peuvent être aussi bien toxiques que thérapeutiques. Cette ambivalence est ce qu'ignore dramatiquement le projet d' « économie de la connaissance »* (Stiegler, 2012b, p. 56) et, dans le prolongement de la stratégie de Lisbonne, la « stratégie Europe 2020 », qui affiche clairement un objectif mercantile : *« Une stratégie numérique pour l'Europe : garantir des bénéfices économiques et sociaux durables grâce à un marché numérique unique basé sur l'Internet à très haut débit. Tous les Européens devraient avoir accès à l'Internet à haut débit d'ici 2013 »* (Agence Europe éducation Formation France, s.d.). Le cadre dans lequel s'inscrit le « plan de développement des usages du numérique » mérite donc de s'interroger sur son rôle en matière de marchandisation de l'éducation.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Même si la seconde phase, en cours début 2013, est censée s'accompagner d'une information et d'une formation plus conséquentes, deux problèmes majeurs subsistent et se reproduisent à l'identique : celui de l'inégalité entre les établissements scolaires et celui du principe même du CCR :

- une offre limitée qui occulte une partie intéressante des ressources numériques existantes ;
- une sélection dans un temps contraint qui empêche les équipes de mener une réflexion approfondie sur les besoins réels dans leur établissement, sur les technologies cognitives qui pourraient être mises au service de l'enseignement et de l'éducation, et sur l'intérêt de telle ou telle ressource ;
- un fléchage des ressources sur l'ENT qui risque de conduire à l'évitement d'autres ressources numériques plus pertinentes, voire d'internet.

Or, selon Gautier et Vergne, l'Ecole doit se donner les moyens de former des *« digital teachers »* (*ibid.,* 2012, p. 112), c'est-à-dire des enseignants qui connaissent, voire utilisent les instruments de leur époque pour s'adresser aux *« digital natives »*[43], de telle sorte qu'ils puissent en classe *« construire les conditions d'un rapport raffiné, rationnel et critique aux outils et médias environnants, seul objectif légitime que l'école puisse se donner à cet égard »* (*ibid.*, , 2012, p. 112). L'utilisation du numérique est devenu incontournable, mais tous les usages ne se valent pas. Si l'Ecole se donne pour objectif de contribuer à l'émergence de la pensée, elle doit, selon Meirieu (2012c) répondre à trois conditions. La première est une condition d' « *exigence de vérité » :* quelle que soit la source du savoir (l'enseignant ou internet par exemple), ce qui importe, c'est d'interroger les savoirs *« du point de vue de la vérité, pour que l'élève se les approprie avec des exigences de vérité »* (Meirieu, 2012c, p. 167). La seconde est une condition d' « exigence de sursis », car au quotidien, les comportements ont évolué avec le développement du numérique, qui conduit souvent à ne pas se donner le temps de la réflexion, de l'appropriation, de la comparaison, de la construction de sa pensée. Dans la pratique, le risque de prendre pour argent comptant les informations sans les questionner est bien présent. Aussi, *« l'Ecole doit se saisir du numérique et travailler dans ses usages ; elle doit s'instituer à leur égard comme un* ***espace de décélération****, sans lequel le nouvel ordre informatique ne laissera guère de place pour le tâtonnement proprement humain de la pensée. »* (Meirieu, 2012c, p. 172). La troisième condition consiste à *« aider les élèves à entrer dans le symbolique »*, une des questions centrales de l'Ecole étant de se demander ce

[43] Digital natives : expression utilisée par Marc Prensky pour désigner la génération née à l'ère du numérique.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

qu'elle transmet, sans oublier que le professeur doit rester un *« médiateur d'humanité »* (Meirieu, 2012c, p. 174). Au total, L'Ecole, les dirigeants et les personnels de l'éducation nationale doivent se demander ce que l'Ecole transmet aussi **avec le numérique** : une subordination aux outils, ou à l'inverse, une subordination des outils ?

## 2. Difficultés de l'Ecole versus élèves en difficulté

### *2.1. La légitimité de l'enseignant en question : où sont les savoirs ?*

Alors que le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013) positionne *« les professeurs*, [comme des] *professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune »,* la mission de transmission de savoirs qui incombe aux enseignants se trouve réaffirmée. L'Ecole doit donc se préoccuper des sources et des lieux de savoirs qui sont ceux de la société d'aujourd'hui. Mais elle pourrait peut-être aussi envisager de nouvelles acceptions du terme « savoir » et ne pas limiter son rayon d'action à ce qui serait d'ordre disciplinaire ou académique. Par ailleurs, outre les contenus d'enseignement, elle pourrait questionner de nouveau, dans le contexte de l'émergence du numérique, les modalités de leur transmission. Si l'enseignement peut se définir par des « *organisations d'activités ordonnées autour d'une intention de mise à disposition de savoirs »* (Barbier, 2011, p. 59), cette intention s'accompagne inévitablement pour les destinataires « *d'un processus d'appropriation, d'assimilation, d'intégration »* (Barbier, 2011, p. 118). Quant aux savoirs, Barbier les définit comme des énoncés qui font l'objet d' *« une validation sociale se situant habituellement sur le registre épistémique (vrai/faux) ou pragmatique (efficace/inefficace) »* (Barbier, 2011, p. 118). Mais parallèlement, ils sont amenés à évoluer au gré des découvertes scientifiques (*« savoirs de recherche »*) et de la reconnaissance sociale des « *savoirs d'expérience* » (*ibid*, p. 119). Par ailleurs, *« ces énoncés sont indexés d'un jugement de valeur »* (*ibid*. p. 118), effectué par le contrôle social : les savoirs ne sont donc ni figés, ni objectifs. Cependant, l'Ecole est une institution chargée d'assurer la *« transmission intergénérationnelle »* (Stiegler, 2012b, p. 24 ; Gautier & Vergne, 2012, p. 102) de la mémoire collective. Or, avec le développement du numérique, le contrôle social et la validation des savoirs se complexifient, de telle sorte que certains savoirs hypomnésiques, auparavant concentrés sur des *hypomnemata* réservées à des experts, se retrouvent être accessibles à un large public sur différents supports physiques ou virtuels

capables d'emmagasiner de la mémoire. Parallèlement, l'ensemble de la population développe des savoirs techniques *« sans l'école, hors de la sphère académique »* (Stiegler, 2012a, p. 28) qui permettent le cas échéant d'accéder à différents savoirs, que ceux-ci aient fait l'objet ou non de validation. Si l'inflation des informations véhiculées par internet a pu réveiller chez certains enseignants la crainte de leur disparition, *« de vieux fantasmes des années 1980 »* (Devauchelle, 2012a, p. 53) lorsque l'informatique s'est développé à l'Ecole, la question se pose aujourd'hui d'un nouveau rapport au savoir : *« que faire, dans le monde scolaire, des savoirs issus du dehors ? »* (*ibid*., p. 54). Du côté des élèves, comment leur permettre d'apprendre dans ce contexte où les flux ne sont pas tous contrôlés, validés ? Comment leur permettre de distinguer, dans la masse d'informations, ce qui relève de savoirs ? Du côté des enseignants, comment peuvent-ils faire en sorte que leurs élèves s'approprient des savoirs, alors qu'ils sont dispersés, mémorisés sous différentes formes numériques sur des supports plus ou moins pérennes, et qu'ils les transforment en connaissances ? Comment peuvent-ils déterminer quelles connaissances leurs élèves se sont appropriées en dehors de l'école, sans eux (dans leur famille par exemple) et ce que recouvrent pour chacun les apprentissages informels construits avec des outils numériques par exemple (Brougère & Ulmann, 2009) ? Comment peuvent-ils déceler si ce que leurs élèves se sont approprié correspond à des savoirs fiables et validés ? Comment cette difficulté accrue pour les enseignants d'identifier ce que les élèves savent déjà, voire savent et qu'eux-mêmes ne savent pas, peut-elle ne pas avoir de retentissements sur leur manière d'enseigner ? D'autant que cette mise en concurrence de l'Ecole dans la transmission des savoirs conduit les enseignants à perdre une partie de leur légitimité, car ils ne sont plus les vecteurs principaux de l'accès à la connaissance : *« la perte des intermédiaires et la multiplication des sources à l'échelle mondiale sont en train de faire vaciller l'autorité des pouvoirs, mais également l'autorité des savoirs »* (Devauchelle, 2012a, p. 117‑118). L'école ne peut plus occulter ces évolutions et continuer de considérer que les professeurs sont les principaux détenteurs du savoir. De même, le développement d'une nouvelle pédagogie favorisant l'activité des élèves avec le numérique et leur redonnant le plaisir et l'envie d'apprendre pourrait amener à redéfinir un nouveau rôle de l'enseignant : celui de *« metteur en scène du savoir »* (Fourgous, 2011a).

La question centrale de l'appropriation des savoirs par les élèves au moyen de la médiation de l'enseignant nécessite un nouvel examen de l'ensemble des changements imputables au numérique.

Certains effets sont facilement observables. Par exemple, parmi les évolutions majeures que le numérique a générées, il y a celle du public accueilli à l'Ecole. Qu'est-ce qui caractérise les élèves actuels, *« Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? »* (Serres, 2011, p. 1) D'une part, leur fréquentation importante d'internet et d'autre part, leur forte utilisation du téléphone portable. En effet, selon une étude récente réalisée auprès de 1 000 enfants et adolescents de plus de 8 ans, scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire, *« 44,5 % des jeunes déclarent utiliser Internet quotidiennement »* (Fréquences Ecoles, 2010, p. 15). Si leurs usages sont réguliers, ils augmentent avec l'âge et sont plus fréquents chez les jeunes urbains. Quoi qu'il en soit, *« Petite Poucette et Petit Poucet »*[44] (Serres, 2011, p. 3) habitent dans un monde virtuel, où le savoir est partout sur la Toile.

Pour autant, comme le rapportent Boubée & Tricot (2011) dans une synthèse de différentes études, les élèves du primaire et du secondaire rencontrent deux catégories d'obstacles dans l'accès à la connaissance au moyen d'internet : ceux qui sont liés à l'activité de recherche d'information et ceux qui relèvent de l'évaluation de l'information retenue.

Dans le premier cas, cinq types de difficulté sont identifiés : une tendance à ne pas s'écarter de la consigne au point de rechercher une réponse exacte à la question plutôt que de construire leurs propres réponses ; des difficultés dans la navigation entre les pages d'un site ou entre les sites ; des difficultés dans la lecture à l'écran, variables selon l'interface des outils ; des difficultés dans la formulation des requêtes qui nécessitent des capacités d'analyse et des compétences linguistiques leur faisant parfois défaut ; une méconnaissance des principes de structuration des systèmes documentaires rendant difficile la recherche dans des catalogues informatisés.

Dans le second cas, l'évaluation se fait de manière *« incomplète et faillible »* (*ibid.*, p. 94), comme en témoignent quatre comportements observés : l'absence de questionnement sur la qualité de l'information, même si les lycéens sont plus méfiants que les collégiens, mais trop peu critiques ; le choix de critères d'évaluation non adaptés, comme celui de la quantité d'informations sélectionnées plutôt que celui de leur qualité ; la trop grande rapidité dans la sélection effectuée, souvent sans comparaison ou sans lecture approfondie ; le défaut d'attention à la validité du contenu et à la fiabilité des sources.

[44] Michel Serres a ainsi baptisé les jeunes, dont il est émerveillé par la rapidité avec laquelle ils utilisent leurs pouces pour s'envoyer des messages à partir de leur téléphone portable.

A tous les niveaux, à des degrés divers selon qu'il s'agisse de collégiens ou de lycéens, c'est le souci de la pertinence par rapport au thème étudié qui prédomine dans la démarche de recherche et dans l'évaluation, et non de la controverse ou de la critique ; mais les recherches scientifiques montrent aussi que les difficultés rencontrées sont atténuées lorsqu'une formation ou un accompagnement des élèves existe.

Aussi, entre la relative familiarité des élèves aux outils numériques d'un côté et les difficultés qu'ils rencontrent de l'autre côté, la situation invite à questionner de nouveau les modes de transmission du savoir, peut-être devenus obsolètes, d'autant plus que les pratiques du numérique chez les jeunes ont engendré de nouvelles manières d'apprendre.

De sorte que,

> *par rapport à leurs aînés, ils ont tendance à penser de manière plus visuelle et moins linéaire : ils effectuent plusieurs tâches à la fois et ont une préférence pour des environnements multimédias ». Dans des contextes éducatifs, ils s'ennuient facilement, ont besoin d'une variété de stimuli pour ne pas perdre le fil, font preuve d'impatience et attendent de leurs efforts un retour instantané et des récompenses. Ils peuvent tout à la fois faire preuve de sociabilité, d'esprit d'équipe, d'engagement, de focalisation sur un objectif et de pragmatisme* (Redecker & Punie, 2011, p. 35).

Ces *« New Millenium Learners (NML) »* (Pedró, 2007) ont grandi avec internet et plus précisément à l'ère du Web 2.0 qui se caractérise par le développement de réseaux, de pratiques collaboratives et sur le principe d'une intelligence collective permettant la contribution de chacun dans le cadre d'applications Web. Ils *« veulent* [donc] *des cours sur mesure. L'enseignement actuel les démotive, les décourage. Les enseignants doivent s'adapter à cette nouvelle façon de consommer, d'apprendre. »* (Fourgous, 2011b, p. 122). Aussi, les cadres de transmission traditionnels nécessitent d'être repensés, si l'Ecole veut continuer d'assumer une mission de transmission des savoirs. De nouvelles modalités de leur appropriation sont à envisager, pour éviter que certains élèves parviennent beaucoup plus que d'autres à intégrer des connaissances, parce qu'ils auront su développer des aptitudes leur permettant d'accéder au savoir de manière autonome, ou parce qu'ils se seront mieux adaptés aux modes plus traditionnels de transmission des savoirs que d'autres.

> *La nouvelle fracture numérique n'est pas entre ceux qui peuvent s'offrir les machines et ceux qui ne le peuvent pas, mais entre ceux qui savent les utiliser à leur avantage, et ceux qui sont victimes de la sur-information. Ce n'est pas un problème entre ceux qui " possèdent " et les autres, mais entre ceux qui " savent " et les autres.* (Rheingold, 2004).

Pour y parvenir, les pratiques des enseignants doivent évoluer, avec l'aide d'une formation et il faut rationaliser l'accès aux ressources, pour aller vers une *« déspécialisation des lieux de*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*savoir »* (Devauchelle, 2012a, p. 181) à deux niveaux : celui des lieux, insuffisamment interconnectés, qui rendent peu lisible l'étendue des ressources disponibles dans l'établissement et son environnement ; celui des contenus, trop souvent rassemblés de manière disciplinaire, qui concourent ainsi à l'émiettement des savoirs.

Face à la mise à disposition directe de l'information à laquelle sont exposés les élèves, quelles formes de médiation faut-il envisager pour les accompagner dans l'appropriation de savoirs ? Selon Altet, c'est par la pédagogie que cela doit passer, définie comme *« ce champ de la transformation de la formation en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action »* que cela doit passer, le pédagogue étant « *celui qui facilite la transformation de l'information en savoir »* (*ibid.*, p. 5). Autrement dit, dans le contexte actuel, la médiation de l'enseignant doit consister à faciliter le discernement dans la masse d'informations en circulation. Il lui revient d' *« accompagner la transformation de l'information par le récepteur »* (Liquète, Fabre, & Gardiès, 2010, p. 2). D'un point de vue étymologique, la médiation renvoie au milieu, à l'intermédiaire, au moyen ; il y a donc intervention d'un tiers (humain ou matériel) dans cette notion qui, du point de vue de la communication, *« peut se définir comme le lien entre l'émetteur et le récepteur »* (*ibid.* p.2). Or ce lien, pour ce qui est de la transformation de l'information en connaissance par le récepteur, nécessite une *« médiation documentaire »* qui peut être considérée comme une *« médiation des savoirs »* (*ibid.* p.2) à condition de concevoir un système de communication adapté à l'usager. Si le traitement documentaire[45] des ressources disponibles et adaptées au public effectué par les professeurs documentalistes dans les établissements du second degré en constitue une composante caractérisée par une action indirecte de ce professionnel, l'accompagnement médié peut s'enrichir de différentes formes d'actions sur l'information au sein de processus communicationnels visant à valoriser les produits documentaires auprès des publics (*ibid.*).

Aussi, la légitimité des savoirs des enseignants d'aujourd'hui peut-elle se construire dans le cadre d'une réflexion collective menée au sein de chaque établissement scolaire dont la problématique s'articulerait autour de la construction d'une nouvelle organisation, à l'échelle de l'établissement, visant à faciliter l'appropriation des savoirs par la médiation des enseignants.

[45] Face à la multitude de ressources et à la diversité des supports, le traitement documentaire intellectuel, par opposition au traitement physique du document, consiste en l'utilisation de normes communes et l'emploi d'un langage standardisé, dans le but de faciliter l'accès à l'information par des présentations homogénéisées, une médiation étant ensuite nécessaire pour aider l'usager à se familiariser avec ces normes et ce langage. Cf. aussi glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## *2.2. Rapport à l'école et rapport au savoir : le « handicap socioculturel » des élèves d'aujourd'hui*

L'Ecole française se caractérise aujourd'hui plus qu'hier par le multiculturalisme de ses publics, qui s'accompagne d'une grande diversité de religions, de langues, de coutumes (Serres, 2011) qui entrent parfois en tension. Ce premier élément de contexte nécessite de questionner les contenus enseignés, notamment en matière d'histoire et de littérature. À quelles conditions les élèves d'origine étrangère peuvent-ils comprendre et s'approprier le patrimoine de la France ? Les programmes des disciplines doivent-ils ou non évoluer pour intégrer davantage la littérature et l'histoire d'autres pays ? La question des savoirs à transmettre se pose d'autant plus que comparativement à l'ensemble des élèves, qui sont 9 % à sortir du système éducatif sans aucun diplôme (Ministère de l'Education nationale, 2012k, p. 267), les enfants de parents issus de l'immigration sont encore plus nombreux dans ce cas (Bouhia, Garrouste, Lebrère, Ricroch, & Saint Pol, 2011). De même, ils obtiennent moins que les autres le baccalauréat (46,9 % contre 63,7 %), l'écart étant encore plus significatif pour le baccalauréat d'enseignement général (19,7 % contre 38 %) (Observatoire des inégalités, 2007). Cette différence au niveau de la réussite des élèves n'est cependant pas directement liée à l'origine étrangère des élèves ou de leur famille. Bien que l'apprentissage de la langue française constitue pour bon nombre d'entre eux un premier obstacle majeur, l'explication se situe davantage dans l'origine sociale, les Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) de leur famille se situant plus fréquemment que les autres au niveau des catégories d'ouvriers ou d'inactifs : *« en 2001, au collège, 71 % de ces collégiens* [nés en France] *sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, ce qui n'est le cas que de 39 % des collégiens français »* (Observatoire des inégalités, 2007). Aussi, c'est davantage leur appartenance à des catégories populaires qui, comme l'ensemble des élèves, les conduit à des études plus courtes et à une moindre réussite aux examens. En effet, d'une façon générale, les enfants d'ouvriers se présentant au baccalauréat sont 82,6 % à le décrocher, contre 91,6 % pour les enfants des cadres et professions intellectuelles supérieures, cet écart étant encore plus important dans le cas du baccalauréat d'enseignement général : 83,5 % contre 93 % (Ministère de l'Education nationale, 2012k, p. 241). Pourtant, les résultats scolaires des enfants d'origine étrangère sont équivalents voire meilleurs que ceux des autres élèves, à milieu social équivalent et ce, du fait d'une plus forte aspiration scolaire et du projet d'ascension sociale plus marqués chez leurs parents (Observatoire des inégalités, 2012).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Un deuxième élément de contexte concerne l'écart entre l'origine sociale des élèves et celle des enseignants. En effet, alors qu'actuellement les enfants de cadres, de professions libérales et de professions intermédiaires, scolarisés dans le second degré représentent 31,2 % des élèves (Ministère de l'Education nationale, 2012k, p. 101), peu avant 2008, *« un peu plus de la moitié des nouveaux enseignants sont des enfants de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires »* (Pochard, 2008, p. 27), dans le second degré. Or à cette époque, pour être recruté par la voie d'un concours d'enseignant, il n'était pas nécessaire de posséder un diplôme de master, puisque celui-ci est devenu obligatoire en 2011. L'allongement des études imposé par l'accès aux fonctions d'enseignant a probablement encore augmenté les écarts entre l'origine sociale des nouveaux enseignants et celle de leurs élèves. Ces données ne sont pas encore disponibles, du fait du caractère récent de la mesure. Cependant, les nouveaux enseignants du second degré, comme leurs prédécesseurs à leurs débuts, se voient le plus souvent affectés pour leur premier poste dans des établissements où la part d'élèves issus de PCS très défavorisées ou défavorisées est beaucoup plus importante qu'ailleurs. Aussi, un véritable fossé existe entre les deux publics censés pour le moins communiquer : bien souvent, les nouveaux enseignants ignorent tout de ce que peut être la vie de leurs élèves. Si la question du rapport au savoir et du rapport à l'Ecole n'est pas nouvelle (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992), celle-ci est encore plus prégnante aujourd'hui du fait de deux dimensions : la dispersion des savoirs et l'écart important dans l'origine sociale des deux publics. Dans quelle mesure les relations de sens et de valeur qu'impliquent le rapport au savoir et le rapport à l'Ecole sont-elles compatibles entre les nouveaux enseignants et les nouveaux élèves ?

Si l'Ecole française a réussi la massification, de nombreux indicateurs tendent à montrer qu'elle a échoué en matière de démocratisation. Elle n'a pas su, ou n'a pas voulu, s'interroger sur ce que devait être la *« culture scolaire »* ni s'adapter aux nouveaux publics ; elle a même contribué à les mettre en difficulté, en se refusant à expliciter ses attentes et rendre visibles ses contraintes (Rochex, 2005). La diversité et l'hétérogénéité accrues des élèves n'ont pas beaucoup fait évoluer les modalités d'enseignement ni la nature de ce qui est enseigné, entraînant parfois des antagonismes entre trois mondes (la famille, l'école et l'élève) à la fois « *interdépendants »* et *« dissonants, car mettant en relation et en tension des modes de socialisation, des formes d'expression et de langage, donc des types de sujets et des habitus hétérogènes et dans certains cas antagonistes »* (Perier, 2010, p. 12). Alors que les *« formes pédagogiques »* avaient déjà été jugées dans les années 1960 comme étant *« indifférentes aux différences »* et soupçonnées d'engendrer des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1964), l'école se voit accusée ces dernières années d'entretenir voire de générer les difficultés des élèves.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Non seulement elle part du postulat qu'il y a une correspondance entre les types de savoirs, les trajectoires sociales et une connivence entre l'école et sa famille, mais en plus, elle construit elle-même, par ses pratiques de classe et d'apprentissage qui occultent la réalité, des inégalités sociales d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009). Ainsi se trouvent mis en cause par exemple les manuels scolaires, parce qu'ils imposent aux élèves des « sauts cognitifs » qui ne sont pas à la portée de tous les élèves, parce qu'ils manquent d'explicite dans leur présentation, dans l'articulation textes / illustrations, c'est-à-dire dans la compréhension des informations, ou encore dans leurs consignes. Cette conception conduit les enseignants à aider les élèves les plus en difficulté à s'approprier le début d'une double page, ou les premiers exercices, alors que la réduction à ces seules étapes ne permet pas d'accéder à la finalité du savoir en jeu (Boutet, 2011).

Un troisième élément de contexte concerne l'inégalité d'accès à internet sur l'ensemble du territoire, du point de vue technique. Si *« les lycéens et les jeunes urbains utilisent plus que les autres Internet »* (Fréquences Ecoles, 2010, p. 8) parmi les jeunes de plus de huit ans ayant participé à cette étude, le fait d'habiter hors des villes signifie-t-il que l'accès au service est parfois indisponible ? C'est en effet le cas si l'on en juge par l'état de la couverture haut débit par l'ADSL qui se caractérise par de fortes disparités locales, marquées par des « zones blanches » (Ministère de l'Ecologie, du développement durable et de l'énergie, 2010), c'est-à-dire des secteurs géographiques où l'accès à internet n'est pas possible du fait de l'éloignement des installations. Aussi, à une époque où se développent les ENT dans les établissements scolaires et où il y a une forte incitation à les faire utiliser par les élèves pour toutes sortes d'activités, il convient là encore de questionner les pratiques d'apprentissage et de s'assurer que, si cet outil est indispensable pour rechercher des informations ou déposer un travail demandé par un enseignant par exemple, tous les élèves en soient dotés, sachant que le problème technique des « zones blanches » n'est pas le seul qui puisse empêcher l'usage d'internet dans les familles. En effet, la fracture numérique ou *« digital divide »* ne se limite pas à une discrimination engendrée par des disparités géographiques en termes d'infrastructures ; elle est aussi imputable à d'autres causes qui peuvent d'ailleurs se cumuler : l'inégalité de l'accès des foyers pour des raisons économiques et celui qui est lié aux usages, opposant ceux qui aiment ou savent utiliser les outils et ceux qui n'aiment pas ou ne savent pas les utiliser de manière efficace (Rallet & Rochelandet, 2003 ; Pybourdin, 2009). En l'absence de ces conditions, une nouvelle forme d'inégalité créée par l'Ecole pourrait bien se produire.

Au total, alors que, comme le précise le Code de l'Education, le premier objectif de l'Ecole concerne l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, la question de l'appropriation des savoirs demeure centrale, mais les conditions de cette réussite par tous les élèves ne sont pas optimales : l'hétérogénéité des publics, la distance culturelle entre les enseignants et leurs élèves et l'inégalité d'accès au numérique, constituent trois difficultés à prendre en considération dans la réflexion sur les savoirs et leurs modalités d'acquisition.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 3. Difficultés de l'Ecole *versus* enseignants en difficulté

### *3.1. Enseigner : un verbe transitif ?*

Ce n'est que dans les années 1970 qu'apparaît le terme générique « enseignant » (Hirschhorn, 1993), période à partir de laquelle ont été désignés ainsi tous ceux qui, de la maternelle à l'université *« font profession de faire acquérir des connaissances aux plus jeunes »* (Bourdoncle, 1995). Auparavant, l'enseignement dans les différents niveaux était associé systématiquement à l'emploi de termes caractérisant les différents corps, dont la distinction marque encore les conceptions du métier d'enseignant aujourd'hui. De nombreuses études s'accordent sur le fait que pendant une très longue période, le modèle dominant de l'enseignant a d'abord été celui du *« magister »* (Hirschhorn, 1993 ; Paquay, 1994 ; Lang, 1999 ; Altet, 2001) centré sur le savoir *« en lui-même et pour lui-même »* (Hirschhorn, 1993, p. 230). Dans ce modèle, la compétence de l'enseignant consiste essentiellement dans la maîtrise de ce qu'il enseigne et dans l'exercice permanent d'une activité intellectuelle visant à entretenir ses connaissances (Hirschhorn, 1993). Par la suite, plusieurs catégorisations ont été effectuées pour décrire les modèles d'enseignant. Elles se différencient à la fois par le nombre de modèles repérés, par la date de leur apparition, par le niveau d'enseignement concerné et par le positionnement de cette classification.

Concernant l'enseignement en général, Paquay (1994) et (Altet, 2001) ont dégagé quatre modèles de professionnalité qu'ils ont jugés dominants à différentes périodes en France : après l'enseignant *« magister »* qui n'a pas besoin de formation spécifique, l'enseignant *« technicien »* est celui qui apprend son métier par imitation, en observant la pratique d'un autre. Ce modèle, apparu avec la création des écoles normales, laisse sa place par la suite à celui de l' *« ingénieur, technologue »*, dont la pratique est influencée par la formation qu'il reçoit de théoriciens ou spécialistes de la pédagogie ou de la didactique. Enfin, dans le dernier modèle plus récent et plus abouti, l'enseignant *« professionnel, praticien-réfléchi »* combine les apports de la théorie avec ceux de sa pratique, est capable d'analyser sa pratique et d'inventer des stratégies, tandis que sa formation prend appui sur les apports de praticiens et de chercheurs.

Alors que cette vision diachronique permettait d'entrevoir des évolutions conceptuelles, Paquay (1994), à la même époque, a tenté de poser les premières pierres de ce que pourrait être un référentiel de compétences de l'enseignant, dont il espérait la création. Ainsi, il a

élaboré un modèle relatif au métier d'enseignant, constitué d'un ensemble de six paradigmes, associant des facettes du métier et des objectifs dominants dans la nature de l'enseignement :

1. un « *maître instruit »*, celui qui maîtrise des savoirs *;*
2. un *« technicien »* qui a acquis des savoir-faire techniques ;
3. un *« praticien-artisan »* qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés, des savoirs pratiques ;
4. un *« praticien réflexif »* qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;
5. un *« acteur social »* engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
6. une *« personne »* en relation et en développement de soi.

Les conceptions du métier d'enseignant en général, envisagées par Paquay et Altet à la fin du XX$^{ème}$ siècle sont un peu différentes dans l'enseignement secondaire en particulier. De plus, même si Hirschhorn (1993) et Savoie (2009) décrivent des modèles relativement similaires par leur catégorisation, le motif des évolutions et les dates auxquelles elles se sont produites ne sont pas tout à fait les mêmes pour ces deux auteurs. Ainsi, Hirschhorn considère qu'après le modèle de *« magister »,* resté dominant jusqu'en 1960 environ, a émergé le modèle de *« pédagogue »* centré sur l'élève. Même si le modèle de « magister » est resté le plus prégnant dans le second degré (Dubet, 2002), cette évolution s'est accompagnée d'un changement au niveau de la compétence de l'enseignant qui ne se résume plus à la maîtrise du savoir enseigné, mais qui réside désormais dans sa capacité à prendre en compte les élèves et leurs besoins. Dès lors, *« l'instruction est subordonnée à l'éducation »* (Hirschhorn, 1993, p. 233). Par ailleurs, Hirschhorn repère un autre modèle apparu par la suite, dans les années 1980, celui d' *« animateur »*, dont la valeur centrale est l'établissement : *« le bon enseignant n'est plus celui qui se consacre tout entier à la transmission du savoir, ni celui qui prend en charge ses élèves, c'est celui qui participe au fonctionnement, à l'animation, au développement de l'établissement »* (*ibid.*, p. 235). Par cette classification, elle ne signifie pas que ce dernier modèle a remplacé le précédent, ni d'ailleurs que le second a remplacé le premier, mais elle met en exergue l'apparition progressive de nouvelles conceptions, sans prétendre que l'une prévaut sur l'autre. Quant à Savoie (2009), il met l'accent sur la prédominance du modèle des *« humanités classiques »* (Chervel & Compère, 1997) apparu à la Renaissance et référent jusqu'à la fin du XIX$^{ème}$ siècle. Son système, fondé sur la lecture du corpus de textes classiques, vise davantage l'édification intellectuelle et l'éducation morale que l'acquisition



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

de connaissances ; il donne une place majeure aux langues anciennes et fonde sa pédagogie sur la mémoire et l'imitation. Alors qu'il disparaît au début du XX$^{ème}$ siècle pour laisser place au modèle pédagogique fondé sur l'initiative de l'élève, un renforcement de la place des disciplines enseignées apparaît, du fait de la disparition progressive de fonctions jugées subalternes comme celle de répétiteur puis de celle de l'adjoint d'enseignement d'après-guerre, davantage chargés de surveiller les élèves et de contrôler leur travail personnel, alors que le professeur se charge de transmettre le savoir (Savoie, 2013). Plusieurs facteurs contribuent à renforcer cette évolution :

- les clivages existant dans les niveaux d'enseignement du secondaire et dans les lieux d'enseignement, plus ou moins prestigieux ;
- les clivages se rapportant à la coexistence de plusieurs corps d'enseignants ;
- l'attachement toujours très fort à la discipline (Savoie, 2009).

Cette dernière caractéristique des enseignants du second degré constitue une référence au modèle universitaire qui semble résister aux évolutions du système éducatif : *« l'identité professionnelle des professeurs du second degré est fortement marquée par un modèle universitaire, qui leur procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthode, à la fois légitimité et stabilité »* (Obin, 2011b, p. 1), en même temps qu'elle constitue un frein à la pratique de méthodes actives (Obin, 2006). En effet, le modèle universitaire marque la culture des enseignants du second degré, de telle sorte que leur modèle pédagogique s'en trouve imprégné et qu'ils reproduisent dans leurs cours la triade : exposé en cours magistral ; application en travaux dirigés ; expérimentation en travaux pratiques. Par ailleurs, prédominent chez les enseignants du second degré les valeurs liées à la connaissance et à la transmission d'un patrimoine culturel (Obin, 1991) qui peuvent entrer en conflit avec les motivations des élèves face auxquels ils se retrouvent. De ce fait, le goût pour la discipline universitaire qui a motivé au départ leur engagement dans les fonctions d'enseignement, auquel s'ajoute la logique d'accès au concours d'enseignants du second degré qui accorde une place primordiale à la discipline (Deauvieau, 2005) constituent pour bon nombre d'entre eux une première grosse difficulté, lorsqu'ils se retrouvent confrontés à *« l'épreuve des débuts »* (Perier, 2010). Face à des publics d'élèves et à des situations très éloignés de leur représentation initiale du métier et de leur milieu social d'origine le plus souvent, ils se retrouvent à exercer dans des milieux « difficiles » où les classes populaires sont les plus nombreuses et où l'expérience scolaire des élèves se construit davantage sur un mode relationnel que sur un mode transmissif direct. Cette *« dissimilarité sociale »*, qui résulte de la



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

différence entre l'origine sociale des enseignants et celle des élèves, déjà évoquée par Vallet & Degenne (2000), est un facteur important de difficulté.

Au total, même si les modèles d'enseignants reflètent la prise en compte de points de vue différents, ils font état de deux grandes catégories de savoirs : ceux qui sont destinés à être enseignés de manière directe aux élèves, qui sont issus des savoirs scientifiques et sont en étroite relation avec la discipline scolaire et ceux qui sont nécessaires pour enseigner, c'est-à-dire des savoirs qui vont bénéficier aux élèves, mais de manière indirecte. Aussi, parmi les *« savoirs théoriques »* (« *savoirs à enseigner »* et « *savoirs pour enseigner »*) et les *« savoirs pratiques »* (*« savoirs sur la pratique » et « savoirs de la pratique »)* que l'enseignant-professionnel a besoin de maîtriser (Altet, 2001, p. 34‑35), seuls les *« savoirs à enseigner »* sont destinés à être transmis de manière directe et font du verbe « enseigner » un verbe transitif, qui trouve l'essentiel de ses compléments dans les programmes des disciplines scolaires consignant ces savoirs de façon explicite. De ce fait, la discipline scolaire, parce qu'elle est définie de manière formalisée pour chaque niveau d'enseignement, constitue une référence majeure pour les enseignants du second degré, déjà très mobilisés au départ par leur discipline universitaire.

Cependant, la discipline scolaire se distingue de la discipline scientifique par sa visée. Bien qu'elle se réfère à des « savoirs savants » élaborés dans le cadre d'une « discipline scientifique » (Develay, 1995, p. 27), elle ne consiste pas en une simple retranscription des savoirs produits par la recherche (Chervel, 1988, 1998). Pour assurer la transmission des savoirs, elle englobe des pratiques et des discours visant à rendre possible son enseignement. Elle se compose donc au départ d'un ensemble de concepts issus de questionnements, souvent ignorés au niveau du savoir scolaire qui apparaît comme figé et déconnecté de l'origine de son fondement : *« la nature des questions théoriques à partir desquelles* [la discipline] *questionne le réel »* (Astolfi, 1993, p. 51‑52). Elle puise donc son origine dans les produits de la recherche scientifique, mais, avant de s'introduire à l'Ecole, elle a dû justifier son utilité et sa présence dans cette institution, vis-à-vis de la société (Audigier, 1997). Pour cela, elle a été soumise à la validation de certains choix de contenus disciplinaires à enseigner, *« relevant d'objectifs explicitement déterminés par des programmes officiels, et qui s'enseignent par le biais d'exercices et de pratiques de classe définis, parmi lesquels les modes d'évaluation des connaissances »* (Manesse, 1993, p. 27).

Néanmoins, cette procédure ne fait pas de la discipline scolaire un objet immuable et universel. En effet, elle résulte d'une *« construction sociale »* (Reuter, Cohen-Azria, Daunay,



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2007, p. 85) qui s'inscrit dans un contexte historique et géographique donné. Elle est donc amenée à évoluer dans son organisation qui associe *« un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils… articulés à des finalités éducatives »* (*ibid.*, p. 85) susceptibles de changements.

Aussi, les enseignants, à leurs débuts, doivent non seulement « *faire le deuil de la discipline »* (Barrère, 2002, p. 85) qu'ils ont choisie par goût, mais en plus, ils sont amenés à voir se modifier plus ou moins fortement les contenus des programmes scolaires, déjà adaptés par rapport aux « savoirs savants » de la discipline scientifique qui les a motivés pendant leurs études. Cette expérience leur procure un sentiment de frustration, voire de régression intellectuelle.

De surcroît, depuis les années 2000, les enseignants du second degré ont connu une évolution de la prescription institutionnelle les conduisant à s'impliquer dans de nombreuses activités autres que celles liées directement et exclusivement à l'enseignement d'un programme disciplinaire. En effet, toute une succession d'injonctions impliquant simultanément plusieurs disciplines a vu le jour entre 2000 et 2012.

La première en date a concerné la mise en œuvre du B2i®, qui implique *a priori* l'ensemble des enseignants de collège dans l'évaluation des compétences des élèves dans le domaine de l'informatique et de l'internet. Alors que la prescription date de 2000, l'obtention du B2i® par les élèves n'est pas obligatoire au départ ; la mise en œuvre doit se faire progressivement. En 2006, le B2i® est réactualisé et il devient l'un des sept piliers du S3C, ce qui renforce son importance. Mais ce n'est que depuis qu'il est devenu indispensable pour la délivrance du diplôme national du brevet (DNB) à la session 2008 que le B2i® s'est véritablement généralisé dans les collèges. Pour autant, les enseignants ne contribuent pas tous à cette évaluation qui fait suite à une auto-évaluation et à une demande de validation par les élèves et ce, pour diverses raisons variables localement. Selon une enquête menée auprès de 6000 enseignants du second degré, dont les résultats sont présentés dans le rapport PROFETIC (Ministère de l'Education nationale, 2012a), 37 % des enseignants du second degré contribuent à la mise en œuvre du B2i®, cette proportion étant stable par rapport à l'année précédente. Cependant, des disparités existent entre les disciplines. Alors que tous les enseignants sont censés pouvoir valider les compétences acquises par les élèves et que chacune d'entre elles doit être attestée au minimum par deux enseignants de disciplines différentes, le degré d'implication varie de 78 % à 22 % pour les disciplines enseignées au

collège[46]. Par ailleurs, le fait de conditionner l'obtention du DNB à celle du B2i®, ne signifie pas que les pratiques des enseignants aient évolué. En effet, cette mesure a conduit à des dérives. Certaines équipes se refusant à ne pas attribuer le DNB du fait de la non-validation des compétences du B2i®, elles ont tout simplement attribué cette attestation sans procéder à une évaluation, ou sans tenir compte des évaluations négatives (Archambault, 2011).

A la même époque que celle de l'instauration du B2i®, d'autres prescriptions ont nécessité une contribution collective des enseignants, les obligeant à travailler avec des enseignants d'autres disciplines. Ainsi au collège, se sont succédés les parcours diversifiés (facultatifs et introduits en 1997), puis les travaux croisés, puis les itinéraires de découverte (IDD) en collège, alors que les TPE ont fait leur apparition au lycée d'enseignement général et technologique. Tous ces dispositifs interdisciplinaires nécessitant la coordination, l'harmonisation entre deux ou plusieurs disciplines ont été initiés aux alentours de l'année 2000. Ils ont comme point commun l'élaboration par les élèves, d'une production réalisée sur le long terme, ancrée sur un thème impliquant au minimum deux disciplines. Pendant la même période sont apparus dans les lycées professionnels les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), basés sur une démarche de projet comparable, mais davantage élaborés sur le mode de la juxtaposition de disciplines.

Plus récemment, d'autres injonctions ont vu le jour, faisant porter la coopération des équipes plus particulièrement sur l'évaluation de compétences (dans le cas du S3C par exemple), ou sur la mise en œuvre d'actions communes ciblant l'acquisition de connaissances dans certains domaines (histoire des arts), ou encore sur l'organisation des conditions facilitant l'acquisition d'une culture de l'information (dans le cas du PACIFI notamment).

Au total, l'ensemble des changements a conduit les équipes à développer l'action collective, d'autant plus que personne dans la plupart des cas n'était désigné *a priori* pour s'y impliquer. Aussi, à côté des « disciplines installées », c'est-à-dire des disciplines scolaires se référant à des « savoirs savants » issus des « savoirs scientifiques », s'est développé tout un ensemble de pratiques induites par les prescriptions, caractérisées par l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité ou la pluridisciplinarité, dans un monde où dominait jusqu'ici la multidisciplinarité, c'est-à-dire un fonctionnement où se juxtaposaient les disciplines sans qu'aucun lien entre elles ne soit explicitement établi.

[46] Ceux qui y participent le plus : 78 % des enseignants de technologie ; 60 % des professeurs documentalistes ; 55 % des enseignants de SVT, 50 % des enseignants d'histoire-géographie ; ceux qui y participent le moins : 34 % des professeurs de lettres ; 30 % des professeurs de langues vivantes ; 22 % des professeurs d'EPS.

Parallèlement, une autre catégorie de savoirs, visant plus *« un développement de la personne de l'élève, de ses attitudes, de ses valeurs, de ses compétences, de certaines composantes de son identité »* (Perrenoud, 2011b, p. 119) est apparue *:* les « éducations à… ». Si la liste varie selon les pays et constitue dans certains des disciplines scolaires et dans d'autres non (éducation physique, éducation musicale, etc.), certaines « éducations à » présentes en France actuellement s'inscrivent dans le cadre de plusieurs programmes disciplinaires identifiés, comme par exemple « l'éducation à la santé » qui prend place en sciences de la vie et de la terre et en éducation physique et sportive, tandis que d'autres, comme « l'éducation civique » sont plus particulièrement associées à un seul programme (celui de l'histoire et de la géographie), ou d'autres encore ne sont rattachés à aucune discipline, comme c'est le cas de « l'éducation aux médias ». Se pose alors la question du statut et du positionnement des « éducations à » par rapport aux enseignements s'inscrivant dans le cadre des programmes des disciplines scolaires. Alors que ces « éducations à » transmettent le plus souvent des savoirs issus des sciences physiques ou sociales (Perrenoud, 2011b, p. 130), la formation que les enseignants ont reçue leur permet-elle, à tous, d'appréhender cet enseignement s'ils se trouvent amenés à en assurer la responsabilité ? Quelles places vont prendre leurs convictions, les apprentissages auxquels ils sont censés contribuer ? Quelles valeurs, voire quelles idéologies vont-ils soutenir ? *« Par exemple, l'éducation au développement durable prend-elle parti dans la controverse entre les scientifiques qui annoncent le pire à propos du climat ou du réchauffement de la planète et les « climatosceptiques » ? »* (Perrenoud, 2011b, p. 130)

Au total, entre les programmes disciplinaires, les prescriptions mettant en jeu des dispositifs inter-, trans-, ou pluri-disciplinaires et les « éducations à », l'enseignant du second degré, dans cette pluralité d'injonctions, peut être conduit à se demander ce qu'il enseigne, ce qu'il transmet, ce qu'il n'enseigne pas mais contribue à faire acquérir, seul ou dans le cadre d'une action collective à laquelle il s'associe dans son établissement. De plus en plus, la scène qu'il joue se passe ailleurs que face au public d'élèves de la classe.

Comme l'écrivain qui selon Barthes (2002) a une écriture à la fois transitive, inscrite dans le temps de l'acte d'écrire un objet et une écriture intransitive, atemporelle, l'enseignant d'aujourd'hui revisite le verbe enseigner. Il élargit sa conception, dans le sens où celui-ci peut-être à la fois transitif direct et indirect (*il enseigne une discipline à des élèves*) et peut devenir intransitif, par l'adoption d'une autre posture professionnelle (Lameul, 2006, 2008) qui se traduit par un décloisonnement du temps et du lieu dans lequel il exerce son activité.

## *3.2. Enseignant : un métier en mutation*

Alors que sont employés souvent indifféremment les termes « professeur » et « enseignant », aussi bien dans le discours institutionnel que dans le langage courant, il convient de se demander d'une part si enseigner relève plutôt d'une profession ou d'un métier, d'autre part si quelque chose différencie le professeur de l'enseignant du second degré et enfin, ce qui caractérise la profession ou le métier du professeur ou de l'enseignant du second degré.

Du point de vue historique, la France est marquée par la prédominance du modèle catholique corporatiste. La « profession-corps », constituée par les grands corps d'État qui existaient avant la Révolution, s'est poursuivie au XIX$^{ème}$ siècle avec la création par l'État de corps intermédiaires (Dubar & Tripier, 2005). Les premiers travaux concernant la notion de professions ont été appréhendés par certains sociologues, principalement selon deux grandes conceptions différentes : le fonctionnalisme et l'interactionnisme.

Dans le premier courant, le terme *« 'profession' désigne un ensemble de métiers auxquels une compétence exclusive a été reconnue pour prendre en charge certaines tâches ou certains problèmes »* (Champy, 2009, p. 3). Les professionnels ont souvent un haut niveau de formation et ils disposent d'une autonomie pour exercer. À l'époque où les sociologues fonctionnalistes Durkheim et Weber s'intéressent à cette notion, la distinction avec les métiers n'est pas d'actualité. Si Durkheim conçoit la profession comme un élément structurant et régulateur de la société moderne, assumant une fonction de cohésion sociale, Weber considère lui que le professionnel est avant tout un savant, un expert (Mioche, 2005) doté d'une vocation et ayant intériorisé des normes lui octroyant un pouvoir reconnu du fait de la suprématie de la science, elle-même associée à l'idée de vérité.

Dans le second courant, né en France seulement au début des années 1980, les sociologues interactionnistes critiquent le précédent modèle en plaçant au premier rang non pas l'État, les communautés ou les confréries etc., mais les relations sociales et les mécanismes qui contribuent à la construction de l'identité des groupes professionnels (Mioche, 2005). Leurs travaux portent sur de nouveaux objets de recherche (des métiers encore peu étudiés) et empruntent des méthodologies différentes, axées sur la compréhension des processus (Champy, 2009).

Sur un plan plus politique, s'opposent aussi deux conceptions de la profession : l'une s'inscrivant dans une logique libérale, l'autre dans une logique marxiste.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Dans le premier cas, c'est l'intérêt individuel qui prime, alors que dans le second, l'objectif premier consiste en la conquête du pouvoir d'État par la classe ouvrière, dans une perspective de dynamique globale de changement de la société.

A la fin du XX$^{ème}$ siècle, alors qu'émergeait en France la sociologie des professions depuis une dizaine d'années, les travaux de Bourdoncle (1991), d'Aballea (1992) et de Jobert (1985) mettent en avant des caractéristiques de la profession, selon des approches différentes. Le terme « profession » est défini au moyen de quatre ou cinq attributs, selon les auteurs. Bourdoncle met en relation l'idée d'expertise et de normes, détenues par des individus exerçant dans un système dans lequel sont produits des services en échange d'une rémunération. Aballea considère la profession selon une approche plus systémique dans laquelle sont imbriqués l'expertise, l'éthique, le domaine d'intervention spécifique, le tout étant légitimé par des règles de contrôle institutionnalisées assurant à la fois la régulation des rapports entre la société et les professionnels et leur reconnaissance sociale. Quant à Jobert, il introduit surtout des critères discriminants permettant de distinguer la profession du métier. Selon lui, la profession se caractérise par deux constantes : l'autonomie dans l'activité et le pouvoir d'autocontrôle reconnu par la société.

A la lumière de ces trois approches, Sorel et Wittorski ont élaboré une définition synthétique de la profession, en la positionnant à la fois par rapport au métier et en la situant dans une perspective développementale : *« une profession est un métier socialement organisé et reconnu, au regard de critères dont l'affirmation reste peu catégorique, bien que précisant des orientations communes à prendre en compte pour formaliser ce que seraient les modes de professionnalisation »* (Sorel & Wittorski, 2005, p. 185). De plus, même si à l'origine le terme « métier » renvoie traditionnellement à une dominante manuelle de l'activité et le terme « profession » davantage à une dominante intellectuelle ou relationnelle s'exerçant dans le cadre d'activités plus ou moins prestigieuses (Sorel & Wittorski, 2005), la question de savoir si les enseignants exercent ou non une « profession » dépend aussi si l'on considère, comme c'est le cas actuellement, que ce terme est à la fois générique et employé dans le cadre d'une catégorisation sociale telle que l'utilise par exemple l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques[47] (INSEE), ou si l'on considère son acception plus ancienne qui l'oppose précisément à celui de « métier », par le degré d'autonomie, d'autocontrôle et d'initiative dont disposent les acteurs. Dans les deux cas, les conditions sont réunies pour

[47] Les professeurs agrégés et certifiés de l'enseignement secondaire font partie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » http : //www.insee.fr/fr/methodes/default.asp ? page=nomenclatures/pcs2003/n3_34.htm, page consultée le 24/06/2013.

pouvoir associer le terme « profession » à celui d'enseignant, même si les degrés d'autonomie, d'initiative et de contrôle sont relatifs.

Cependant le terme « enseignant » fait lui aussi parfois l'objet d'emplois indifférenciés avec celui de « professeur », alors qu'*a priori* ce dernier est un terme spécifique, par rapport au terme « enseignant », plus générique. Mais depuis 1990, l'évolution statutaire des instituteurs s'est accompagnée d'un changement de désignation de ces personnels, devenus « professeurs des écoles ». Ainsi, la terminologie « professeur » a été introduite à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, comme l'avait été une vingtaine d'années plus tôt le terme « enseignant » (Hirschhorn, 1993). Depuis, le terme « professeur » tend à être employé indifféremment avec celui d' « enseignant ». Cependant, les professions avaient autrefois pour particularité d'être *« professées »,* c'est-à-dire de s'accompagner de déclarations publiques (Bourdoncle, 1991, p. 78) ; si bien que finalement, le terme « professeur » semble davantage correspondre avec celui de « profession », car une partie de l'activité du « professeur » consiste à communiquer oralement. Pour autant, la nature de ce qui est transmis et la manière de le transmettre constituent de véritables enjeux pour les enseignants pour rendre les destinataires réceptifs.

Quoi qu'il en soit, le terme de « profession », autrefois associé à une position sociale prestigieuse, renvoie davantage aujourd'hui à une structuration économique et sociale des emplois, alors que celui de « métier » est associé aux compétences, aux tâches et à l'activité. Autrement dit, pour saisir les enjeux de ce que signifie « enseigner aujourd'hui », l'enseignant peut être considéré comme un professionnel qui exerce un métier. À cet égard, la clinique de l'activité est éclairante, car elle a permis de distinguer des caractéristiques communes à plusieurs métiers, présentées par Clot et son équipe (2005, 2007). Certaines de leurs études portent en effet sur l'analyse du travail des professeurs du second degré tandis que d'autres s'intéressent à celui de personnels exerçant dans d'autres secteurs d'activités que l'enseignement. Elles les ont conduits à définir un métier selon quatre instances :

- une instance « *personnelle »*, répondant à une dimension subjective du sujet engagé dans une activité située, adressée, singulière, non réitérable et exposée à l'inattendu. C'est son histoire personnelle ou plus précisément son expérience professionnelle, que le sujet prend pour référence pour faire son travail ;
- une instance *« interpersonnelle »*, également singulière, située et exposée à l'inattendu, mettant en jeu des relations interindividuelles, soit hiérarchiques, soit avec



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des pairs ayant le même métier ou le même objet de travail, et des relations avec les destinataires du travail réalisé ;

- une instance *« transpersonnelle »*, construite sur la base d'une mémoire collective propre au métier concerné, servant de référence, de *« genre professionnel*[48] *»,* la fonction psychologique de ce collectif servant de ressource dans l'exercice de l'activité ;
- une instance « *impersonnelle »*, relevant de la prescription, de la tâche ou de la fonction, qui codifie le métier sans prendre en compte le contexte et en restant éloigné de l'activité effective (Clot, 2005).

Ainsi, un métier n'est pas seulement une « pratique », pas seulement une « activité », pas non plus une « profession » (Clot, 2007, p. 86). C'est un ensemble construit et évolutif organisé par quatre instances plus ou moins représentées et plus ou moins en conflit.

Concernant le métier d'enseignant du second degré, ces quatre dimensions sont présentes mais de nombreuses évolutions relativement récentes le déstabilisent quelque peu en rendant difficile la convocation du « *transpersonnel »* (Clot, 2005).

Les missions de l'Ecole et les difficultés que rencontrent les principaux protagonistes (élèves et enseignants) amènent à questionner l' *« instance transpersonnelle »* (*ibid*.) du métier qui constitue une base à laquelle les professionnels peuvent se référer pour connaître les règles génériques, à deux niveaux : celui de la profession dans son ensemble et celui de l'établissement en particulier.

Cinq grandes catégories de changements viennent perturber cet équilibre : la recomposition du corps enseignant ; les modifications liées à l'organisation générale du travail ; la diversification et l'intensification des tâches ; l'émergence du numérique ; le nouveau public d'élèves.

**La recomposition du corps enseignant**

Alors que Rayou et Van Zanten (2004) se demandent si les nouveaux enseignants (dont la part de renouvellement prévu entre 2004 et 2010 s'élevait à la moitié des effectifs du corps), vont changer l'Ecole, ils font déjà un premier constat dans leur enquête menée auprès de 120 professeurs exerçant dans 12 collèges différents : il existe un clivage entre les « anciens »

[48] Le concept de « genre professionnel » correspond à « une sorte de pré-fabriqué socialement élaboré par le milieu du travail, ne relevant pas de la prescription officielle et définissant non seulement la façon dont les membres du collectif, de leur point de vue, doivent se comporter dans les relations sociales mais aussi les façons de travailler acceptables ou déplacées » (Clot, 2005, p. 8).

et les « nouveaux », au niveau de l'attribution de la responsabilité des difficultés des élèves. Pour les « anciens », celles-ci traduisent la faiblesse de l'institution alors que pour les « nouveaux », celles-ci incombent aussi aux carences de leurs acteurs. En soulignant ces différences de vue, Rayou & van Zanten pointent finalement une divergence de conception du métier, les « nouveaux » se sentant davantage responsables des choix qu'ils opèrent que les « anciens » et minorant par la même occasion l'influence de la prescription émanant de l'institution au profit de leur capacité à apprécier les situations et à agir. Aussi, alors que l'organisation du travail s'apparentait au modèle taylorien dans le système éducatif français, pour ce qui concerne le second degré, il y a plus de vingt ans, avec d'un côté ceux qui conçoivent et contrôlent des programmes, méthodes, manuels et de l'autre, ceux qui exécutent des tâches parcellaires, répétitives, voire morcelées dans l'espace et le temps (Obin, 1991), il est opportun de se demander si ce modèle a évolué et si oui, en quel sens. Y a-t-il eu depuis une « détaylorisation » ou à l'inverse une « taylorisation » accrue, prenant ou non de nouvelles formes ?

**L'organisation générale du travail**

Parmi les facteurs constitutifs de la dynamique du changement dans la profession, l'organisation du travail, c'est-à-dire l' *« instance impersonnelle »* (Clot, 2005) telle qu'elle est déterminée par la prescription émanant de l'institution, a eu des conséquences sur l' « *instance transpersonnelle »* (*ibid.*), du fait d'une remise en question des tâches et des procédures. En effet, la place accordée aux compétences, avec l'avènement des référentiels et à celle dédiée à leur corollaire, l'évaluation, a constitué l'un des deux faits marquants de l'évolution de la conception du système éducatif, l'autre étant liée à la mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) avec sa logique de performance. Cette pénétration dans le système éducatif français de la recherche de l'efficacité, empruntée au modèle de l'entreprise, a eu pour conséquence de renforcer la part des « tâches tayloriennes », pour lesquelles *« la prescription porte à la fois sur le but et le mode opératoire pour atteindre le but »* (Valot, 2006, cité dans Pastré, 2012, p. 323) au détriment des « tâches discrétionnaires », pour lesquelles *« la prescription ne porte que sur le but à viser* […] *la manière d'y parvenir* [étant] *laissée à la discrétion des acteurs »* (*ibid.*).

En effet, outre la multitude de référentiels créés à l'adresse des enseignants et à celle des élèves, se sont adjoints un certain nombre d'outils à renseigner impérativement, censés aider à l'évaluation des compétences. Parmi eux, les « livrets de compétences » accompagnant le S3C

ont donné lieu pour les enseignants à de nouvelles tâches tayloriennes, effectuées dans certains cas de manière décontextualisée et incohérente par rapport aux orientations pédagogiques qu'ils avaient retenues. De cette manière, l'Ecole a non seulement créé un outil ayant pour seule logique l'orientation des élèves et la gestion des flux (Meirieu, 2012a, p. 69), mais en plus, elle a renforcé son caractère inégalitaire en se contentant d'évaluer les compétences selon *« des procédures stéréotypées qu'il y a lieu d'exécuter à la demande »* (Rey, 2009, p. 115), en habituant les élèves à se conformer à des fonctions d'exécutant et en déterminant des indicateurs ne visant ni le partage des savoirs ni l'émancipation (Meirieu, 2012a, p. 70). Par ces procédures contraintes, elle a conduit l'enseignant à réduire sa part de liberté pédagogique, entamée par ailleurs selon les nouveaux enseignants par la *« dimension conventionnelle des projets »* (Rayou & van Zanten, 2004, p. 266) qui s'inscrivent dans le cadre local de l'établissement, au moyen du « projet d'établissement » rendu obligatoire avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Pour ces personnels, ces injonctions internes plus ou moins implicites, prennent la forme d'une *« prescription secondaire »*, comme a pu l'être celle qui a été induite par leurs formateurs qui ont reformulé, interprété la politique éducative nationale et développé un ensemble d'injonctions autonomes (Goigoux & Paries, 2006 ; Goigoux, 2007 ; 2010). Ces nouvelles injonctions amputent leur liberté pédagogique (la part des tâches laissées à leur discrétion), d'autant qu'elles entrent plus ou moins en convergence ou en conflit avec les *« prescriptions primaires »* émanant directement du ministère de l'éducation nationale. Aussi, paradoxalement, la plus grande autonomie accordée aux établissements devenus « Etablissements Publics Locaux d'Enseignement » (EPLE) en 1985, est ressentie comme une moins grande autonomie chez les nouveaux enseignants. Mais au-delà de ce sentiment, c'est aussi la conception même que ces nouveaux enseignants ont de leur métier qui est questionnée, car à côté de la mise en œuvre de projets, c'est aussi la place de leur discipline et celle des savoirs qu'ils enseignent qui est en jeu.

**La diversification et l'intensification des tâches**

La diversification et l'intensification de certaines tâches s'inscrit dans la problématique du modèle politique de l'école qui, en France, accorde traditionnellement une part plus grande à l'instruction par la transmission directe de savoirs, qu'à l'éducation qui vise plus largement à former des citoyens. Pourtant, au niveau institutionnel, plusieurs tentatives visant à faire *« enseigner autrement »* ont été effectuées depuis plus d'un siècle et demi. Celles-ci ont concerné trois domaines : l'organisationnel, l'éducatif et le pédagogique (Obin, 2009). Dans



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

le domaine organisationnel, le souhait d'une présence accrue des enseignants dans les établissements et d'une pratique plus collective a en effet été formulé dès la réforme Fortoul de 1852, puis réitéré par le rapport Ribot en 1899, et renouvelé enfin au colloque d'Amiens en 1968, qui faisait alors la promotion de *« l'idée d'une équipe pluridisciplinaire chargée d'assurer une certaine cohérence pédagogique »* (Obin, 2009, p. 11). Dans le domaine éducatif, alors que le rapport Ribot signalait déjà le désintérêt des enseignants pour l'éducation, l'évolution de la part qui lui est dédiée comparativement à celle dédiée à l'enseignement s'est faite bien souvent de manière contrainte, du fait des phénomènes croissants d'incivilités et de violences qui ont obligé les enseignants du second degré à consacrer plus de temps à l'éducation pour créer un climat propice au travail. Pour autant, certains estiment que cette situation n'est pas conforme à leur mission, car celle-ci consiste avant tout dans la transmission de savoirs.

De son côté, Dubet souligne que ce qui fige cette conception trouve sa justification dans des intérêts à défendre. Selon lui, l'expérience scolaire enseignante est marquée par l'exacerbation récente d'un clivage entre le statut et le métier se traduisant par une tendance à définir son identité en fonction d'un statut ou d'un corps, dont la préservation passe par une référence à la discipline scolaire, aux programmes scolaires et au travail en classe. Il va jusqu'à considérer que parmi les précautions à prendre pour se protéger d'éventuelles remises en question, certains enseignants estiment qu' *« il faut refuser, en tout cas réduire au minimum, tout ce qui n'est pas le travail dans la classe, tout ce qui " abaisse " le travail des professeurs et le réduirait à de la pédagogie, à de l'animation ou à de la psychologie »* (Dubet, 2008, p. 39).

Pourtant, dans le domaine pédagogique, les tentatives de changement remontent elles aussi à la réforme Fortoul de 1852 mais elles ont surtout été effectives à l'occasion de la réforme de 1902, qui a conduit à une revalorisation du statut des maîtres d'études en les amenant progressivement au niveau des professeurs, ce qui a eu pour conséquence *« de supprimer le temps d'études des élèves et de faire du cours magistral le mode principal d'exercice de la profession »* (Obin, 2009, p. 10). Plus récemment, surtout depuis les années 1960, l'institution a régulièrement fait pression sur les enseignants pour qu'ils pallient ce manque et prennent en charge, à côté de leur modalité d'enseignement habituelle, une nouvelle mission visant à « *aider les élèves à apprendre »* (*ibid.*).

Cette parenthèse historique montre que la volonté de diversifier les tâches de l'enseignant n'est pas nouvelle en France ; elle fait d'ailleurs l'objet d'une injonction récurrente et d'une certaine continuité dans les propositions, aussi bien que dans les résistances (*ibid.*). Par

ailleurs, l'évolution du modèle d'enseignant allant du « magister » au « pédagogue » ou au « praticien réflexif » ne concerne pas que la France ; ce modèle correspond à une conception européenne de la professionnalité (Maroy, 2005). Néanmoins, une diversification des rôles et des tâches s'est malgré tout opérée en France (*ibid.*, 2005) et les quatre grandes catégories de tâches identifiées chez les enseignants du second degré concentrées sur la préparation du cours, sur le cours lui-même, sur l'évaluation et sur l'orientation (Barrère, 2002) ont vu leur répartition varier selon les contextes d'exercice, les tâches de « gestion de classe » prenant une plus grande dimension dans les établissements difficiles (Barrère, 2002 ; Maroy, 2005), dans lesquels exercent souvent les enseignants à leurs débuts.

Aussi au total, trois grandes catégories de tâches se sont développées ces dernières années :

- l'incitation à travailler davantage en équipe depuis la création des dispositifs dits « transversaux » que sont les IDD, les TPE, les PPCP ;
- l'incitation à faire porter la réflexion collective sur le contexte local avec une renforcement du poids accordé au projet d'établissement, notamment depuis la création en 2005 d'une nouvelle instance, le conseil pédagogique, dont la vocation est de contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet d'établissement ;
- le développement du travail multi-prescrit, émanant principalement de deux sources : le ministère de l'éducation nationale et l'établissement.

Si bien que progressivement, le temps consacré à une action directe auprès des élèves a proportionnellement diminué au profit de celui dédié à une action indirecte. Cependant, la part du travail collectif n'entre pas explicitement dans les charges de travail, comme en Angleterre par exemple, où le temps de service est fixé par l'Etat à trente-cinq heures par semaine et intègre non seulement l'enseignement à hauteur de vingt-cinq heures mais aussi tout un ensemble de temps de réflexion et de tâches collectives (Malet, 2008). Néanmoins, la diversification des tâches est bien réelle et celle qui concerne l'usage du numérique en est une illustration significative.

### L'émergence du numérique

Le numérique a modifié le travail des enseignants, notamment pour ce qui concerne la préparation de leurs cours (Devauchelle, 2012a) mais aussi pour l'évaluation des élèves. Celui-ci a donc modifié la nature de leur action indirecte. Quant à l'action directe auprès des élèves, c'est dans l'exercice du cours que l'introduction du numérique déstabilise le plus les



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

enseignants, car ce *« tiers dépersonnalisé »* (Devauchelle, 2012a, p. 103) modifie les modalités d'enseignement, interroge parfois la légitimité de l'enseignant quant aux savoirs en lui faisant craindre la perte d'une sorte de monopole. Par ailleurs, parallèlement, les pratiques recourant au numérique souffrent d'un défaut de réflexion sur le bien-fondé des outils, sur leur valeur épistémologique (Gautier & Vergne, 2012 ; Stiegler, 2012c) et sur les enjeux éducatifs, de telle sorte que s'opère une prolétarisation des esprits des enseignants (Stiegler, 2012a) en même temps qu'une relative subordination à ces outils.

**Le nouveau public d'élèves**

Un dernier aspect des changements intervenus dans la profession concerne le public d'élèves, dont le mode d'appropriation des connaissances ne peut se calquer sur celui qui existait avant l'avènement de l'ère du numérique. Aussi, de nouvelles modalités de médiation sont à envisager pour les *« digital natives »* sans qu'aucune mémoire collective de la profession ne se soit réellement constituée dans ce domaine.

En conclusion, l' *« instance transpersonnelle »* (Clot, 2005)se rapportant au métier d'enseignant du second degré se trouve fragilisée, du fait de l'importance des changements intervenus ces toutes dernières années. Elle l'est d'autant plus qu'une large part des effectifs a été renouvelée ou est en cours de renouvellement. De ce fait, les nombreux nouveaux professeurs doivent faire face à de nouveaux élèves, sans pouvoir trop compter sur la mémoire collective créée par des enseignants plus anciens, affectés eux, dans d'autres établissements que ceux où les débutants subissent *« l'épreuve du feu »* (Rayou, 2009, p. 5), rendue encore plus difficile du fait de leur éloignement culturel des élèves auxquels ils font face. Ainsi, c'est la pérennité du développement du métier qui peut être menacée, par défaut de règles génériques qui pourraient servir de points d'appui, car comme l'ont constaté Clot et son équipe, le métier d'enseignant du second degré s'accompagne d'une *« défaillance de la double fonction psychologique et sociale du collectif »* (Clot, 2005, p. 163).

Mais au-delà de la question du développement du métier, la situation est également préoccupante de par la souffrance des enseignants, « nouveaux » et « anciens ». Celle-ci prend en effet depuis quelques années de nouvelles formes et a pour origine de nouvelles causes (Lantheaume & Hélou, 2008). D'une façon générale, elle résulte de la pression que les enseignants ressentent sur eux au travers de jugements sur l'efficacité de leur travail. Ceux-ci se fondent soit sur des études comparatives prenant en compte l'évaluation des connaissances

ou le plus souvent, des compétences correspondant à des « standards[49] » (Meunier, 2005) destinés aux comparaisons internationales des politiques éducatives des pays de l'OCDE de type PISA (*Programme for International Student Assessment*), soit sur les résultats aux examens, eux aussi bien souvent comparés entre les établissements. S'ajoute à cela la pression des parents d'élèves qui, dans un contexte d'inquiétude face à l'emploi, entretiennent de plus en plus une relation de défiance vis-à-vis de l'école et de moins en moins une relation de confiance (Lantheaume & Hélou, 2008). Aussi, alors que le développement des compétences pourrait avoir pour objectif principal d' « *articuler et intégrer des savoirs et procédures pour faire face à des situations complexes et inédites »* (Paquay, 2008) en axant principalement l'effort sur ce qui est construit pour les élèves, il se centre sur des préoccupations d'ordre économique, telles qu'elles ont été formulées par la stratégie de Lisbonne, dont l'objectif principal en matière d'éducation et de formation s'énonce en termes de croissance économique : *« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »* (Centre d'analyse stratégique, 2007). De surcroît, les résultats de la France aux enquêtes comparatives sont jugés passables voire mauvais et l'accent mis dans les médias sur ces données ne fait qu'accentuer le sentiment de culpabilité et d'amertume que ressentent les enseignants dans leur ensemble. Ceci les conduit à douter des finalités de leur travail et à les déstabiliser d'autant plus qu'ils déplorent un défaut de soutien et d'accompagnement de l'institution, auquel s'ajoutent les critiques des parents (Lantheaume & Hélou, 2008).

Au total, outre la souffrance engendrée chez les enseignants, *« le renforcement du lien entre les impératifs économiques et l'éducation »* (Meunier, 2005, p. 4) contribue par ses retentissements à limiter la capacité à agir sur les difficultés des élèves de ces professionnels en perte de repères (Lantheaume & Hélou, 2008).

Ce constat génère non seulement des inquiétudes vis-à-vis de la santé des groupes humains concernés (enseignants et élèves principalement) mais aussi des questionnements sur la manière d'améliorer le travail pour l'adapter aux enseignants, en reconstruisant des collectifs prenant en considération le point de vue des acteurs (Daniellou, Davezies, Desriaux, & Théry, 2009).

[49] Ces standards ont été organisés de manière à *« reformuler les savoirs en termes de compétences »* (Meunier, 2005, p. 4).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Le métier d'enseignant fait l'objet de nombreuses études scientifiques, certaines étant plus centrées sur les élèves, alors que d'autres sont plus axées sur le travail de l'enseignant. Cette complémentarité des approches contribue à mieux cerner sa complexité.

## 4. Le travail de l'enseignant d'aujourd'hui : diversité et complémentarité des approches scientifiques

Dans le domaine de la recherche en éducation, il y a encore une dizaine d'années, les études s'étaient davantage intéressées aux élèves, ce qu'ils apprennent et la manière dont ils apprennent, qu'aux professeurs (Amigues, 2003). Par ailleurs, à leurs débuts, les quelques travaux de recherche portant sur le métier d'enseignant en France ont souffert d'un défaut d'élaboration méthodologique pour les analyses (Yvon & Clot, 2004) et ils se sont avant tout concentrés sur la description de l'activité, sans réelle perspective développementale s'appuyant notamment sur des *« zones de développement potentiel »* des professionnels (Clot, 2005, p. 166).

Depuis quelques temps, de nouvelles approches qualitatives ont vu le jour, mais les études portant sur le travail enseignant dans sa globalité demeurent assez rares (Bucheton, 2008 ; Lantheaume, 2008). En effet, les champs de recherche concernant le métier de professeur du second degré ont longtemps porté avant tout sur certains aspects des pratiques enseignantes, notamment sur ceux concernant la didactique, plus ou moins en lien avec une discipline spécifique.

Ce n'est que depuis dix à quinze ans que l'intérêt pour l'analyse de l'activité de l'enseignant s'est développé et a ouvert un nouveau champ de connaissances complétant les axes de recherche en éducation déjà existants.

### *4.1. L'analyse des pratiques*

Plusieurs approches permettent d'analyser les pratiques des enseignants du second degré. Mais en France, les travaux scientifiques portant sur la didactique des disciplines enseignées sont particulièrement abondants. Cela constitue une singularité française (Amigues, 2003), de la même manière que le modèle politique français définissant les missions de l'école se caractérise par l'importance accordée à l'instruction, à la transmission de savoirs académiques, celle-ci étant assurée traditionnellement selon un modèle emprunté à

l'université (Maroy, 2005 ; Obin, 2009, 2011a ; Savoie, 2013). Ce champ de recherche a la volonté d'étudier les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des différents savoirs enseignés. Il se centre sur une partie des tâches incombant aux enseignants, laissant de côté notamment celles qui se rapportent à l'orientation des élèves et surtout celles qui relèvent du travail dans l'établissement ne se rapportant ni aux cours, ni à leur préparation, ni à leur évaluation. Il s'intéresse particulièrement aux contenus transmis, ces contenus comprenant des savoirs issus des disciplines universitaires intégrés dans les programmes scolaires. Mais il prend également en considération les valeurs (Coquidé, 2011 ; Reuter, 2011), les « savoir-faire », « les modes de pensée », « les modes d'agir », les « comportements » et les « dispositions » (Reuter, 2011). Il s'interroge à la fois sur l'objet enseigné et sur l'effet produit en termes d'apprentissage sur l'élève, son implication dans l'appropriation de connaissances étant elle aussi prise en compte. Alors que les enseignants du second degré estiment que les élèves apprécient le cours magistral, ils s'efforcent cependant d'introduire la participation orale des élèves qui, comme l'évaluation, constitue pour eux un élément rassurant, leur donnant dans le premier cas le sentiment que les élèves sont motivés par leur cours et dans le second, le sentiment que leur travail d'enseignant a été d'autant plus efficace que les résultats des évaluations sont bons (Barrère, 2002). Cependant, les savoirs scientifiques produits par « la » ou « les » didactique(s) des disciplines, qui pourraient permettre aux enseignants d'affiner leur jugement sur les apprentissages réels des élèves, ne leur sont pas directement accessibles, du fait du peu de temps de formation institutionnalisée dont ils disposent tout au long de leur carrière. Ils constituent néanmoins une part importante de la formation « théorique » qu'ils reçoivent à leurs débuts, lorsqu'ils préparent un Master « métiers de l'enseignement », parallèlement à d'autres aspects de leur métier abordés dans ce cadre, comme celui qui concerne les « pratiques », d'une manière plus générale.

Cependant, l'analyse de « pratiques », c'est-à-dire ce qui englobe tout ce que pensent, disent ou font les enseignants avant, pendant ou après les séances (Masselot & Robert, 2007 ; Vinatier & Pastré, 2007) comprend quatre grands genres de démarches (Clot, 2005) :

- *« la théorisation du fonctionnement du professeur »*, qui consiste à fournir des ressources aux enseignants en prenant appui sur des connaissances théoriques déjà élaborées ;
- *« les recherches-action et les recherches-formation »*, qui visent à construire de nouveaux savoirs, des « savoirs d'action », au moyen de l'observation et de l'analyse de l'action de praticiens par des chercheurs ;



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- *« les dispositifs de verbalisation des pratiques »*, dont l'objectif est d'aider les enseignants à évoquer leurs connaissances sur leur pratique, pour les amener à en prendre conscience et à prendre de la distance ;
- *« la réflexion critique dans un processus groupal liée à la détermination d'actions individuelles et collectives à expérimenter »*, qui ambitionne d'aider les praticiens à traduire leurs idées en actes, au moyen d'un dispositif alternant confrontation et expérimentation, favorisant la réflexion critique apportée par le groupe.

Dans ces quatre formes de démarches d'analyse de pratiques, l'articulation entre l'analyse et l'action ne s'opère pas de la même manière. Quasiment absente pour le praticien dans la démarche de théorisation, cette articulation est davantage présente dans les démarches de recherches-action ou de recherches-formation, mais l'enseignant-praticien ne devient véritablement acteur de l'analyse que dans le cadre des dispositifs de verbalisation et encore davantage dans ceux misant sur la réflexion critique, où s'efface le cloisonnement entre le praticien et le chercheur.

Aussi, si dans tous les cas il s'agit « d'analyser les pratiques », la part d'analyse réflexive est plus ou moins grande et engage plus ou moins à agir. Car en soi, la réflexivité peut ne pas s'accompagner d'effet sur l'action : elle peut se limiter à la compréhension d'une situation et aller jusqu'à la conceptualisation, sans déclencher pour autant l'action du praticien, ce processus supposant alors une autoévaluation conduisant à la régulation (Jorro, 2005).

L'analyse des pratiques s'intéresse donc, par ses différentes démarches, aux liens entre l'action d'enseigner et les conditions de l'apprentissage. Elle contribue à apporter des éclairages sur ce qui constitue une partie du métier d'enseignant, mais elle ne prend pas toujours en compte la totalité des tâches de l'enseignant (notamment celles qui ne concernent pas directement les cours). Par ailleurs, bien qu'elle repose sur l'observation d'une partie du travail enseignant, elle prend peu en considération l'incidence des prescriptions sur l'action enseignante.

Cependant, certaines approches élargissant le champ de connaissances au travail enseignant considéré dans son ensemble commencent à émerger. Celles-ci ne sont pas centrées en priorité sur les effets de son action sur les élèves, mais sur l'activité de l'enseignant. Elles sont désignées sous le terme générique d' « analyse de l'activité ».



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## *4.2. L'analyse de l'activité de l'enseignant*

En sciences de l'éducation, l'intérêt pour les théories de l'action et la manière dont elles analysent le rapport entre technique et activité sont anciennes (Linard, 1989). Ce chercheur aux travaux précurseurs y voyait un cadre potentiellement fédérateur pour la discipline. Par ailleurs, d'un point de vue général, la tradition d'analyse du travail permet, outre la description des situations, d'envisager également leur transformation, soit dans le but de les rendre plus efficaces, soit dans le but d'améliorer le bien-être des travailleurs, soit les deux.

Du point de vue de la psychologie ergonomique, l'analyse peut avoir pour objet la tâche, l'activité, ou les deux, alors que « l'analyse de l'activité » en tant que telle, se focalise davantage sur la compréhension du processus d'appropriation de la tâche par le sujet (Yvon & Clot, 2004, p. 14).

Pour autant, les « théories de l'activité » constituent une sorte de *« nébuleuse »* (Pastré, 2011) mobilisée depuis une dizaine d'années seulement pour ce qui concerne le domaine de la recherche en éducation en France. Elles ont souvent été investies par des chercheurs jusqu'ici plutôt spécialistes de la pédagogie ou de la didactique des disciplines. Elles se composent selon Pastré (2011) principalement de quatre approches ayant comme origine commune la psychologie du travail et la psychologie du développement : l'ergonomie ; la clinique de l'activité ; la didactique professionnelle ; la théorie du cours d'action. Leur ambition réside dans l'intérêt porté à la profondeur de l'activité humaine (Pastré, 2011). Cependant, elles se distinguent notamment au niveau de leur ancrage épistémologique et de leur champ d'étude.

**L'ergonomie**

Les connaissances sur la complexité de l'activité enseignante commencent depuis peu à s'enrichir grâce à de nouvelles recherches empruntant un cadre théorique pouvant relever de l'ergonomie de langue française. Cette discipline scientifique, *« qui s'occupe de la compréhension des interactions entre les hommes et les autres éléments d'un système »* (Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), 2008), vise à optimiser le bien-être des hommes tout en améliorant la performance du système. Elle se subdivise en trois domaines de spécialisation :

- l'ergonomie physique, qui s'intéresse aux liens entre les caractéristiques physiques de l'homme et son activité physique ;



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- l'ergonomie cognitive, qui ambitionne de comprendre les processus mentaux influant sur l'interaction entre les hommes et les autres éléments du système ;
- l'ergonomie organisationnelle, dont la visée est l'optimisation des systèmes sociotechniques (Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), 2008).

De récentes études sur le métier d'enseignant ont été envisagées par Saujat qui, en considérant *« l'enseignement comme travail »* (Saujat, 2007, p. 181), a posé la question de l'appropriation des prescriptions, de ce qui se fait avec ou sans elles. Ses travaux et ceux d'autres chercheurs se référant à l'ergonomie, ont constitué un axe de recherche nouveau, dans un contexte où, paradoxalement, il y a à la fois un déficit de recherche sur le « travail réel » de l'enseignant et une inflation de préconisations, de prescriptions et de jugements (Saujat, 2007).

Aussi, alors que l'enseignant doit *« organiser les conditions de l'étude »* (*ibid.*, p. 179), il importe de savoir ce qui oriente son activité, ce qui fonde l'efficacité de son travail, c'est-à-dire *« ce que ça lui demande »* (*ibid.*, p. 181) pour qu'il fasse *« ce qu'on lui demande »* (*ibid.*, p. 182). Pour comprendre le travail de l'enseignant en vue de le transformer, conformément aux principes de l'ergonomie, la motivation et l'implication des principaux acteurs sujets de l'étude sont essentiels. Aussi, les recherches sont effectuées à la demande expresse des professionnels et sont menées avec leur concours, au moyen d'une méthodologie favorisant l'émergence de la parole : les entretiens d'autoconfrontation. Par cette démarche, il s'agit de comprendre de quelle manière l'enseignant compose avec les prescriptions et multi-prescriptions (Méard & Bruno, 2008 ; Saujat, 2011) et de repérer les organisateurs du travail enseignant, notamment ceux qui se rapportent à la partie invisible de leur travail (Barrère & Saujat, 2008 ; Piot, 2008, 2009) jusqu'ici encore peu explorée.

Mais la perspective développementale de l'ergonomie couvre aussi des champs d'études sur la professionnalisation des enseignants débutants, comme cela est le cas de certains travaux menés dans le cadre de l'Observatoire de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré portant sur l'activité de l'enseignant en tant qu'unité d'étude (Ria & Rayou, 2009 ; Ria, 2010, 2011). Ces recherches s'attachent tout particulièrement à saisir les processus en œuvre dans cette construction de la professionnalisation, en s'appuyant sur le domaine de spécialisation de l'ergonomie cognitive.

Au total, qu'il s'agisse de travaux de recherche menés auprès d'enseignants débutants ou non, la tradition de l'ergonomie francophone, qui consiste à analyser les écarts entre la tâche prescrite et l' « activité réelle » du sujet (Pastré, 2007), sert de référence à ces récentes études. En effet, même si le but est fixé par le prescripteur, une *« tâche discrétionnaire »* (Valot,

2006) incombe bien souvent à l'enseignant : *« il lui faut donc la prévoir et la planifier, l'effectuer en sachant combiner souci de la précision et de l'imprécision, pour notamment prendre en compte la dynamique de sa classe »* (Bru, Pastré, & Vinatier, 2007, p. 7).

**La clinique de l'activité : une approche psychologique du travail**

L'ergonomie de langue française et la clinique de l'activité sont deux approches scientifiques ayant le même objet : l'activité humaine. Cependant, la clinique de l'activité se distingue de l'ergonomie en trois principaux points : son objectif, sa méthode, son ancrage épistémologique. Cette approche ambitionne avant tout de donner *« la possibilité pour les travailleurs de se reconnaître dans ce qu'ils font »* (Clot, 2006, p. 167) en les aidant à s'inscrire dans l'histoire de leur métier. Pour y parvenir, elle recourt à une méthodologie axée certes sur l'activité en tant qu'objet d'étude, mais aussi en tant que moyen de transformation. C'est notamment par une activité dialogique sur le travail, prenant par exemple la forme de l'autoconfrontation croisée, que celui-ci peut être *« soigné »* (*ibid.*, p. 169). C'est donc parce qu'il il y a *« une activité sur l'activité »*, une *« activité au carré »* (*ibid*., p. 169) que la déconstruction fait sens pour le sujet.

Par ailleurs, si la clinique de l'activité trouve ses fondements dans la psychologie du travail, elle trouve son ancrage épistémologique dans les travaux de Vygotski et de Bakhtine qui accordent une place centrale au collectif et au social qui, grâce aux conflits qu'ils font naître, constituent les moteurs de l'activité psychologique conduisant à agir. Aussi, contrairement à l'ergonomie, la clinique de l'activité ne consiste pas en l'analyse isolée de l'activité observable (Clot, 2004), mais en un travail de co-analyse mis au service du développement de l'expérience des professionnels d'une part et à celui des connaissances en matière de psychologie du travail d'autre part (Clot, 2005). Il s'agit donc d'une méthode à visée développementale qui, par la collaboration entre praticiens et chercheurs (à la demande des praticiens), cherche à consolider le *« genre professionnel »*, et qui a une double fonction : une fonction sociale et une fonction psychologique. À la fois, le *« genre professionnel »*, parce qu'il intègre et construit la mémoire collective du métier, constitue *« une ressource potentielle pour le développement et la redéfinition des tâches et prescriptions »* [et] *« une ressource potentielle pour l'activité de chaque sujet auquel elle donne du « répondant »* (*ibid.*, p. 11). Autrement dit, par sa méthodologie propre, la clinique de l'activité ne se contente pas d'observer l' « *activité réalisée »*, mais elle se préoccupe davantage du *« réel de l'activité »*, c'est-à-dire des choix opérés par le sujet qui, bien qu'il soit exposé à une tâche prescrite, ne

réalise qu'une seule activité parmi toute celles qui étaient possibles. C'est lui qui, en transformant la tâche prescrite, transforme le travail car *« le "réel de l'activité", c'est également ce qu'on ne fait pas : ce qu'on a voulu faire et qu'on n'a pas pu faire, ce qu'on a fait un temps et qui continue d'habiter les situations présentes, ce qu'on n'a pas renoncé à faire sans pour autant y parvenir ou même, encore, par exemple, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire »* (*ibid.*, p. 15).

Or, pour les enseignants du second degré, alors que les prescriptions sont nombreuses et proviennent de plusieurs sources, la fonction psychologique du collectif est en *« jachère »* (*ibid.*, p. 164) . En effet, le *« stock de " mises en actes "* [et de] *" mises en mots "* (Clot & Faïta, 2000, p. 13) construit par le milieu du travail lui-même est défaillant (Clot, 2005).

Pour autant, peu d'études sur le travail des enseignants du second degré s'intéressent au *« réel de l'activité »*. Alors qu'un certain nombre de recherches décrivent et analysent des actes, peu élargissent l'interprétation à la question du motif de l'action : *« Que font les professeurs ? Pourquoi ils le font ? »* (Roger, Ruelland, & Clot, 2007, p. 133).

**Des approches croisées**

***1) La didactique des disciplines, la psychologie ergonomique et la clinique de l'activité***

Dans le domaine de l'analyse du travail de l'enseignant, de récentes études s'inspirent du cadre d'analyse fourni par la psychologie ergonomique, tout en empruntant simultanément ceux que la didactique disciplinaire a constitués et en développant une méthodologie de recherche proche de celle que propose la clinique de l'activité. C'est le cas notamment des travaux menés par Goigoux (2007) auprès d'enseignants du premier degré. Ceux-ci se situent dans le domaine de l'apprentissage de l'enseignement de la lecture. Ils prennent appui sur les savoirs produits dans le domaine de la didactique et notamment dans celui de la didactique du français, pour comprendre l'activité de l'enseignant en s'efforçant non seulement de l'observer, de la décrire, de l'expliquer, de l'analyser, mais aussi de faire en sorte que les professionnels eux-mêmes prennent conscience de leurs capacités, au moyen d'analyses intrinsèques rendues possibles par l'autoconfrontation simple ou croisée à l'enregistrement vidéo de la séquence.

Ainsi, l'approche didactique, l'approche de la psychologie ergonomique et la méthodologie de la clinique de l'activité sont mises au service de l'analyse du travail de l'enseignant pour comprendre ce qui guide son action, la manière dont il prend ses décisions dans l'action, la « *régulation à chaud* » qu'il opère (Goigoux, 2011), mais aussi pour identifier des pratiques

efficaces sur l'activité et l'apprentissage des élèves (Goigoux, 2007). Le but de ces recherches, conformément au principe de l'ergonomie francophone, est de *« comprendre le travail pour le transformer »*. Mais c'est avant tout l'appropriation de savoirs professionnels par les enseignants eux-mêmes qui constitue l'enjeu de ces études, celles-ci s'inscrivant dans la tradition vygotskienne de la « zone proximale de développement » (Goigoux, 2011).

Dans le second degré, des recherches faisant appel aux cadres d'analyse et aux méthodes développées dans le champ du travail ont également été entreprises et le croisement des différentes approches auxquelles elles se réfèrent a donné lieu, au début des années 1990, à une théorie de l'activité désignée sous le nom de « didactique professionnelle ».

### *2) La didactique professionnelle*

Dans une perspective développementale visant la formation des adultes, la didactique professionnelle s'est construite, depuis la fin du XX$^{ème}$ siècle, en référence à trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique

(Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ).

Si son cadre d'analyse de l'activité humaine emprunte à l'ergonomie les concepts de « tâche » et d' « activité » (Leontiev, 1984 ; Leplat, 1997, 2006, 2011), la didactique professionnelle s'appuie sur un concept central qui traduit le rapport dialectique qu'entretiennent la tâche et l'activité : la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1998). Alors que la tâche modifie l'activité et que l'activité du sujet modifie en retour la tâche (Vinatier, 2011), l'activité humaine est considérée comme étant organisée sous forme de *« schèmes »* et comme étant structurée par des *« invariants »*, ces deux concepts issus d'une logique piagétienne ayant été développés plus tard par Vergnaud (Pastré, 2006). En d'autres termes, alors que le professionnel organise son activité en partie selon ses valeurs, les « *schèmes »* lui permettent d'analyser les buts et les sous-buts, d'anticiper et de contrôler en permanence l'activité (Vergnaud, 2011). Ainsi l'enseignant, *« à la fois acteur et metteur en scène »* (Vergnaud, 2011), s'entoure d' « *organisateurs »* relevant de sa personnalité, du champ didactique de référence dans lequel s'inscrit la situation et du cadre institutionnel et politique dans lequel il exerce (Vinatier & Pastré, 2007). La didactique professionnelle a l'ambition de pointer ces *« organisateurs »* en faisant émerger les points communs dans une diversité de situations (Mayen, 2011).

Au total, la didactique professionnelle s'intéresse donc au travail de l'enseignant dans une perspective de formation, même si l'expression « didactique professionnelle » est jugée



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

inappropriée par certains chercheurs qui estiment que le terme « didactique » renvoie aux contenus enseignés (Coquidé, 2011) et implique la prise en compte des élèves (Reuter, 2011).

Dans le second degré, la didactique professionnelle, qui se réfère en partie à la didactique disciplinaire, s'est développée dernièrement en référence à la didactique des mathématiques, notamment avec les travaux de Rogalski (2007), qui s'est investie dans cette approche croisée, après s'être orientée vers la psychologie cognitive dans le champ du travail et vers l'enseignement de la psychologie ergonomique, dans laquelle elle a puisé des modèles d'analyse de l'activité. Dans ses études, elle a comparé le travail prescrit et le « travail réel » de l'enseignant et rendu compte de la multiplicité des buts et des préoccupations auxquelles il est confronté. Elle a ainsi identifié différents niveaux d'organisation et les a notamment situés en fonction de la temporalité de l'activité, qui s'inscrit aussi bien dans le temps long de l'année scolaire que dans le temps court d'une séance. À ces différents moments d'activité, l'enseignant est soumis à plusieurs facteurs qui vont déterminer son action : *« ses compétences vis-à-vis du contenu enseigné et vis-à-vis de son intervention didactique […] les représentations qu'il se fait de son travail […], l'autonomie qu'il se donne pour agir […], la gestion de ses propres émotions »* (*ibid.*, p. 4). Rogalski considère ainsi que le travail de l'enseignant relève de la gestion d'un *« environnement dynamique »*, dans lequel le diagnostic et le pronostic constituent des activités récurrentes et essentielles dans les différents temps de l'activité de l'enseignant. Aussi, ses observations s'articulent entre les modes d'action de l'enseignant pendant la séance (la tâche prescrite aux élèves, l'action engagée par le discours, la « monstration ») et l'enrôlement des élèves dans le procédé didactique qu'il a conçu au préalable. L'analyse de l'activité porte donc à la fois sur le travail effectué en amont de la séance, sur celui de l'enseignant pendant la séance, notamment sur la médiation qu'il va opérer entre les élèves et le savoir, dans une lignée vygotskienne, mais aussi sur celui qu'il réalise par son analyse *a posteriori*. Il s'agit de comprendre l'organisation générale de l'activité, en fonction des différentes temporalités, d'identifier ses déterminants et les modalités de régulation, dans une perspective de formation.

Dans cette *« double approche didactique et ergonomique des pratiques »*, plusieurs *« dynamiques »* peuvent être étudiées : celle qui concerne l'expérience construite par l'enseignant, celle qui concerne un groupe d'enseignants, mais aussi celle qui est propre au groupe d'élèves, le tout étant considéré dans sa relation à l'environnement dans lequel se déroule l'activité (Masselot & Robert, 2012). Ainsi, à partir d'un objet d'étude, l'analyse se



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

nourrit des apports de la didactique des mathématiques et de ceux de l'ergonomie, que les chercheurs articulent à leur méthodologie.

D'autres démarches s'emploient elles aussi à analyser le travail enseignant en croisant les approches scientifiques, mais d'une manière différente, qui consiste à confronter *a posteriori* les analyses effectuées par plusieurs chercheurs empruntant des cadres théoriques et méthodologiques différents pour étudier un même objet.

**Des approches théoriques et méthodologiques plurielles**

De 1965 à 1980, les travaux de recherche sur les pratiques enseignantes ont été principalement centrés sur la classe et sur les résultats des élèves (Piot, 2012). Ce n'est qu'à partir de la décennie 1985-1995 qu'une évolution des postures méthodologiques s'est produite, avec l'adoption d'un paradigme interactionniste prenant en compte l'élève, l'enseignant et la situation, dans des travaux de recherche menés à l'école élémentaire (Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 1994). Dès lors, les composantes de la pratique enseignante sont considérées comme un processus interactif et contextualisé, qu'il s'agit d'analyser de façon multidimensionnelle, en référence aux apports des didactiques des disciplines (centrées sur les contenus, leur structuration et leur appropriation par les élèves), à ceux des recherches sur l'enseignement et la pédagogie et à ceux des études se rapportant aux enseignants et à leurs stratégies (Vinatier & Altet, 2008). Dans cette nouvelle perspective, l'originalité de l'approche plurielle réside dans la méthodologie qui consiste en l'analyse d'un même objet, à partir des mêmes données (par exemple une même séance filmée), par des chercheurs empruntant des entrées théoriques différentes. L'objectif de cette démarche, développée notamment par les membres du réseau OPEN (observation des pratiques enseignantes) vise à rendre compte des cheminements des élèves dans la conceptualisation et de ceux de l'enseignant, une attention particulière étant portée aux ajustements que celui-ci doit sans cesse effectuer, du fait de l'impossibilité de tout prévoir. Cette difficulté à anticiper est tout particulièrement liée à l'imprévisibilité des réactions des élèves. Elle conduit les enseignants à réguler, à procéder à des *« ajustements dans la situation »* qui, avec l'expérience, vont produire un ensemble de *« gestes professionnels »* de plus en plus efficients (Bucheton, 2009). Ainsi, l'enseignant construit progressivement sa professionnalité en améliorant sa capacité à agir, par l'appropriation de « *gestes langagiers »*, de « *gestes de mise en scène des savoirs »*, de « *gestes d'ajustement »* et de « *gestes éthiques »* (Jorro, 2006 *;* Bucheton & Jorro, 2009).

Ces approches plurielles et multivariées se proposent d'identifier les principes organisateurs de l'activité de l'enseignant, en prenant en considération à la fois les facteurs qui relèvent de ses propres convictions et ceux qui se rapportent à son appartenance à un groupe professionnel. Par leurs postures méthodologiques, elles contribuent, comme d'autres approches, à une meilleure connaissance du métier d'enseignant.

**Des approches multiples pour une meilleure connaissance du métier d'enseignant**

Depuis une vingtaine d'années environ, l'analyse des pratiques s'enrichit de l'apport de champs scientifiques jusqu'alors peu investis dans ce domaine professionnel. Elle se développe en empruntant de nouveaux cadres d'analyse et de nouvelles méthodologies, de façon plus ou moins imbriquée. Les nouveaux savoirs ainsi élaborés contribuent à la compréhension du travail de l'enseignant, sous des angles différents. Ainsi par exemple la didactique des disciplines permet *« d'apprendre des savoirs »*, tandis que la didactique professionnelle apporte des éclairages sur *« l'activité »* de l'enseignant (Pastré, 2011). Par ailleurs, ces deux formes de didactique s'intéressent à la question de l'apprentissage et des processus d'apprentissage, l'une pour les élèves, l'autre pour les apprenants adultes, les savoirs produits s'enrichissant mutuellement (Mayen, 2011). Enfin, ces deux approches accordent chacune une importance capitale à la notion de « situation », à son inscription dans un contexte et plus largement dans un environnement, sans pour autant associer le même sens à cette notion. En effet, les situations prises en compte sont délimitées de manière différente dans les deux cas, notamment au niveau de la taille, du type de facteurs pris en considération (Rayou, 2011) et de la visée.

En didactique professionnelle par exemple, l'identification de « classes de situation » est mise au service du professionnel pour l'aider à ajuster son action, tandis que dans les approches situées, l'usage de la notion de situation est différent : *« l'action et l'environnement sont envisagés comme se définissant mutuellement »* (Astier *et al.*, 2003, p. 119).

Dans cette logique, le cours d'action (Theureau, 2004, 2006) est une conception basée sur l'analyse de l'activité de l'acteur, à partir de la description d'expériences significatives pour lui, et par ailleurs *« montrables »*, ou *« racontables »* par lui, ou *« exprimables par le corps »*, l'acteur étant *« dans un état déterminé »,* engagé dans *« un environnement physique déterminé »,* appartenant à une *« culture déterminée ».* Cette approche s'appuie sur les savoirs constitués en ergonomie. Elle prend en considération les éléments du contexte dans lequel l'action s'est déroulée Aussi, les processus mentaux ne peuvent se dissocier du contexte de

l'action, jugée nécessairement sociale (Rogalski, 2004). Ici donc, l'action est située dans un champ délimité au niveau de l'espace, du temps et de la culture ; elle est par ailleurs analysée au regard de ses relations avec le corps de l'acteur.

Dans cette même logique, le travail du professeur est étudié dans sa dimension didactique, avec la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2008). Cette autre conception assimile les pratiques humaines à des jeux qui, dans le cadre de l'enseignement, se traduisent par la coopération du professeur et de l'élève autour d'un objet : le savoir.

Au total, la prise en compte de l'action du professeur dans les recherches menées en France, et de son interaction avec l'élève et avec l'environnement, constitue une préoccupation relativement récente et grandissante. La place accordée à la situation, au contexte, à l'environnement dans les différentes approches du métier d'enseignant occupe des degrés divers, tant au niveau de l'empan qu'au niveau de la temporalité. Cette différence au niveau des prismes d'observation conduit à des analyses produisant des savoirs complémentaires.

### *4.3. Enseigner : un verbe d'action ou un verbe d'activité ?*

Alors que le métier d'enseignant en général et plus particulièrement celui qui s'exerce dans le second degré, connaît aujourd'hui un remaniement assez important, la question des modalités de son étude, quelles que soient les approches scientifiques, se trouve posée. Plus particulièrement, c'est la dimension de la focale qu'il s'agit d'interroger : quel peut être l'empan des situations étudiées ? Selon quelle temporalité les envisager, les analyser ? Quelles sont les différentes visées que peut ambitionner la recherche en éducation ? Comment la connaissance du travail enseignant peut-elle, en envisageant d'autres logiques, enrichir les études réalisées ces dernières décennies ?

Dans les années 1970, les recherches développées en France ont principalement visé à *« établir des relations entre les performances scolaires des élèves (le produit) et des dimensions de l'enseignement (le processus)* » (Amigues, 2003, p. 6 ; Saujat, 2007). Dans la foulée, se sont multipliées les grilles d'observation recensant des variables de comportement de l'enseignant ; depuis, l'efficacité de l'action de l'enseignant est restée dans une certaine logique de *« processus- produit* », dans la mesure où les référentiels de compétences n'ont retenu qu'une partie des préconisations de Perrenoud (1999). En effet, alors que celles-ci étaient tournées vers la coopération, la participation, l'implication, la co-construction et la motivation, le « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de la

formation des maîtres » qui s'en est inspiré (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007), a accordé une place plus grande à la didactique et à l'évaluation sous toutes ses formes, en restreignant en revanche la vision globale de l'éducation de l'élève. C'est ainsi que n'ont pas été reprises, par exemple, les propositions concernant l'implication des élèves, de leurs parents et leur participation à la gestion de l'école. Par la suite, les compétences à acquérir par les professeurs ont été reconduites à l'identique dans leurs grandes lignes en 2010, avant que soit rédigé le nouveau référentiel en 2013 qui, bien que positionnant l'ensemble des métiers du professorat et de l'éducation autour de trois grands axes (*« acteurs du service public d'éducation » ;* […] *« au service de la réussite de tous les élèves »* […] *« acteurs de la communauté éducative »)* (Ministère de l'Education nationale, 2013), situe les compétences spécifiques des professeurs dans deux grands domaines très imbriqués : ils sont *« porteurs de savoirs et de culture commune »* d'une part et *« experts de l'apprentissage »* d'autre part. Ces outils conçus pour la formation des enseignants que constituent les référentiels de compétences posent la question de leur contribution à la professionnalisation. En effet, qu'il s'agisse des premiers référentiels ou de ceux de 2013, le principe consiste à considérer le métier d'enseignant comme une accumulation et une juxtaposition de savoirs et de savoir-faire (Durand, Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 2006 ; Méard & Bruno, 2008) n'accordant que peu de place au « travail réel » de l'enseignant, dans toutes ses dimensions. De plus, ces outils, dont la visée est avant tout évaluative, sont concomitants d'autres pratiques d'évaluation du travail de l'enseignant qui consistent à médiatiser les résultats aux examens de chaque établissement scolaire, en soulignant la *« valeur ajoutée »* (Ministère de l'Education nationale, 2013b) que chacun apporte ou non. C'est ainsi qu'indirectement, l'efficacité du travail des enseignants se trouve référée et mesurée par rapport aux résultats obtenus par les élèves aux examens. Cette situation renforce les conceptions selon lesquelles le travail de l'enseignant réside avant tout dans la transmission de savoirs et contribue à occulter toute une partie du « travail réel » de l'enseignant et de son activité, notamment dans son interprétation des prescriptions.

Par ailleurs, cette logique de « processus-produit », en se focalisant sur la performance des élèves aux examens, questionne le « travail réel » des enseignants qui n'enseignent pas de discipline scolaire spécifique et dont on ne peut, de fait, mesurer l'efficacité de leur action par ce moyen. Peut-on alors considérer que les professeurs documentalistes, qui sont dans ce cas, exercent des fonctions d'enseignant ? Comment ces professionnels interprètent-ils les prescriptions multiples et parfois ambiguës auxquelles ils sont soumis et apportent-ils, par leur « activité réelle », une contribution au développement des élèves ? Si les connaissances

sur le « travail réel » de ce professionnel sont actuellement très réduites, l'intérêt des études portant sur ce métier est triple : le comprendre pour le transformer, en clarifiant ce qui le caractérise auprès des différents acteurs du second degré ; le comprendre pour mieux identifier d'autres facettes du métier d'enseignant du second degré en général, jusqu'ici peu explorées, en permettant notamment d'appréhender le travail de l'enseignant autrement qu'en l'évaluant à partir des performances des élèves (Saujat, 2007) ; le comprendre pour mieux cerner son rôle dans le système éducatif.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 2.
# Etre professeur documentaliste

Le métier d'enseignant du second degré aujourd'hui diffère en de nombreux points de celui qui pouvait s'exercer ne serait-ce qu'il y a une trentaine d'années, quand les professeurs qui approchent de la fin de leur carrière actuellement ont débuté : l'arrivée de l'informatique vers 1985 et son constant développement depuis dans les établissements, l'introduction de dispositifs interdisciplinaires, l'usage banalisé des outils du numérique par les élèves, ont modifié l'accès aux savoirs et les modalités de sa transmission. L'*« instance transpersonnelle »* (Clot, 2005), ainsi fragilisée, risque fort d'éprouver des difficultés de consolidation du fait du fort taux de renouvellement du corps, et l'*« instance impersonnelle »* (*ibid.*), constituée d'une série de prescriptions plus ou moins précises et souvent modifiées, ne facilite pas la (re)construction d'un ciment collectif sur lequel pourrait s'appuyer le développement professionnel. Par ailleurs, l'organisation de l'EPLE elle-même, s'est trouvée quelque peu déstabilisée par l'intégration d'un personnel nouveau en son sein : le professeur documentaliste. Alors que les fonctions qui lui reviennent étaient assurées avant la création du CAPES de documentation en 1990 par certains professeurs de discipline, le plus souvent sans formation spécifique, elles sont progressivement exercées par une nouvelle catégorie de personnels formés aux techniques documentaires, spécialistes de la culture informationnelle et sensibilisés aux problématiques de politique d'établissement. Par ailleurs, les professeurs de discipline sont invités depuis 1997 à collaborer avec le professeur documentaliste pour éviter *« que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes »* (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997).

Si cette collaboration prend des formes et des intensités variables selon les établissements, elle conduit elle aussi les professeurs du second degré à modifier plus ou moins leurs pratiques.

Parallèlement, les professionnels de la documentation ne vivent pas cet ensemble de changements de la même manière, puisque d'une part leurs tâches ont toujours été axées sur un travail de coopération ou de collaboration et d'autre part, l'usage des outils informatiques leur a été imposé pour la gestion du fonds documentaire et le prêt de ressources ; il est devenu nécessaire à la sélection d'informations destinées ou non à être diffusées. Ce « jeune » corps



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

de professeur ne connaît donc pas les mêmes problématiques de développement professionnel que celui des enseignants du second degré dans son ensemble. Cependant, son caractère récent lui procure encore peu de repères susceptibles de fonder l' *« instance transpersonnelle »* (Clot, 2005) sur laquelle il va pouvoir asseoir son développement. D'autre part, les prescriptions ambiguës voire contradictoires à son égard ne favorisent pas sa structuration. Pour autant, depuis la création des premiers CDI et donc bien avant celle du CAPES de documentation, une constante demeure dans le discours institutionnel : son rôle pédagogique et éducatif.

Or l'emploi même de ce vocabulaire pédagogie/pédagogue, éducation/éducatif, est sujet à interprétation par les acteurs, selon qu'ils intègrent plus ou moins les fonctions d'enseignant, mais aussi, selon ce qu'ils entendent par « enseigner ». Ainsi, la pédagogie peut se référer par exemple à des théories *« qui sont des manières de concevoir l'éducation »* dans son ensemble (Buisson, 1911) ou bien à la fois à des théories et à des pratiques guidant l'action : *« le pédagogue est un praticien-réfléchi de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité »* (Houssaye, 1993, p. 13). Dans les définitions données par ces deux auteurs, c'est l'éducation, dans sa globalité, qui est l'objet de l'action du pédagogue. Celui-ci conçoit ou agit pour la développer, sans qu'il soit précisé ici si une part d'enseignement est facultative, envisageable ou indispensable. Mais d'autres interprétations, à l'inverse, mentionnent de façon explicite l'enseignement et l'apprentissage, non seulement comme faisant partie de la pédagogie, mais en plus comme en constituant l'objet principal. Ainsi, pour certains didacticiens, la pédagogie se définit comme :

> *un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte du contenu disciplinaire mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc.* (Reuter *et al.*, 2007, p. 85).

Elle se distingue de la didactique par le fait qu'elle ne se centre pas sur les contenus disciplinaires et qu'elle invite à prendre en considération l'ensemble des éléments de contexte qui entoure la situation d'enseignement, celle-ci étant analysée selon une approche systémique, qui mobilise en retour l'action du pédagogue sur l'environnement. De même, selon Altet (1994), l'objet de la pédagogie concerne bien de manière exclusive

« l'enseignement-apprentissage » dans la compréhension des processus, la pédagogie visant à saisir *« l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation »*, tandis que la didactique se situe dans la compréhension de cette même articulation, mais à un autre niveau, celui *« de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant »* (*ibid.,* p. 7).

Si ces quatre définitions de la pédagogie laissent apparaître des conceptions différentes, envisageant des liens plus ou moins proches avec les questions globales d'éducation et plus ou moins proches avec les pratiques d'enseignement, elles ont pour point commun de positionner l'activité du pédagogue comme celle d'un acteur qui cherche à comprendre, à concevoir et à agir sur les situations, que leur empan soit plus ou moins large. Autrement dit, il revient au professeur documentaliste, comme à d'autres professeurs, d'axer son activité sur ces trois dimensions, mais en prenant en considération des situations spécifiques, liées d'une part à son espace de travail le plus fréquent (le CDI) et d'autre part à son espace de travail plus large que constitue l'établissement lui-même et ses liens avec l'extérieur.

## 1. Professeur documentaliste : un modèle hybride pour un métier singulier

Les aspects bipolaires, tripolaires ou multipolaires de son activité en font un métier hybride et singulier qui emprunte à la fois au métier de professeur et à celui de documentaliste dans le contexte spécifique de l'EPLE, les deux fonctions étant plus ou moins imbriquées, ce qui a fait dire à Fabre qu'il s'agissait d'un « tiers métier » (Fabre, 2011). Aussi, d'un côté, ce professionnel est doté d'un ensemble de quatre domaines de compétences spécifiques au documentaliste :

- il est *« spécialiste du fonds »* dont *« l'organisme qui l'emploie »* a besoin ;
- il connaît les techniques documentaires et le traitement des documents *(« choix, conservation, sélection, reproduction »*) ;
- il *« a le respect du document dans son intégrité physique et intellectuelle »* ;
- il est capable de sélectionner des documents de qualité et pertinents par rapport à un sujet et par rapport au public cible (Briet, cité par Blanquet, 2013, p. 5).

D'un autre côté, ce professionnel est un professeur mais un professeur bien particulier puisque son travail a une grande proximité avec le document, dont l'origine latine du terme *« docere »* signifie également enseigner (Blanquet, 2013, p. 2). Autrement dit, tout enseignant est censé

travailler avec des documents et être, à sa manière, documentaliste dans sa discipline, tandis que le professeur documentaliste, lui, est documentaliste pour toutes les disciplines (*ibid.)*

Ces attributions atypiques par rapport aux autres enseignants dans un établissement scolaire, et relativement récentes, font que les représentations du métier que se font les autres professeurs de discipline sont susceptibles de différer de celles que se font les professeurs documentalistes eux-mêmes de leur métier.

## 2. Représentations du métier hier et aujourd'hui

Dans les années 2000, selon une enquête de Liquète réalisée entre 1997 et 2002, c'est-à-dire avant ou au tout début de la mise en œuvre des dispositifs interdisciplinaires, les professeurs de discipline perçoivent cinq domaines d'intervention du professeur documentaliste (Liquète, 2005, p. 157‑158 ; Liquète, 2011, p. 93‑94). Ils le considèrent comme un :

- *« diffuseur d'information, notamment en rapport avec les pratiques de classe » […] ;*
- *« animateur culturel » […] ;*
- *« catalyseur des projets pédagogiques » […] ;*
- *« " interface communicant " avec l'équipe de directions […] »,* cette position dérangeant d'ailleurs parfois les professeurs de discipline, comme celle du CPE, qu'ils jugent ambigüe (Barrère, 2002) *;*
- *« soutien technique ».*

À l'inverse, ils évoquent peu d'autres aspects du métier, comme ceux qui concernent *« la méthodologie de la recherche d'information, l'animation et le soutien à la lecture, le conseil en informations pédagogiques et professionnelles, la médiation documentaire, ou la diffusion de la recherche en éducation auprès de la communauté enseignante »* (Liquète, 2005, p. 158‑159).

A la même époque, une autre étude, intégrant cette fois les personnels de direction et les professeurs de discipline, fait ressortir cinq conceptions différentes du métier :

- *une conception sociale du rôle du documentaliste, apparenté à celui du conseiller d'éducation, autour de l'ouverture et du soutien ;*
- *un rôle culturel ;*
- *une conception extrêmement traditionnelle, autour de l'archivage et du traitement documentaire technique ;*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- *s'en rapprochant, une image centrée sur le fonds, l'aspect patrimonial ;*
- *une conception très dominante (au regard des occurrences), autour de la notion d'accueil, pour un meilleur apprentissage de la lecture et l'accès aux ressources* (Le Gouellec-Decrop, 1998, p. 147).

De leur côté, les représentations des professeurs documentalistes, à la même époque, semblent refléter trois conceptions différentes de leur métier, au sein même de leurs corps (Le Gouellec-Decrop, 1999). Pour certains, c'est la pratique **avec** les élèves dans le CDI qui domine : informer, faire lire, faire acquérir la méthodologie de la recherche documentaire ; pour d'autres, leur métier consiste d'abord à concevoir et à former et ce, dans le cadre d'un projet pédagogique en lien avec celui de l'établissement ; pour d'autres enfin, c'est davantage l'interface entre l'établissement et l'environnement extérieur qui prédomine dans leur conception du métier. Ces différences de vue sont en grande partie liées au passé de ces professionnels (selon qu'ils soient ou non anciens professeurs de discipline) et à leur âge, comme en témoignent les résultats de cette enquête pour laquelle l'échantillon retenu est constitué de personnels devenus « professeurs documentalistes » par voie d'intégration tandis que d'autres ont été recrutés par voie de concours ; cependant, il n'y a pas adéquation parfaite entre ces variables et les différences de conception (Le Gouellec-Decrop, 1998).

Aussi, sans vouloir ni pouvoir comparer les études de Liquète et de Le Gouellec-Decrop, dont les objectifs et la méthodologie diffèrent, il apparaît qu'à une même époque, le travail réalisé directement **avec** les élèves est plus évoqué par les professeurs documentalistes que par les autres professionnels.

Plus récemment, d'autres travaux réinterrogent les représentations que se font les professeurs documentalistes de leur métier (Thiault, 2011). Dans sa thèse, à partir de l'analyse des échanges de propos qui circulent via une liste de diffusion professionnelle nationale, elle identifie trois *« images professionnelles »* :

- *« la figure de l'expert en politique documentaire […] en lien avec le rôle de coordinateur et de responsable de systèmes d'information »* ;

- *« le professeur chargé d'un enseignement en informations-documentation »* ;

- ceux qui *« envisagent un " tiers métier " à inventer avec une approche didactique et pédagogique originale. »* (*ibid.*, p. 386).

Ces récentes observations font apparaître une forme de dualité entre les activités relevant d'ingénierie d'une part et celles relevant d'enseignement d'autre part, qui ne transparaissait pas dix ans plus tôt dans les études mentionnées ci-dessus, mais il n'est pas possible pour

autant d'en déduire une évolution des représentations du métier que se font les professeurs documentalistes, car cette liste de diffusion professionnelle, bien qu'ouverte à tous les professeurs documentalistes, est, comme toutes les listes professionnelles, un outil dont tout le monde ne s'empare pas pour s'exprimer. Or dans cette étude, l'analyse de leur discours s'appuie sur les archives de la liste depuis sa création en 1996 jusqu'en 2010 mais entre 2000 et 2006 par exemple, cette liste comptait environ 3500 abonnés par an en moyenne (soit entre le tiers et le quart des professeurs documentalistes) pour 303 contributeurs et environ 4000 messages, c'est-à-dire que seuls 9 % de l'effectif des abonnés s'exprimait et que chaque personne émettait environ 13 messages (Thiault, 2011, p. 279 ; Thiault, 2011, p. 292). Autrement dit, beaucoup d'abonnés se contentent de lire les échanges, alors que seuls certains les nourrissent. Aussi, l'analyse des informations échangées par cette voie permet d'appréhender certains savoirs contributifs de l'identité professionnelle en cours de construction, mais les « images » renvoyées ne permettent pas d'affirmer qu'elles correspondent aux représentations du métier que se font les professeurs documentalistes actuellement.

## 3. Représentations du métier et identité professionnelle

La question de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes a commencé à être soulevée en 1997 et n'a cessé de l'être depuis (Hedjerassi & Bazin, 2011).

Comme l'a montré Le Gouellec-Decrop, l' « identité professionnelle d'appartenance » (Dubar, 1991) faisait apparaître avant les années 2000 un certain clivage *a priori* entre les nouveaux professeurs documentalistes recrutés par la voie du concours et les autres, anciens professeur de discipline. Pour les premiers, *« l'appartenance première est l'appartenance au corps professoral »*, tandis que pour les seconds, *« l'appartenance au corps des documentalistes en lui-même est affirmée »* (Le Gouellec-Decrop, 1998, p. 146). Cependant, grâce à différents modes d'approche, elle a constaté qu'en réalité, l'identité enseignante était davantage une *« identité revendiquée », « par une fraction minoritaire mais agissante du corps »* qui espère entre autre par ce biais l'obtention d'une agrégation (*ibid.* 1998, p. 150), car l'ensemble des résultats démontre un décalage important entre la pratique des professeurs documentalistes et l'identité qu'ils revendiquent. Il n'en reste pas moins qu'une évolution des conceptions du métier s'est tout de même produite progressivement, au fil des grandes étapes qui ont conduit à lui définir un statut. Alors qu'au départ, la professionnalité se rapportait

surtout au métier de « bibliothécaire » plutôt réfractaire au TICE, dans les années qui ont précédé la création de la « circulaire de missions » et celle du CAPES, la professionnalité s'est rapprochée de celle du « documentaliste » centré sur l'élève et ayant la volonté de le former. Après la création du CAPES et la mise en place d'une formation à l'IUFM basée sur le même modèle que celles des autres professeurs, des revendications sont apparues pour réclamer une parité statutaire avec les autres professeurs.

Celles-ci ont particulièrement été portées par une association professionnelle, la FADBEN, qui a conçu en 2006 un « référentiel métier » positionnant le développement de la culture informationnelle comme la priorité que le professeur documentaliste doit se donner en déclinant son métier en trois pôles interactifs : *« enseigner l'information-documentation », « concevoir et gérer le système », « être acteur de la politique documentaire »* (FADBEN, 2006, p. 5). Cette conception, qui envisage clairement l'enseignement de l'information-documentation par les professeurs documentalistes, s'oppose à d'autres, comme par exemple à celle qu'a présentée l'IA-IPR EVS Ballouard à l'occasion d'une table ronde organisée pour le congrès de la FADBEN en 2008. Cette inspectrice considère d'une part que l'enjeu de la documentation est avant tout dans les pédagogies actives et d'autre part qu'il faut envisager le métier selon une approche systémique qui s'articule autour de trois axes : « *expertise, conseil ; pilotage et organisation d'un projet coconstruit avec les professeurs de discipline sur les compétences documentaires ; mise en cohérence du service documentaire : organisation, gestion, actualisation »* (FADBEN, 2008).

Pour elle, il n'est pas question de faire en sorte que le professeur documentaliste enseigne quelque chose de particulier, que cela se nomme « information-documentation » ou pas.

## *3.1. Quel modèle de professeur ?*

Les divergences de conception du métier portent finalement sur des différences de vue de l'acte même d'enseigner. Se pose alors la question de savoir si, comme se le demande Blanquet, enseigner a le même sens pour tous les enseignants (Blanquet, 2011). Selon elle, il faut distinguer la transmission de savoirs de type scolaire, qui s'effectue à l'école et qui correspond au sens d'instruire, et la transmission des savoirs le plus souvent de type non scolaire, qui s'effectue en dehors de l'école et qui correspond au sens de montrer. Elle considère que la documentation réconcilie ces deux facettes de l'enseignement quand elle entre à l'école (*ibid,* 2011, p. 15).

Quant à savoir si l'enseignant documentaliste enseigne une discipline précise, ou une « non discipline », un savoir scolaire ou un savoir non scolaire, sans programme, sans examen, sans avoir de classe, la question peut être posée en d'autres termes, en s'interrogeant davantage sur les supports d'enseignement sur lesquels s'appuie particulièrement le professeur documentaliste : les documents. Ainsi, selon elle, le professeur documentaliste n'enseigne pas une discipline particulière, mais il enseigne quand même, une *« non discipline »,* comme le sont la lecture et l'écriture (*ibid.*, 2011, p. 20) et ce, « *par l'intermédiaire des documents (« docere ») »* (*ibid.,* 2011, p. 19) qui permettent de s'approprier des *« métasavoirs, savoirs de base nécessaires pour assurer l'acquisition et la maîtrise de toutes les disciplines. »* (*ibid.*, 2011, p. 20).

En ce sens, Blanquet rejoint le point de vue de Devauchelle qui estime que l'enseignement de la veille informationnelle[50], qui a fait l'objet d'un numéro de la revue de la FADBEN en 2012, n'a pas lieu d'être. Pour lui par exemple, la veille ne s'enseigne pas, mais c'est une posture qui s'apprend (Devauchelle, 2012b), à partir du moment où l'enseignant se positionne lui-même non pas dans le rôle de celui qui transmet des savoirs de façon structurée *a priori*, mais dans le rôle de celui qui propose un *« accompagnement structurant »* (*ibid.,* 2012b, p. 20), d'autant que, selon Astolfi, les élèves ont davantage besoin d'une *« médiation qui va modifier leurs représentations et les introduire à une nouvelle posture épistémique »* que d'un enseignement documentaire formel (Astolfi, 2007, p. 19). Ce qui est en jeu finalement, c'est ce que le professeur documentaliste, expert en documentation, peut proposer comme médiation pour favoriser l'autodidaxie (Blanquet, 2013, p. 6).

C'est donc le modèle pédagogique de référence qui est au centre des divergences. Pourtant, à l'origine, les CDI ont été intégrés dans les établissements scolaires du second degré avec l'idée d'y introduire une pédagogie nouvelle et *« le pari des créateurs de CDI était bien d'envisager qu'on ne pouvait laisser au cours traditionnel le soin d'assurer tous les apprentissages »* (Devauchelle, 2012a, p. 130). Mais pour que ces lieux concourent à cette mission, encore faut-il non seulement les organiser en ce sens et les faire évoluer aujourd'hui vers une autre conception de l'accès au savoir qui ne se limite plus à un lieu physique et unique dans l'établissement mais s'envisage comme *« un environnement informationnel et documentaire numérique »* (*ibid.,* 2012a, p. 130). En quelque sorte, cela revient à considérer leur organisation comme un cadre favorisant la structuration des apprentissages, de la même

[50] Cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

manière que les enseignants d'EPS conçoivent par exemple l'organisation du gymnase, ou que ceux de maternelle conçoivent l'organisation des espaces de la classe. Aussi, une autre vision du métier d'enseignant que celle dont l'activité principale consiste à enseigner une discipline ou même des contenus ne correspondant pas à une discipline scolaire peut constituer un autre modèle de professeur, comme le pensent Tozzi et Etienne, qui envisagent une évolution vers un modèle où la discipline devient moins prédominante et où les modalités d'appropriation de connaissances sont reconsidérées : *« d'un métier fondé dans le second degré sur l'identité disciplinaire et la transmission d'un savoir par un maître […], on passe à une profession où s'empilent des fonctions : médiateur, animateur, passeur culturel, constructeur de dispositifs, utilisateur de nouvelles technologies, socialisateur d'individus et de groupes, coordonnateur d'équipes pédagogiques et éducatives, orientateur, négociateur de projets de classe d'établissement, partenaire de parents »* (Tozzi & Etienne, 2001, p. 8). Selon eux, au début des années 2000, les différentes facettes du métier d'enseignant du second degré commençaient déjà finalement à s'apparenter à celles qui ont été repérées à la même époque pour le professeur documentaliste dans les études précitées menées par Liquète et Le Gouellec-Decrop notamment. Autrement dit, tandis que certains considèrent que le professeur documentaliste doit enseigner des contenus, c'est peut-être le modèle de professeur, dans sa globalité, qui est en train d'évoluer vers une conception du métier d'enseignant tendant à reconsidérer voire à minorer la place de la discipline. Parallèlement, parmi les cinq compétences spécifiques aux professeurs précisées dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013), l'une d'entre elles décline ce qui a trait à la **mise en œuvre** et à l'**animation** *« des situations d'enseignement et d'apprentissage »*, tandis qu'une autre précise ce qui se rapporte à l'**organisation** d'un mode de fonctionnement *« favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »*. Dans le même temps, la partie de ce référentiel dédiée aux quatre compétences spécifiques aux professeurs documentalistes, indique que ces professionnels sont *« **maîtres d'œuvre***[51] *de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias »* et *« **maîtres d'œuvre de l'organisation** des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition »*. Il y a donc un certain parallèle entre les deux parties de ce référentiel de compétences (la première étant commune à tous les professeurs, dont les professeurs documentalistes) au niveau des fonctions d'ingénierie que les professeurs d'aujourd'hui sont censés assurer, et cela ne repose pas de

[51] Les mots en gras dans cette citation ne le sont pas dans le texte d'origine ; ils sont ainsi mis en valeur pour faciliter la compréhension du commentaire.

façon explicite sur une activité qui se réduit à l'enseignement d'une discipline scolaire. Par ailleurs, d'une façon générale, le métier d'enseignant est un métier de relation humaine, dont l'activité consiste à travailler *« " avec et pour " des élèves »*, c'est-à-dire que son activité présente à la fois *« un caractère public et visible »* (Maroy, 2005, p. 7) et toute une face moins visible, voire cachée. Le métier de professeur documentaliste partage ces caractéristiques mais dans des proportions peut-être différentes entre l'activité directe « avec les élèves » et l'activité indirecte « pour les élèves ». Son travail, du fait même de la dualité de ses fonctions (professeur et documentaliste) est lui aussi de nature différente.

## *3.2. Enseigner une discipline : une condition pour être enseignant dans le second degré ?*

Il y a plus de vingt ans, la professionnalisation des enseignants ne se posait pas dans les mêmes termes qu'aujourd'hui. En effet, la formation initiale reçue par les enseignants du second degré dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), dirigés par des inspecteurs, s'articulait entre l'accompagnement par des conseils d'un conseiller pédagogique et quelques conférences. Cette formation reposait principalement sur un enseignement en relation avec la discipline scolaire. Or à l'époque, selon Bourdoncle, pour que les enseignants deviennent de *« vrais professionnels »*, l'essentiel était que chaque enseignant devienne *« un diplômé de haut niveau, capable de maîtriser ces savoirs théoriques basés sur les sciences humaines, qui sont au fondement de son intervention professionnelle »* (Bourdoncle, 1991, p. 83). Depuis, avec la création des IUFM, tous les enseignants du premier et du second degré ont bénéficié d'enseignements en sciences humaines et leur niveau de diplôme s'est élevé, passant d'un recrutement au niveau de la licence à un recrutement au niveau du master. Aussi, avec l'allongement de la formation et l'introduction en son sein des sciences humaines, un grand pas a été franchi vers la professionnalisation. Mais pour ce qui concerne les professeurs documentalistes, la situation est différente, puisqu'avant la création des IUFM, il n'existait pas de formation spécifique pour les documentalistes, puisqu'ils n'étaient pas recrutés par la voie d'un concours spécifique. Aussi, tous les professeurs documentalistes actuellement en activité qui ont reçu une formation initiale spécifique, ont bénéficié d'enseignements en sciences humaines. De là à dire, avec Bourdoncle, que cela constitue pour eux un cadre de référence et qu'ils sont devenus de *« vrais professionnels »,* il y a une marge importante, car pour ce qui les concerne, c'est à l'inverse la question de l'existence d'une discipline

d'enseignement qui, selon certains, devrait constituer une condition de leur professionnalisation.

Les premiers travaux de recherche menés sur le métier de professeur documentaliste remontent, pour le plus ancien à 1997, avec une thèse intitulée *« Les documentalistes de l'éducation nationale. Emergence d'une profession en quête d'identité »* de Le Gouellec-Decrop (1997) en sciences de l'éducation. Ensuite, en 2000, deux autres thèses en sciences de l'éducation se sont intéressées au métier de professeur documentaliste : celle de Braun (2000) et celle de Duarte-Cholat (2000).

Les résultats des études menées par Le Gouellec-Decrop ont été diffusés au moyen d'articles précités, publiés dans les années qui ont suivi la rédaction de sa thèse. La thèse de Braun est donc la seconde à poser explicitement la question de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes, puisqu'elle s'intitule *« De l'identité professionnelle des documentalistes des centres de documentation et d'information des établissements scolaires du second degré »*. Après avoir retracé l'histoire des CDI et les grandes étapes qui ont marqué la construction de la profession, Braun conclut en posant la question de l'opportunité de créer une nouvelle discipline d'enseignement dont le support épistémologique serait les sciences de l'information. Il n'y est pas favorable, car il considère que cette option irait à l'encontre de ce qui a motivé au départ la création des CDI : *« ouvrir un centre de ressources qui soit en même temps espace de formation au moyen d'une pédagogie renouvelée et espace d'enrichissement personnel »* (Braun, 2000, p. 259). De plus, dans cette perspective de *« repli disciplinaire » (ibid., p.259),* il faudrait trouver d'autres moyens de tenir ouverts de tels centres de ressources. Par ailleurs, il estime que l'appartenance des CDI et des professeurs documentalistes au département « vie scolaire » est adéquat à condition que les IA-IPR bénéficient d'une formation spécifique sur la pédagogie mise en œuvre dans les CDI et que cela ne peut constituer un obstacle à l'évolution du statut par la création d'une agrégation, de la même manière que cela n'en a pas été un pour la création du CAPES.

À l'inverse, dans sa thèse intitulée *« Tic et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans les CDI de collège »*, Duarte-Cholat conclut que *« l'identité des documentalistes de l'enseignement secondaire passe par un rapport à la science de l'information et de la documentation »* […] *« qui fait notamment et parmi d'autres facteurs, de la documentation une discipline »* (Duarte-Cholat, 2000, p. 296) et par un rapport à la technologie. Elle pose alors la question du positionnement de la documentation, de sa vocation à devenir ou non une *« discipline à part entière »* ou d'être une *« discipline de*

*services »*. Elle estime cependant qu'une troisième voie serait plus adaptée : celle d'une *« discipline duale »* […] *« qui exige la transmission de savoirs liés aux habiletés de l'information dans un cadre interdisciplinaire »* (*ibid.,* p. 297).

Même si leurs conclusions diffèrent, ces deux auteurs relient la question de l'identité professionnelle à celle de l'existence d'un ancrage disciplinaire universitaire d'une part et d'une discipline scolaire d'autre part. Ils interrogent tous deux à leur manière, le fait que cela constitue ou non une condition de la professionnalisation. Ainsi, ils posent la question de la finalité spécifique d'une éventuelle discipline scolaire[52], auxquels les contenus et procédés d'enseignement pourraient s'articuler (Bruter & Locher, 2008). Les thèses qui ont suivi celle de Duarte-Cholat (2000) ont toutes été produites en sciences de l'information et de la communication, ce qui n'est pas sans lien avec l'ancrage disciplinaire recherché par certains.

La première d'entre elles s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement agricole dans lequel des modules de « documentation » font partie intégrante de la formation des élèves préparant un baccalauréat professionnel, un brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) ou un brevet de technicien supérieur agricole (BTSA). Elle s'intitule *« De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole »* (Gardiès, 2006). De par son titre, elle relie elle aussi la question de l'identité à celle d'une discipline. Or l'auteure constate que malgré l'introduction de l'enseignement de la « documentation » dans certaines formations, la persistance de problèmes de reconnaissance et de positionnement identitaire demeure ; elle considère comme centrale, dans l'exercice du métier, la définition d'une discipline scolaire en information-documentation et sa didactisation. Elle conclut que ce corps tend à se professionnaliser, en associant ce processus à l'ancrage scientifique s'inscrivant dans une référence aux sciences de l'information et de la communication : *« un ancrage scientifique, tant pour les aspects de gestion de l'information que pour les aspects didactiques et pédagogiques, serait à notre sens l'élément le plus déterminant qui pourrait entraîner les autres comme celui de l'identité professionnelle et de la reconnaissance »* (*ibid.*, p. 278). À la suite de ses travaux de thèse, Gardiès a poursuivi sa réflexion sur la professionnalisation en la reliant, parfois avec d'autres auteurs, à la question de la construction de l'identité et à celle de l'existence d'une discipline scolaire. Ainsi, avec Couzinet, elle a mené une étude comparative entre l'enseignement agricole et l'éducation nationale, qui l'a conduite à affirmer que la professionnalisation et la construction de l'identité passe par une *« identité disciplinaire »*

[52] La question de la finalité des disciplines scolaires a été introduite notamment par Chervel, à partir de 1988.

(Couzinet & Gardiès, 2009, p. 4) qui trouve son ancrage dans les SIC. Elles sont parties du principe que la *« reconnaissance identitaire des enseignants »* d'un point de vue général, s'appuie sur leurs compétences notionnelles et non sur leurs compétences méthodologiques (*ibid.,* 2009, p. 12). Dans cette même logique, elle a continué ses recherches sur la construction de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes de l'enseignement agricole qu'elle a jugée ces dernières années, avec Marcel, professeur de l'enseignement supérieur agricole en sciences de l'éducation (Marcel & Gardiès, 2011) comme étant toujours difficile, du fait de leur double fonction (professeur et documentaliste ; enseignant et gestionnaire d'un service). Selon leurs conclusions, le travail du professeur documentaliste présente deux caractéristiques principales : il est fortement dépendant de leur espace de travail le plus fréquent (le CDI) et il s'accompagne de *« savoirs de référence »*, qu'ils associent à des *« savoirs à enseigner »* qui souffrent d'un déficit de stabilisation et de consistance, ces *« savoirs à enseigner »* étant considérés par eux comme *« un domaine majeur pour les enseignants »* (*ibid.,* 2011, p. 154). Enfin, Gardiès a entrepris récemment une recherche portant sur l'identité professionnelle des professeurs documentalistes, axée sur la collaboration interdisciplinaire. Dans ce cadre, elle distingue trois catégories de savoirs mobilisés par les professeurs documentalistes qu'elle désigne par : les *« savoirs de référence (savoirs savants ou disciplinaires) »*, qu'elle associe aux sciences de l'information et de la communication, les *« savoirs pour enseigner »*, qu'elle associe aux sciences de l'éducation et les *« savoirs de l'information-documentation »* (Gardiès, 2012), associés à des techniques documentaires. Autrement dit, elle considère que ce qui fait « référence » pour les professeurs documentalistes est une discipline et une seule, et qu'il s'agit des sciences de l'information et de la communication.

Une seconde thèse en sciences de l'information et de la communication a été achevée la même année. Comme la précédente, le terrain d'étude était l'enseignement agricole. L'auteure a centré ses travaux sur la notion d'espace documentaire et non sur le métier de professeur documentaliste : *« L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires »* (Fabre, 2006), en cherchant à identifier ce que recouvrait cette notion et en quoi cet espace pouvait être utile aux différentes disciplines enseignées dans l'établissement. De manière indirecte, un questionnement émerge à la lecture de ses observations, car si l'espace est ainsi constitué, c'est bien qu'il résulte de l'activité humaine du professeur documentaliste. Cette activité humaine mérite donc d'être examinée, mais aucun travail de recherche n'a été mené en ce sens, que ce soit dans le cadre de l'enseignement agricole ou dans celui de l'éducation nationale.

Une troisième thèse en sciences de l'information et de la communication a ensuite questionné non pas le métier de professeur documentaliste, mais les conditions de l'acquisition d'une culture de l'information par les élèves. Dans cette étude, Le Deuff (2009), qui s'appuie entre autres sur ses propres observations en tant que professeur documentaliste, estime que la culture de l'information doit s'acquérir de manière rationalisée, sur des temps consacrés : *« certains enseignements méritent des temps de formation dédiés et distincts des autres disciplines »* (*ibid.*, p. 405). Par ailleurs, il considère que même si des éléments de la culture de l'information sont transmis par la voie des dispositifs transdisciplinaires, la culture de l'information doit reposer sur des savoirs et des savoir-faire rationalisés, ce que cherche à réaliser la didactique de l'information. Aussi, dans ces travaux récents, il ne s'agit plus seulement de se référer à une discipline universitaire ni même à une discipline scolaire, mais il s'agit de consolider et de rationaliser des savoirs qui seraient propres, au moyen de ce qui est pour les autres disciplines un corollaire : la didactique. Dans cette perspective, Le Deuff a apporté sa contribution aux travaux du Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI) qui a conduit à l'élaboration d'une série de douze propositions dont la première revendique l'idée de *« refonder une matrice disciplinaire, en cohérence avec le nouveau paradigme de la culture informationnelle »* (GRCDI, 2010).

Enfin, une quatrième et dernière thèse intitulée *« Communauté de pratique et circulation des savoirs : la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de diffusion CDIDOC »,* s'inscrit elle aussi dans le champ des sciences de l'information et de la communication. Elle a porté sur l'analyse du discours produit par certains professeurs documentalistes apportant leur contribution à des échanges sur une liste de diffusion professionnelle. Dans ces travaux, déjà évoqués (Thiault, 2011), l'auteure, également professeure documentaliste et ayant aussi apporté sa contribution au GRCDI, relie *« identité professionnelle et savoirs »*. Si elle estime que la tendance des professeurs documentalistes est de chercher à *« construire leurs identités en référence aux autres corps enseignants en reproduisant partiellement leurs attitudes lors des apprentissages des élèves »* (*ibid.*, p. 14) et qu'il s'agit là d'une stratégie visant à valoriser, préserver voire à légitimer leur statut, elle considère également que pour l'ensemble des enseignants du second degré, *« leur identité professionnelle s'établit sur des savoirs disciplinaires reconnus par les concours de recrutement »* (*ibid.*, p. 270). Or, comme cela apparaît de manière explicite dans sa thèse *« certains parmi lesquels nous nous reconnaissons envisagent un " tiers métier " à inventer avec une approche didactique et pédagogique originale »* (*ibid.*, p. 386) ; parallèlement, du fait de son engagement dans le GRCDI, elle semble elle aussi faire partie de ceux qui pensent

que la construction du métier ne peut se concevoir autrement qu'en trouvant un point d'ancrage scientifique et disciplinaire, assorti d'une didactique propre.

En dehors des thèses, d'autres publications ont questionné, surtout depuis une dizaine d'années, la construction de l'identité professionnelle du professeur documentaliste. Elles ont été produites le plus souvent par des chercheurs en sciences de l'information et de la communication ou par des chercheurs en sciences de l'éducation. Nombre d'entre eux ont évoqué la place de la discipline dans cette construction, mais tous ne l'ont pas positionnée de la même manière. Ainsi, certains chercheurs en sciences de l'information et de la communication (Delamotte, Le Coadic, Courbières, Couzinet, Gardiès, Simonnot, Thiault), d'autres en sciences de l'éducation (Frisch, Hedjerassi), d'autres en informatique (Bazin, Bruillard) ou encore en lettres et sciences humaines (Morandi) se sont plutôt positionnés sur le fait que la documentation devait devenir ou était déjà une discipline scolaire qu'il fallait associer à une didactique, et que celle-ci devait être enseignée par les professeurs documentalistes. D'autres ont eu des propos plus nuancés, dans la mesure où ils n'ont pas associé systématiquement le professeur documentaliste à la création d'une discipline qu'il lui reviendrait d'enseigner. C'est le cas notamment de Blanquet, Liquète et Lehmans, tous trois chercheurs en sciences de l'information et de la communication et de Chapron et d'Astolfi, chercheurs en sciences de l'éducation. Aussi, il existe certains différends dans les conceptions et ceux-ci ne sont pas seulement liés au champ de référence de la discipline universitaire. Par ailleurs, si certains revendiquent clairement la construction d'une discipline scolaire, comme Le Coadic, qui considérait déjà il y a plus de dix ans que pour changer les représentations des autres il fallait *« que la science de l'information soit reconnue comme une discipline scolaire à part entière »* (Le Coadic, 2002) ou Bruillard qui se demande *« comment construire la documentation comme discipline, revendiquée par nombre d'enseignants documentalistes ? »* (Bruillard, 2010), d'autres comme Frisch (2003) dans un ouvrage intitulé *« Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire »* (*ibid.*) postulent l'existence de la documentation comme discipline scolaire déjà depuis dix ans, ou encore comme Courbières (2009) qui conçoit la documentation comme une *« discipline scolaire »* [qui est] *« le lieu privilégié pour élaborer une attitude critique par rapport à l'information »* (*ibid.*, p. 19). Plus récemment, la question de la didactique a fait son apparition dans le discours des universitaires. Ainsi, Frisch, qui fut l'une des premières à parler de discipline scolaire, a conduit des travaux avec André-Mayer dans une perspective de didactique comparée entre la « didactique de la documentation » et la « didactique des sciences » (Frisch & André-Mayer, 2008). De même, Thiault (2012) estime que le professeur documentaliste a des *« savoirs à*

*enseigner »* et qu'ils *« ne sont pas encore entièrement délimités et didactisés »* (*ibid.*, p. 32), tandis que Hedjerassi & Bazin (2011) vont jusqu'à considérer que *« l'existence d'une discipline de référence ainsi que le processus de transposition didactique qui l'accompagne constituent des éléments essentiels dont l'affirmation de l'identité professionnelle enseignante »* (*ibid.*, p. 21) et que si tel était le cas, l'identité revendiquée par les professeurs documentalistes coïnciderait avec l'identité attribuée.

Tout en s'accordant sur la nécessité d'élaborer une didactique de l'information-documentation, certains se positionnent *a priori* du côté du parcours des élèves en soulignant la nécessité d'élaborer un curriculum de l'école primaire à l'université (Chapron, 2012) et donc pas seulement dans le second degré, où exercent la très grande majorité des professeurs documentalistes ; pour cela, Chapron (2012) estime que face aux oppositions de l'institution, l'action de la recherche est nécessaire pour légitimer ce curriculum et pour explorer *« les voies d'une didactique institutionnalisée sous une forme ou sous une autre »* (*ibid.*, p. 291). De son côté, Astolfi (2007) prône lui aussi le développement de travaux de recherche dans le domaine de *« la didactique de la documentation »*, qui auraient pour objectif d'éclairer sur les conditions du développement *« du savoir de l'information »*. Parallèlement, il considère que, comme pour les autres disciplines, une approche croisée avec celle des autres disciplines est nécessaire pour *« aider les élèves à faire évoluer leur mode de traitement de l'information »* (*ibid.*, p. 20). Mais l'un comme l'autre ne précisent pas qui se chargerait de cet enseignement, laissant ouverte la question de sa prise en charge par le professeur documentaliste ou par exemple par l'ensemble des enseignants.

Au total, beaucoup d'interrogations sur ce qui est constitutif du métier de professeur documentaliste et sur ce qu'est son avenir émergent dans la littérature, mais la plupart du temps, c'est avant tout la fonction d'enseignant et le contenu des savoirs qui pourraient être enseignés qui mobilisent les études engagées. Or, pour Blanquet, il faut sortir de cette position et même cesser de penser que la reconnaissance du métier est subordonnée à la fonction d'enseignant. Pour elle, la question à se poser désormais doit résider dans la définition de ce qu'est la documentation de nos jours, en mettant de côté la *« position narcissique »* centrée sur la question : *« qu'est l'enseignant documentaliste ? »* (Blanquet, 2008, p. 34). De plus, la « disciplinarisation » ne fait pas l'objet d'un consensus dans la profession et ce, notamment chez les plus jeunes qui pourtant ont été recrutés par la voie du CAPES. C'est ce que révèlent les études menées par Liquète et Lehmans (2011) auprès de professeurs documentalistes débutants entre 2005 et 2010. Ils observent que ces jeunes professionnels préfèrent travailler

en partenariat avec d'autres personnels sur la base d'activités concrètes et qu'ils refusent également toute forme d'évaluation sommative au profit de l'évaluation formative, tout en référant celle-ci à des *« critères d'évaluation propres à la documentation »* (*ibid.*, p. 127).

De l'origine des CDI aux pratiques réelles des débutants en passant par le caractère dual par essence du métier il ressort que d'autres voies méritent d'être explorées pour développer la professionnalisation des professeurs documentalistes.

Cependant, un rapport de force oppose certains universitaires à l'institution. C'est ainsi par exemple que Delamotte accuse l'institution d'empêcher l'évolution du métier (FADBEN, 2008) et que Simonnot, qui a repéré dans les textes officiels et les rapports produits depuis 2003 une référence de plus en plus fréquente au concept d'expertise pour exprimer la spécificité du professeur documentaliste, se demande s'il ne s'agit pas là d'un subterfuge destiné à éviter la question de l'évolution du statut qu'elle associe à l'identité professionnelle (Simonnot, 2008), tandis que Couzinet (2009) estime que c'est *« le rattachement des certifiés en documentation à la " vie scolaire " du point de vue de l'inspection »* […] qui *« n'a pas plaidé en faveur d'une reconnaissance mutuelle entre professeurs documentalistes et universitaires de sciences de l'information à la communication »* (*ibid.*, p. 51), car elle considère que la reconnaissance de la légitimité d'une fonction d'enseignant passe nécessairement par un ancrage disciplinaire commun entre universitaires et professionnels.

## 4. Le « travail réel » du professeur documentaliste

Les tout premiers travaux s'inscrivant dans une approche d'analyse du travail ont été entrepris récemment dans le cadre d'une recherche-action par Gardiès (2011). Son étude, conduite sur deux années scolaires, auprès de professeurs documentalistes de l'enseignement agricole, visait à *« donner à voir »* le métier aux autres enseignants de l'établissement et à analyser trois dimensions du travail par la compréhension de la réponse donnée aux tâches prescrites en comparaison avec les activités réalisées, mais aussi par le repérage des savoirs mobilisés dans la pratique *« via la focale des activités »* et par l'appréhension du rapport au savoir des professeurs documentalistes. Sur le plan méthodologique, trois types d'activités ont été filmés : les enregistrements ont servi de support à des entretiens d'autoconfrontation simples qui ont été retranscrits et suivis d'entretiens d'autoconfrontation croisées à partir d'une sélection d'extraits vidéo. L'analyse des entretiens a ensuite été proposée aux participants, qui

ont été invités à apporter par écrit leurs commentaires, réactions, compléments. Les résultats de cette étude ont permis de cerner trois catégories de tâches, d'activités :

*« les postures et les valeurs pédagogiques (ce qui sous-tend l'activité), les stratégies (comment je mets en œuvre), le rapport au métier (comment je l'évalue, comment je le juge) ».*

Par ailleurs, la tâche prescrite étant souvent floue, il est apparu que la tâche effective se réalise en mobilisant des valeurs et des stratégies individuelles et que certaines de ces tâches floues correspondent à des activités cachées, peu visibles.

Au total, à l'issue de cette étude, l'auteure propose une solution pour pallier la difficulté qu'ont les professeurs documentalistes à mettre en mots leurs savoirs :

> *La difficile qualification - mise en mots - des savoirs mobilisés dans l'activité des professeurs - documentalistes renvoie à la difficulté de la prescription peu ancrée sur les savoirs de référence pertinents et légitimes, ce qui entraîne des amalgames entre savoirs professionnels, savoirs savants et savoirs à enseigner. Le rattachement des savoirs à une discipline (les sciences de l'information et de la communication) inscrits à la fois dans les tâches et les activités concourraient à clarifier le rapport aux savoirs dans l'exercice d'un métier à plusieurs facettes* (Gardiès, 2011, p. 198).

Ainsi, selon Gardiès, les *« savoirs de référence pertinents et légitimes »* seraient à la fois ceux qui se rapportent à une discipline (les sciences de l'information et de la communication) et ceux qui sont censés clarifier le *« rapport aux savoirs »*. Cette vision réductrice des savoirs mobilisés dans les activités des professeurs documentalistes entre en contradiction avec l'idée que ces professionnels effectuent des *« tâches discrétionnaires »* (Valot, 2006, cité dans Pastré, 2012, p. 323) et qu'ils disposent de savoirs qui ne limitent pas leur *« logique d'action »* Wittorski (2005) à la « référence » à un ancrage disciplinaire. Même si dans l'enseignement agricole le professeur-documentaliste[53]est chargé de cours, son travail comprend également les autres facettes du métier de professeur documentaliste de l'éducation nationale. On peut s'étonner alors que face à ces difficultés de compréhension apparues chez ces profesionnels, soit proposé ce modèle réducteur. Néanmoins, cette étude révèle que l'analyse de l'activité du professeur documentaliste selon une approche clinique constitue un domaine d'étude à approfondir.

[53] L'orthographe diffère dans l'enseignement agricole : un tiret sépare, ou associe ( ? ) les deux termes professeur et documentaliste.

# Troisième partie.
# L'activité du professeur documentaliste aux confins de la professionnalisation et de la construction de l'identité professionnelle



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Troisième partie
# L'activité du professeur documentaliste aux confins de la professionnalisation et de la construction de l'identité professionnelle

**Résumé**

Dans le but d'identifier les construits professionnels des professeurs documentalistes susceptibles de constituer les fondements de leur professionnalisation, cette recherche prend appui sur un cadre théorique interdisciplinaire.

Les apports de la psychologie sociale permettent d'explorer les représentations du métier formulées par différents groupes professionnels du second degré, selon l'approche sociodynamique proposée par Doise (1986, 1990, 1992). Dans une perspective interactionniste, elle intègre ces données émiques en les confrontant avec le « travail réel » observé.

En référence aux travaux menés dans le champ de la sociologie du travail, des professions et de des organisations, les logiques de construction de l'identité professionnelle des acteurs (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 1991) et les dynamiques et stratégies identitaires qu'ils mettent en œuvre (Crozier & Friedberg, 1977 ; Taobada-Leonetti, 1990 ; Kaddouri, 1999) sont étudiées.

En considérant que la singularité du métier permet d'engager un processus d'identisation (Tap, 1987) par l'affirmation d'une différenciation (Camilleri, 1986 ; Sainsaulieu, 1988), elle envisage l'hypothèse d'une alternative à la logique d'identification au groupe professionnel des professeurs du second degré, questionnant, par là-même, ce modèle.

En référence aux principes de l'ergonomie de langue française, l'activité du professeur documentaliste est analysée dans son contexte multi-prescrit, multi-relationnel et multi-technologique, grâce aux apports de l'approche sociotechnique du dispositif de formation (Albero, 2010a, 2010b, 2010c).

En cherchant à déterminer ce qui oriente les choix de ce professionnel confronté à de nombreuses tâches discrétionnaires, l'organisation de son activité (Leontiev, 1984) est interrogée depuis l'appropriation de la prescription jusqu'à la tâche effective, en passant par sa redéfinition (Leplat, 1997, 2006, 2011).

Au-delà de la compréhension des finalités explicitées par le sujet, il s'agit également de saisir dans quelle mesure, par des formes d'action directe et indirecte auprès des élèves, le professeur documentaliste favorise l'éducation et l'apprentissage, tout en contribuant à son propre développement professionnel, afin de savoir si, par la diversité même des situations et la multi-prescription, des invariants témoignent de la construction d'une identité collective (Wittorski, 2008). Il s'agit enfin de montrer en quoi l'activité du sujet constitue une dynamique qui structure progressivement l'identité professionnelle, en articulant et en générant un ensemble de processus qui conduisent à la définition d'un métier original et à la construction d'un « *genre professionnel* » (Clot, 2005).

# Chapitre 1.
# Problématisation, question principale et hypothèses

**Problématisation**

Quatre problèmes entourent le métier de professeur documentaliste en particulier et le métier de professeur dans le second degré en général. Ils invitent à conduire une étude interrogeant les modèles théoriques de l'enseignant d'aujourd'hui. Le premier concerne la méconnaissance des différentes dimensions du « travail réel » et du *« réel de l'activité »* (Clot, 2005) du professeur documentaliste par les différents acteurs partenaires dans le système éducatif. Ce champ de recherche n'a pas été exploré. Le second porte sur les ambiguïtés dans le positionnement du professeur documentaliste à différents niveaux des organisations, celui du ministère de l'éducation nationale et celui, plus local, de l'établissement. Le troisième provient de l'absence de repères liée à la singularité de ce métier. Unique, récent, particulièrement dépendant de l'évolution des technologies numériques, il s'inscrit dans une action collective conjointe pour enseigner sans toutefois être associé à une discipline scolaire spécifique. Enfin, le quatrième s'inscrit dans les enjeux statutaires qui mobilisent certains collectifs. Des divergences de vues apparaissent entre les professionnels d'une part, entre certains professionnels et l'institution d'autre part, au niveau des lignes de recherche. Elles interpellent directement le modèle français de professeur dans le second degré.

Au total, ces tensions et la situation atypique dans laquelle se trouvent les professeurs documentalistes questionnent les fondements du processus de professionnalisation sur lesquels peut s'appuyer ce métier. Il peut se référer au modèle de professeur de discipline du second degré, ou à un autre modèle encore à identifier, pour consolider la construction en cours du métier de professeur documentaliste et satisfaire aux enjeux du système éducatif français.

**La question de la recherche que le chercheur s'emploie à documenter**

Pour comprendre les processus d'institutionnalisation d'un métier original, celui de professeur documentaliste, cette recherche fait le choix de focaliser l'analyse sur le « travail réel ». Il s'agit alors de repérer de quelle manière le professionnel s'approprie les prescriptions en développant au quotidien des logiques et des formes d'action, d'évaluer dans quelle mesure ces logiques et ces formes d'action sont orientées par des objectifs d'éducation et



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

d'apprentissage, et de chercher à savoir enfin en quoi elles sont constitutives d'un processus de professionnalisation par l'institutionnalisation d'un « genre professionnel » (Clot, 2005).

**Hypothèses sur un genre professionnel en construction**

Quatre hypothèses sont mises à l'épreuve pour identifier les interactions en jeu entre dans le processus de développement professionnel et de professionnalisation en cours :

1. Le métier de professeur documentaliste est méconnu ou mal connu des autres acteurs.
2. Le professeur documentaliste répond avec une certaine autonomie aux injonctions. Il interprète *« ce qu'on lui demande »* (Saujat, 2007, p. 181), c'est-à-dire les prescriptions primaires émanant du ministère de l'éducation nationale et secondaires, internes à l'établissement. Son activité, *« ce que ça lui demande »* (*ibid.*, p. 182), est orientée par ses croyances, ses valeurs, ses principes en matière d'éducation et d'apprentissage, et se trouve ajustée par la prise en compte de son environnement de travail (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011).
3. Le professeur documentaliste peine à « mettre en mots » ses compétences et à définir son métier. Le « *réel de l'activité »* (Clot, 2005) témoigne de certaines logiques (Wittorski, 2005, 2009), de certaines formes récurrentes d'organisation de l'action (Saury & Gal-Petitfaux, 2002 ; Saujat, 2007), d' *« invariants*[54] *»* et d'un *« genre professionnel »* (Clot, 2005, p. 11) qui, une fois identifiés et rendus visibles, pourraient constituer des fondements de l' *« instance transpersonnelle »* (Clot, 2005, 2007) sur lesquels le développement professionnel peut s'appuyer et son identité professionnelle[55] se construire.
4. Le « travail réel » du professeur documentaliste relève de deux grandes catégories de formes d'action plus ou moins visibles de la part des autres acteurs : une action directe auprès des élèves et une action indirecte pour les élèves.

[54] Invariant : concept issu d'une logique piagétienne développé plus tard notamment par Vergnaud.

[55] D'un point de vue général, l'identité est, selon Erikson, à la fois un processus et un produit. Dans la perspective développementale sous-tendue par cette étude, il en est de même pour l'identité professionnelle, qui n'est pas un produit stable, mais un produit qui fait l'objet d'une construction permanente par les sujets et les collectifs.

# Chapitre 2.
# La construction de l'identité professionnelle : un processus empreint de dynamiques et de stratégies

Pour tenter de comprendre le métier de professeur documentaliste, l'étude se situe dans une approche interactionniste qui, conformément aux principes initiés par l'école de Chicago dans les années 1950-1960, adopte une nouvelle méthodologie dans les recherches sur les professions rompant avec les principes fonctionnalistes en ce qu'elle intègre le point de vue des professionnels (Hughes & Chapoulie, 1996).

Dans la lignée de cette évolution, les sociologues des professions reprennent en France l'idée selon laquelle toute activité professionnelle *« doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire »* (Dubar & Tripier, 2005, p. 89), prenant en considération l'éventail des interactions auxquelles le groupe professionnel est confronté. En effet, selon les interactionnistes, les *« groupes professionnels (occupational groups) »* (Dubar & Tripier, 2005, p. 90) constitués de membres exerçant une même activité de travail, s'organisent de manière à préserver leur autonomie, leur territoire, tout en cherchant la reconnaissance d'autres groupes professionnels partenaires et éventuellement l'obtention d'un statut protecteur. De plus, le processus biographique entre en totale interaction avec la vie professionnelle qui modèle pour partie les identités, et qui résulte également de la dynamique du groupe professionnel, dépendant elle-même de chacun de ses membres (*ibid.*). Mais l'interaction ne se situe pas uniquement entre le sujet et le collectif. Elle s'inscrit aussi dans le contexte d'exercice des professionnels, dans leur environnement de travail, dans les situations qu'ils rencontrent. Elle se joue par ailleurs au niveau de certains enjeux, statutaires ou non, qui peuvent concerner les groupes professionnels. Aussi, *« un professionnel est au confluent d'une trajectoire biographique et d'un environnement où se déroulent des phénomènes collectifs, sur un territoire donné »* (Mioche, 2005, p. 177). Cette approche place donc au premier plan les relations sociales et l'ensemble des mécanismes susceptibles de contribuer à la construction de l'identité professionnelle.

Selon ce paradigme interactionniste, qui constitue une rupture avec les approches « processus-produit » de l'enseignement et des pratiques enseignantes qui ont prévalu en France avant 1980 dans le domaine de la recherche en éducation, il s'agit d'investiguer le travail enseignant



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

dans sa globalité, en prenant en compte trois grandes dimensions spécifiques qui entrent en interaction : *« la dimension opérative, la dimension écologique et organisationnelle ainsi que la dimension herméneutique »* (Piot, 2012).

Aussi, pour appréhender le métier de professeur documentaliste, l'étude s'emploie à prendre en considération un ensemble de trois facteurs :

- les rapports entre le sujet et les collectifs susceptibles d'influencer son travail, notamment par l'identité sociale véhiculée ;
- les logiques identitaires susceptibles de fonder la singularité de ce groupe professionnel ;
- l'activité du sujet au sein du dispositif de formation que constitue l'établissement du second degré, en ce qu'elle reflète un travail particulier de redéfinition des multiprescriptions, en ce qu'elle recourt à des logiques et formes d'actions susceptibles de constituer l'émergence d'un métier original et en ce qu'elle contribue par sa dynamique propre, à la construction du métier et à celle de l'identité professionnelle de ce groupe, voire à celle des enseignants du second degré en général.

## 1. Les représentations sociales : des points de vue éclairant les compréhensions réciproques du métier

L'importance accordée dans cette recherche au point de vue des acteurs conduit à faire appel aux apports de la psychologie sociale pour documenter les représentations sur le métier. Elle s'appuie sur la recherche des « représentations sociales » que Moscovici (1961), à l'initiative de cette notion, a définies comme des *« univers d'opinion »,* des visions du monde, propres à un groupe social. L'enquête n'a pas pour but d'évaluer l'influence des représentations sociales de différents groupes professionnels sur le métier de professeur documentaliste, sur l'activité de ces derniers, ni sur la construction de leur identité professionnelle. Elle tente davantage d'apprécier l'existence d'éventuels écarts entre les groupes pour intégrer ces données émiques à l'ensemble des conditions qui influent sur leur situation de travail. Compte tenu des ambiguïtés déjà signalées dans le positionnement du professeur documentaliste par le ministère de l'éducation nationale et au sein des établissements scolaires, il importe de poursuivre les investigations en questionnant les professeurs documentalistes sur cet objet



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

qu'est leur métier mais aussi différents groupes professionnels partenaires du professeur documentaliste qui contribuent à infléchir l'exercice de son activité.

Par cette démarche, il s'agit de recueillir les représentations dans le but d'identifier s'il existe ou non *« une forme de connaissance spécifique »* sur ce métier (Jodelet, 2003, p. 367) et de déterminer s'il existe ou non un *« ensemble d'opinions et de croyances partagées par les membres d'un collectif »* (Deschamps & Moliner, 2008, p. 135), variable selon les groupes professionnels.

Dans cette perspective, parmi les trois grandes approches des représentations sociales, l'approche sociodynamique proposée par Doise paraît plus adaptée que l'approche sociogénétique de Moscovici, employée à des fins de formation voire à des fins thérapeutiques, ou encore que l'approche structurale d'Abric, qui présuppose que les représentations sociales sont stabilisées et traduisent un certain consensus. En effet, Doise (1986) attribue une double parenté aux représentations sociales : l'une à Moscovici (1961), pour qui elles traduisent des dynamiques produites par les rapports sociaux, l'autre à Bourdieu (1972) en en retenant plus particulièrement les notions d' *« habitus »* et de *« disposition »*, qui présentent l'intérêt d'aider à saisir les articulations entre les dynamiques individuelles et collectives liées à la position sociale occupée. Ces représentations sociales se définissent alors pour lui comme *« des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux »* (Doise, 1986, p. 89). Elles se construisent en fonction des positions sociales tout en modulant les rapports sociaux des individus. Leur structure est par ailleurs composée de *« principes organisateurs »* (Doise, 1990, p. 127) incluant un certain nombre de règles, de normes, de valeurs. Ce *« métasystème »* (*ibid.*) opère ensuite des régulations dans le système cognitif des individus susceptibles d'engendrer des différences de point de vue intergroupes.

Aussi, au-delà de l'identification d'un possible écart et de sa nature, c'est la signification de ces éventuelles différences et la source de cette hétérogénéité dans les représentations sociales que se font les différents groupes professionnels sur le métier de professeur documentaliste, qui constitue l'intérêt de cette théorie.

Pour apprécier la diversité des dynamiques représentationnelles, trois formes d'ancrage (Doise, 1992) sont à prendre en considération : l'ancrage psychologique, qui relève de la prise de position ou du point de vue du sujet et de ses croyances ; l'ancrage sociologique, qui est lié au groupe d'appartenance et à sa position par rapport aux autres groupes sociaux ; l'ancrage



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

psychosociologique, qui intègre les relations de l'objet au groupe (et réciproquement) et les interactions entre groupes vis-à-vis de l'objet.

Le point de vue de certains collectifs sur le métier déjà évoqué précédemment a fait apparaître des divergences en termes d'association à un modèle de référence qui serait pour certains celui du professeur de discipline du second degré et pour d'autres, celui d'un métier original ou d'un autre modèle de professeur, plus éloigné de celui que connaît le système éducatif français dans le secondaire. A l'origine de ces tensions, se situe pour partie la volonté de reconnaissance statutaire des personnels employés dans les CDI avant 1990, qui a précédé la création du CAPES de documentation. Depuis, la vigilance de la principale association professionnelle (la FADBEN), qui comprend 892 adhérents en 2012[56] (soit 8,2 % des professeurs documentalistes de l'enseignement public en 2012), porte régulièrement sur les différences qui persistent à tous les niveaux entre les professeurs de discipline et les professeurs documentalistes[57] l'idée étant de se rapprocher toujours davantage des conditions qui entourent le professorat du second degré, et surtout de ne pas s'en éloigner.

(Annexe 5. De la création d'un statut à son amélioration : une longue histoire parcourue par la FADBEN).

Pour autant, on ne peut affirmer que tous les professeurs documentalistes en exercice partagent ce point de vue, ni même que celui-ci est majoritaire dans la profession, étant donné qu'au sein de l'ensemble de ce groupe, les représentations actuelles du métier sont méconnues. De plus, comme l'ont montré les travaux de Doise sur les relations entre les groupes, l'homogénéité des perceptions est généralement plus forte dans le *« hors groupe »* que dans l' *« intragroupe »* (Doise, 1998, p. 263). Les représentations sociales méritent alors d'être explorées pour elles-mêmes, dans leur diversité, mais aussi en comparaison avec celles que se font d'autres groupes professionnels partenaires, de telle sorte que puissent émerger de cette enquête sur les représentations endogroupes et exogroupes (Doise, 1973 ; Deschamps, 1973), des hypothèses quant à la connaissance du travail du professeur documentaliste par chacun des groupes professionnels, et des éléments significativement convergents ou divergents.

De surcroît, les représentations sociales, en tant que composantes susceptibles d'influer sur l'identité de chaque groupe (Doise, 1973, p. 209), peuvent jouer trois rôles (Deschamps & Moliner, 2008, p. 136) :

[56] Source : FADBEN. (2013, février). La lettre d'info FADBEN.

[57] Voir annexe 4.

- un rôle de *« marqueur identitaire »,* influant sur des prises de position communes ou divergentes ;
- un rôle de *« produit identitaire »,* résultant de l'affirmation et de la distinctivité d'un groupe ;
- un rôle de *« régulateur identitaire »*, préservant une certaine compatibilité entre les aspirations des groupes et une certaine stabilité de l'espace social.

Mais quel que soit ce « rôle », une préoccupation commune des acteurs est omniprésente et sous-jacente : celle de la quête de reconnaissance par autrui.

A ce sujet, les travaux menés dans le domaine de la sociologie des organisations, qui sont orientés vers l'étude des comportements des acteurs et des institutions dans le cadre des organisations (structures administratives, industrielles ou autres), ont apporté de premiers éclairages sur *« L'identité au travail »* (Sainsaulieu, 1977) telle qu'elle se construit en France. Les quatre modèles repérés par Sainsaulieu ont permis de définir cette identité au travail comme la *« façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes »* (*ibid.,* p. 89) tout en posant la question de la reconnaissance de soi par les autres. Par la suite, Dubar a prolongé les analyses de Sainsaulieu en développant plus particulièrement l'un des quatre modèles de Sainsaulieu (celui des « *affinités »*) et renforçant l'idée de l'importance de la reconnaissance par autrui dans la construction des identités professionnelles (Dubar, 1991). Il a engagé ses travaux dans le champ de la sociologie des professions, qui émergeait tout juste en France[58] et se centrait sur un triple objet : *« l'organisation sociale des activités de travail, la signification subjective de celles-ci et les modes de structuration des marchés du travail »* (Dubar & Tripier, 2005, p. 7).

Par conséquent, les apports de ces trois sociologues, qui s'inscrivent dans une logique de dynamique sociale et dans une approche interactionniste, sont susceptibles d'éclairer l'enquête. Ainsi par exemple, les *« logiques d'appartenance »* et *« logique d'attribution »* (Dubar, 1991) qui mettent en exergue la dualité de la notion d' *« identité sociale »* (*ibid.*) s'accompagnent de l'hypothèse d'un processus biographique engagé par le sujet qui tente de revendiquer une appartenance en se référant ou non à une *« identité héritée »* (*ibid.*), si celle-ci le satisfait, ou à une *« identité visée »* (*ibid.*), s'il veut à l'inverse s'éloigner d'une certaine image, comme cela pourrait être le cas de du professeur documentaliste qui souffre encore

[58] Leur ouvrage *Sociologie des professions* est paru en 1998 dans sa première édition. C'est aussi le premier livre portant ce titre en France.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

aujourd'hui d'une mauvaise image liée à des débuts chaotiques[59] ; elles sous-tendent parallèlement l'idée selon laquelle l'*« identité attribuée »* (*ibid.*) par d'autres groupes sociaux, que celle-ci soit ou non acceptée, résulte pour partie d'un processus relationnel engagé par le sujet qui, par sa double transaction biographique et relationnelle, tente de réduire les écarts entre *« identité sociale virtuelle »* et *« identité sociale réelle »* (Gutnik, 2002, p. 123). Or du fait de ses missions et de celles des autres professeurs du second degré telles qu'elles sont définies depuis 1997 (Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1997), le professeur documentaliste est censé travailler avec tous les personnels de l'établissement. Ses relations avec les partenaires de l'établissement constituant une facette particulièrement importante de son métier[60], il est probable qu'il construise pour partie son identité sociale dans son degré d'implication dans des formes de coopération diverses, voire dans la négociation ou l'opposition. Pour autant, la part d'intervention consciente du sujet dans la tentative de réduction d'un éventuel écart reste à déterminer et il n'est pas certain d'ailleurs que les enjeux de reconnaissance susceptibles de mobiliser le professeur documentaliste se traduisent par la volonté de réduire cet écart. Car ce professionnel, comme d'autres, pourrait très bien développer une procédure qui se traduise soit par l'articulation d' *« actes d'appartenance »* et d' « *actes de reconnaissance »,* soit et peut-être davantage, *« dans l'action, dans l'engagement et l'implication »* (Sorel, 2005, p. 39‑40) le conduisant plus à se démarquer qu'à appartenir.

Si chacune de ces options peut contribuer *a priori* à une certaine forme d'affirmation du groupe professionnel, la question de l'affiliation des professeurs documentalistes à un groupe reste posée. En admettant que ces professionnels déploient, consciemment ou non, des « actes d'appartenance », à quel(s) groupe(s) se réfèrent-ils ? Rien ne permet d'affirmer que ce ou ces groupes sont les mêmes pour tous les professeurs documentalistes ; rien ne permet non plus d'affirmer que les professeurs documentalistes estiment appartenir à un groupe professionnel autre que celui du professeur documentaliste avant tout, ou souhaitent d'abord appartenir à un groupe plus englobant, comme par exemple celui des professeurs de collège et de lycée, ou celui des personnels de la vie scolaire.

[59] Pour mémoire, avant la création du CAPES, les « documentalistes » étaient assez souvent des enseignants de discipline qui souffraient de problèmes de santé ou qui ne souhaitaient plus affronter les élèves. Dans certains cas, leur principale activité se rapprochait plus de celle d'un bibliothécaire que de celle d'un enseignant. Ils pouvaient alors être perçus par les autres personnels soit comme des nantis, soit comme des subalternes.

[60] La circulaire n°97-123 intitulée « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » dispose que *« le professeur a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines* ***ainsi qu'avec le professeur documentaliste ».***



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Aussi, alors que certains enseignants tentent de préserver leur identité face à des systèmes devenus instables et incertains (Giust-Desprairies, 1999), les professeurs documentalistes n'ont pas forcément les mêmes intentions car leur identité repose pour partie sur des ambiguïtés de positionnement qu'ils pourraient souhaiter ou non voir disparaître. Cette situation illustre d'ailleurs le propre de la notion d'identité, notion composite, à l'intersection de nombreux champs disciplinaires (psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie, droit…). Intrinsèquement, l'identité revêt une dualité qui articule, plus qu'elle n'oppose, d'un côté une idée de permanence et de repères, pour le sujet dans le collectif et pour le collectif dans le collectif, et d'un autre côté, une idée d'instabilité, d'évolution, de construction. De ce fait, les professeurs documentalistes, au fil du temps, peuvent aussi bien s'approprier des *« styles collectifs »*, auxquels ils apportent *« de multiples retouches et ajouts »*, qui les amènent *« à développer l'image d'un authentique " soi-même " et à poser des actes, engager des conduites, qui* [portent] *la marque d'un style véritablement singulier, malgré son origine collective »* (Tap, 1987, p. 400). Ce processus d'**identisation** décrit par Tap traduit bien le rôle central joué par le sujet qui, par ses choix et par l'activité qui en résulte, construit, avec d'autres sujets, l'identité du groupe. Les logiques développées par les acteurs ne se limitent pas à tenter d'appartenir, d'imiter, de ressembler, etc. à d'autres groupes professionnels pour obtenir une certaine reconnaissance. Dans le processus d'**identisation**, *« l'acteur cherche tantôt à se conformer à des normes, tantôt à se distinguer par des actions qui lui sont propres »* (Bouchamma, 2007, p. 239), et c'est cet équilibre, choisi par le sujet, qui contribue à son affirmation.

En d'autres termes, l'identité individuelle et l'**identité collective** se coproduisent (Gaulejac, 2002), mais cette **identité collective**, produite par les sujets individuels, résulte également pour partie d'une intention sociale. En effet, les groupes cherchent à constituer cette **identité collective** soit par la différenciation, soit par l'identification à d'autres groupes. Si bien que les sujets *« utilisent toujours des modèles de référence, des valeurs sociales qu'ils ont intégrées pour penser ou agir »* (Wittorski, 2008, p. 200), mais ce sont eux qui, par leur réflexion et par leur action, infléchissent les orientations que peut prendre leur identité professionnelle et construisent cette **identité collective**. Autrement dit, c'est l'intention des sujets qui engage une dynamique. Or celle-ci peut se traduire par la conjonction de deux processus engendrant ainsi une dynamique identitaire dialectique, comme l'ont montré les travaux menés par Camilleri (1986) dans le champ de la psychologie sociale. Même si les domaines qu'il a étudiés se rapportent à des questions interculturelles, un parallèle peut être fait avec la construction de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes, car elle

concerne elle aussi des sujets susceptibles de s'inscrire dans plusieurs cultures : celle des professeurs du second degré, celle des enseignants en général, celle des personnels d'éducation en général, celle des documentalistes d'entreprise, voire celle des bibliothécaires. Pour Camilleri, les logiques d'appartenance et de reconnaissance peuvent prendre deux formes différentes pour les individus inscrits entre plusieurs sociétés et cultures :

- un processus d'assimilation ou d'identification, correspondant à l'assimilation de valeurs, de représentation et de normes de l'environnement humain et faisant émerger **l'identité collective**. Dans ce cas, le sujet cherche à ressembler à d'autres, en intégrant les caractéristiques du groupe ;
- un processus de différenciation, par lequel le sujet, par son identité individuelle, hiérarchise, ordonne, investit ou non les **identités collectives**, c'est-à-dire prend de la distance en cherchant à se démarquer du groupe (*ibid.*, 1986).

Mais si ces deux processus peuvent paraître antagonistes, il n'en reste pas moins qu'ils peuvent se combiner, le sujet agissant tantôt en référence à un modèle, tantôt en référence à plusieurs modèles, tantôt sans référence à un quelconque modèle, tantôt encore en opposition à un modèle pour marquer son affranchissement. De plus, l'identification à un groupe professionnel ou à un autre, ou à plusieurs autres, peut avoir un caractère conscient ou inconscient (Gaulejac, 2002). Cependant, lorsque le sujet ou le collectif ont une intention, quelle qu'elle soit, ils développent des dynamiques ou des stratégies pour arriver à leurs fins. Dans les deux cas, ils poursuivent un objectif identitaire. Même si les « dynamiques identitaires » et les « stratégies identitaires » n'existent pas réellement et ne sont que des constructions du chercheur, comme le rappelle que Kaddouri (1999), des nuances existent entre ces deux notions. Dans le cas des dynamiques identitaires, le chercheur tente d'abord d'identifier des indicateurs, comme par exemple le degré d'implication dans tel ou tel domaine, tandis que dans le cas des stratégies identitaires, il cherche surtout à caractériser l'orientation identitaire, déterminée souvent, comme l'ont montré les travaux menés dans le champ de la sociologie des organisations, par des enjeux de pouvoir.

Or pour ce qui concerne les professeurs documentalistes, compte tenu du fait qu'ils sont confrontés à de multiples prescriptions et qu'ils exercent leur activité dans un environnement de travail très dépendant des évolutions des technologies numériques, leur degré d'implication dans des formes d'innovation, que celle-ci soit d'ordre technologique, sociale, ou liée à la formation (Cros, 2009, p. 583), constitue pour le chercheur un axe d'observation particulièrement évocateur des dynamiques identitaires qu'ils développent. Selon Kaddouri

(1999), ces dynamiques sont de trois types chez les enseignants du second degré, variant selon l'objectif visé : les dynamiques de transformation, de préservation, ou d'entretien identitaire. Dans les trois formes de dynamique, c'est l'investissement dans l'innovation qui constitue le moyen de parvenir à ses fins. Dans le premier cas, les *« dynamiques de transformation identitaire »* sont engendrées par les sujets insatisfaits de leur situation ; ceux-ci cherchent à l'améliorer en tentant de réduire l'écart entre *« identité vécue et identité visée »* (*ibid.*, p. 108) par leur investissement dans une forme d'innovation. Dans le second cas, les *« dynamiques de préservation identitaire »* sont mises en œuvre par des sujets satisfaits de leur situation ; mais ceux-ci cherchent à la préserver en maintenant l'écart entre *« identité acquise et identité assignée »* (*ibid.*, p. 109) par la construction d'un positionnement particulier au sein de leur organisation, qui passe lui aussi par un investissement dans des formes d'innovation. Dans le troisième cas, les *« dynamiques d'entretien identitaire »* sont développées par des sujets également satisfaits de leur situation, car leur *« identité actuelle »* est en concordance avec *« l'identité visée »* (*ibid.*, p. 110), l'investissement dans l'innovation constituant pour eux un prolongement évident à leur engagement militant déjà ancien dans des activités pédagogiques, associatives ou politiques. Ces enseignants cherchent eux aussi en prolongeant leur implication dans des formes d'innovation, à empêcher l'avènement de cet écart.

Alors que l'étude des représentations sociales du métier de professeur documentaliste vise à déterminer **dans le discours** des différents groupes professionnels s'il existe ou non *a priori* un écart entre *« identité attribuée »* et *« identité visée »* (Dubar, 2009, p. 113), l'enquête de terrain axée sur l'observation de l'activité de professeur documentaliste cherchera à identifier, **dans les actes**, des indicateurs de l'implication dans des formes d'innovation, que celles-ci soient en lien ou non avec le numérique. Car dès sa création, les CDI et le métier de (professeur) documentaliste a été instauré au sein du système éducatif et plus particulièrement des établissements du second degré pour introduire de l'innovation dans ses organisations (Hassendorfer, 1996a ; 1996b). Aussi, l'innovation est *a priori* un aspect constitutif du métier. Les formes qu'elle peut prendre, les intentions des acteurs quant à la construction de leur identité par cet aspect restent à déterminer. Par ailleurs, au-delà de cette spécificité originelle et des types de dynamiques identitaires associés aux objectifs que se donnent les sujets, les professeurs documentalistes, du fait de leur positionnement pluriel et contradictoire, du relatif archaïsme de la « circulaire de missions » et des prescriptions multiples les concernant, disposent d'une certaine marge de manœuvre. Ils peuvent la mettre à profit pour investir à leur gré la *« zone d'incertitude »* (Crozier & Friedberg, 1977) associée à leur fonction et correspondant d'une certaine manière à une faille du système, pour conserver ou améliorer



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

leur situation. Ils ont ainsi la possibilité de développer des stratégies *« face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles »* (Lipiansky, Taobada-Leonetti, & Vasquez, 1990, p. 24) en mettant en œuvre des procédures, consciemment ou non, pour atteindre une ou des finalités *(ibid.)*. Mais là encore, les stratégies identitaires peuvent être développées par les acteurs à deux niveaux : celui du sujet et celui du collectif, qui l'un et l'autre opèrent des ajustements *« au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux »* (Taobada-Leonetti, 1990, p. 49).

## 2. La singularité d'un groupe professionnel : une alternative à la logique d'identification

Le métier de professeur documentaliste est récent et unique au monde[61]. Par ailleurs, les professeurs documentalistes forment un groupe composite, issu pour partie d'autres catégories d'enseignants et pour partie de « néo-enseignants », accédant à cette fonction par voie de concours. Depuis la période qui a précédé la création du CAPES de documentation, des enjeux statutaires préoccupent la profession. A l'instar de la situation des professeurs d'éducation manuelle et technique (Lebeaume, 1997) devant se reconvertir dans les années 1980 à l'occasion de la création de la « technologie », nouvelle discipline scolaire, les enseignants documentalistes se sentent parfois marginalisés en raison de leur différence. Aussi, certains collectifs cherchent à obtenir une reconnaissance par un rapprochement, voire une équité au niveau des conditions qui définissent le statut de la plupart des professeurs certifiés (« Décret n°72-581 du 4 juillet 1912 relatif au statut particulier des professeurs certifiés », 1972). Pour autant, cette quête doit-elle être accompagnée d'une identification à la forme d'enseignement qui prévaut en France dans le second degré ?

La conquête d'un statut, comme l'a montré Latreille, peut prendre diverses voies, selon que le *« rôle professionnel »* soit jugé *« en accord ou en continuité »*, « *sans relation apparente »*, *« en décalage »*, ou *« en opposition »* à d'autres métiers existants (Latreille, 1980, p. 304). Aussi, l'assimilation du métier de professeur documentaliste à celle des professeurs de discipline pourrait n'être que de nature idéologique. Par ailleurs, à supposer que ce métier soit voisin de celui des professeurs de discipline, des *« problèmes de frontières »* (*ibid.*) existent

[61] Pour rappel : d'autres formes approchantes existent dans certains pays, mais soit il n'y a pas de généralisation de cette fonction dans les établissements secondaires, soit les personnels affectés dans les bibliothèques scolaires n'ont pas un statut d'enseignant.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

au niveau des objets d'enseignement. En effet, d'une part, les éléments de culture de l'information sont disséminés dans la quasi-totalité des programmes des disciplines scolaires, comme c'est le cas dans de nombreux pays ; d'autre part, certaines disciplines, plus que d'autres, se voient confier la mise en œuvre d'une démarche construite de recherche d'information[62].

Aussi, la construction de l'identité professionnelle du professeur documentaliste peut ne pas se satisfaire d'une forme d'idéologie qui contraindrait cet enseignant à « se faire une place » dans l'ensemble des contenus enseignés en l'assujettissant à une identification au modèle français de professeur de second degré.

De plus, à l'origine, c'est l'idée de concevoir un espace particulièrement adapté à la pratique d'une pédagogie active qui a motivé la création de la fonction dans le second degré : « *La seule pédagogie qui convienne est la pédagogie active, où chaque élève est acteur, et je vais utiliser un mot qui m'est de plus en plus cher, où chaque élève prenne le comportement d'un " chercheur "* » (Sire, cité par Durpaire, 2010, p. 5). De ce fait, il peut sembler paradoxal d'envisager le métier de professeur documentaliste comme un métier identique à celui de professeur de discipline. Mais parallèlement, il est vrai que le système éducatif français présente une double singularité qui n'est pas sans complexifier la construction identitaire du métier de professeur documentaliste : il se réfère à un modèle universitaire, dans lequel le primat des savoirs académiques persiste ; il intègre en son sein un professeur qui n'est pas chargé d'un enseignement spécifique.

Dans ces conditions, la tentation est grande de chercher à construire une identité par une *« identification horizontale »* (Sainsaulieu, 1988) aux autres professeurs, plutôt que de pointer les différences qui font la richesse et la force du métier. Pourtant cette attitude qui consiste à valoriser ce qui est identique pour asseoir son identité, traduit une faiblesse dans la quête de reconnaissance de soi dans le travail car elle montre *« qu'on n'a pas les moyens de soutenir sa différence dans le système social des échanges humains où l'on est placé »* (*ibid.*, p. 308‑309).

[62] Deux exemples significatifs illustrent l'importance de la place de la démarche de recherche d'information dans les disciplines, mais d'une manière générale, la quasi-totalité des disciplines est concernée :

Le « vademecum des capacités en histoire, géographie, éducation civique » est un outil destiné à aider faciliter la construction des compétences du socle commun. Il comporte huit fiches, dont l'une « porter un regard critique / exercer un jugement » met en évidence des éléments de culture de l'information à acquérir, dans ce cadre.

Le baccalauréat technologique STMG comporte une « épreuve d'étude de gestion » dont les objectifs consistent à rechercher des informations à partir de diverses ressources, à sélectionner des informations pertinentes par rapport à la question posée, à exploiter et analyse ces informations, puis à rédiger une synthèse avant d'effectuer une présentation orale.

Cependant, cette différence pourrait bien apparaître comme très relative, si l'on se réfère à l'enseignement dans le premier degré en France ou à l'enseignement dans d'autres pays.

Ainsi par exemple l'approche anglo-saxonne de la sociologie du curriculum propose une autre conception du métier d'enseignant, qui consiste à prendre en considération non pas seulement un *« curriculum restreint »* prescrit officiellement et destiné à être appris par les élèves dans un ordre déterminé, mais un *« curriculum élargi »* qui comprend tout ce qui est transmis ou enseigné, comme certaines valeurs, ou encore par exemple la socialisation. (Forquin, 2008). Même si la sociologie du curriculum a suscité des critiques de la part de ceux qui estimaient qu'il existait un ordre établi et immuable, parce qu'elle remettait en cause le caractère construit des disciplines scolaires et la délimitation des contenus et des méthodes pédagogiques, elle a permis de faire porter l'intérêt (non moins s'en attirer de critiques) davantage sur les interactions en classe que sur celui des savoirs enseignés. Cependant en Angleterre par exemple, la réforme de 2007 du curriculum national, qui visait trois objectifs, dont l'un était d'abolir les frontières entre les disciplines, a été suivie de peu d'évolution dans les pratiques vers des approches plus transversales et le cadrage national, qui distingue les matières « fondamentales » (anglais, mathématiques, sciences) des matières « fondatrices » (toutes les autres) *« a malheureusement commencé à être le reflet d'une vision très doctrinaire de l'enseignement »* (Oates, 2011, p. 67).

Toutefois, la sociologie du curriculum, d'une manière générale, a soulevé l'existence d'un *« curriculum caché »* (Perrenoud, 1993) qui, dans la logique de la notion de *« curriculum »* telle qu'elle s'entend dans les pays anglo-saxons, intègre la totalité du parcours éducatif. Aussi, le *« curriculum caché »* correspond à la *« part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement »* (*ibid.*). Ceux-ci peuvent néanmoins provenir du cadre scolaire, sans que les acteurs en aient conscience ou identifient clairement ce dont il s'agit, soit parce que, par exemple, ces apprentissages ne s'expriment pas en termes d'acquisition de contenus disciplinaires, soit parce qu'ils ne se construisent pas selon un ordre établi, ou encore parce qu'ils diffèrent d'un élève à un autre.

Pour tous les enseignants se pose alors la question de leur contribution réelle à l'éducation et aux apprentissages, que ceux-ci soient ou non encadrés par des programmes scolaires. Est-elle d'ailleurs finalement plus importante lorsque ceux-ci sont prescrits ?

L'étude ne prétend pas apporter de réponse à cette question et encore moins hiérarchiser les apprentissages. En revanche, elle ambitionne de positionner la construction de l'identité professionnelle en termes d'**identisation**, postulant d'une part, que celle-ci s'élabore

progressivement selon un processus de développement professionnel initié par le sujet dans son activité, caractérisée par des repères différents de ceux des professeurs de discipline et d'autre part, dans la prise en compte du point de vue des collectifs, qu'ils soient ou non exprimés spontanément. Elle cherche ainsi à analyser principalement deux processus qui interagissent de façon complémentaire sur le sujet, sur le collectif et sur la construction de l'identité professionnelle. L'un concerne les représentations sociales, qui peuvent être en partie perçues dans le discours des acteurs sur le métier ; l'autre se rapporte à l'activité propre du sujet professeur documentaliste, qui peut être approchée par des observations réalisées sur leur lieu d'exercice.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 3.
# L'activité du sujet :
# un ressort du développement professionnel
# et de la professionnalisation

## 1. Un travail particulier de redéfinition des multiprescriptions au sein d'un dispositif de formation

Les travaux menés dans le domaine de la psychologie du travail et de la psychologie ergonomique depuis le début du XX$^{ème}$ siècle ont mis en exergue la distinction entre « travail » et « activité ». La notion de « travail » se caractérise par sa polysémie et par le fait qu'elle recouvre plusieurs champs disciplinaires : la psychologie, la sociologie, l'économie, etc. Néanmoins, dans ces différents champs, un vocabulaire plus spécifique y est souvent associé : l'activité pour le psychologue, la qualification pour le sociologue, l'emploi pour l'économiste (Leplat, 2012). Aussi, alors que « l'analyse du travail » peut s'envisager dans différentes disciplines, « l'analyse de l'activité » trouve ses principaux fondements dans le champ de la psychologie.

Au plan international, l'intérêt pour les recherches visant à étudier le travail dans diverses situations commence au début du XX$^{ème}$ siècle. Il prend naissance en France, en 1910 avec les travaux de Lahy et Pacaud qui ont donné lieu à un premier courant ancrant l'idée que l'analyste va étudier les aptitudes en s'impliquant fortement dans la situation sur le terrain. Quelques années plus tard, Ombredane et Faverge introduisent une distinction capitale dans l'analyse du travail : celle du *« Quoi »* et celle du *« Comment »*. Dès lors, il s'agit de prendre en considération d'une part *« les exigences de la tâche »* et d'autre part *« les attitudes »* et les *« séquences opérationnelles »* développées par les sujets (Ombredane & Faverge, 1955, p. 2). C'est cette conception de l'analyse du travail qui donnera lieu ensuite à un modèle proposé par Leplat, qui se définit par un triplet : activité-sujet-tâche. Dans ce système dynamique, la tâche a une double signification : elle est à la fois *« ce qui est à faire par le sujet »* (Leplat, 2011, p. 13) et ce que le sujet fait de « ce qui est à faire ». Autrement dit, le sujet met en œuvre une « activité » pour remplir cette tâche (*ibid.*).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

D'autres travaux menés dans d'autres pays ont beaucoup contribué à enrichir les connaissances dans le domaine de l'analyse du travail et dans celui de l'analyse de l'activité. C'est le cas notamment de recherches menées en Grande-Bretagne, en Russie et aux États-Unis.

En Grande-Bretagne, deux équipes de recherches se sont engagées dans cette voie. La première (*« Medical Research Council »* de Cambridge) regroupe des psychologues qui ont entrepris, à partir des années 1920, de porter une attention particulière à la mémoire, à la fatigue, aux méthodes de formation et à la conception des dispositifs techniques, le tout dans des contextes de travail divers. La seconde (Annett et son groupe) a débuté ses travaux plus tard, à partir de 1947. Elle a élaboré une méthode, la *« Hierarchical Task Analysis »* (HTA) spécifiquement exploitée pour la formation, centrée sur l'analyse de la tâche et sur ses rapports avec l'activité. Cette équipe a notamment souligné l'importance de la prise en compte de l'environnement dans les décisions prises par les acteurs et la nécessité pour le chercheur d'identifier les différents éléments de cet environnement avant d'analyser les compétences du sujet (Shepherd, 2001).

En Russie, les recherches sur l'analyse de l'activité ont débuté en 1931 avec Basov qui a introduit dans le vocabulaire psychologique la notion d' « activité » en soulignant son caractère social. Par la suite quelques psychologues socio-cognitivistes (Leontiev, Vygotski, Rubinstein, Ochanine) ont approfondi la notion d'activité (Leplat, 2012) en accordant une place centrale au rôle de l'activité sociale, comme ressource et vecteur de l'activité individuelle conduisant au développement. L'un d'entre eux, Leontiev, a proposé une structure décrivant trois niveaux de l'organisation de l'activité humaine :

- *« les actions qui réalisent l'activité »* et qui *« sont orientées vers un but »* (Leontiev, 1984, p. 114) ;
- *« l'activité »* qui *« est habituellement réalisée par une certaine somme d'actions répondant à des buts particuliers »* (*ibid.*, p. 116) et qui est définie par son motif ;
- *« les opérations »* (*ibid.*, p. 116) qui permettent de réaliser des actions en tenant compte des conditions environnementales.

Aussi *« les opérations prennent sens par rapport aux actions, qui prennent sens par rapport à l'activité globale »* (Durand, 2009, p. 839), si bien que l'analyse de l'activité humaine nécessite la prise en compte simultanée de ces trois dimensions étroitement dépendantes les unes des autres.

Aux États-Unis enfin, une équipe de chercheurs a étudié l'activité humaine dans différents domaines, intégrant ou non des équipements techniques. Avec la publication d'un livre fondateur en 1949, l'*« Applied experimental psychology »* a beaucoup apporté à la psychologie ergonomique et inspiré les travaux français entrepris dans la foulée par Ombredane et Faverge.

Au total, ces recherches entreprises dans différents pays dans le champ de la psychologie ont abouti à la nécessité, pour analyser et comprendre le travail, de considérer ce qui caractérise l'environnement du sujet et ce qui relève de son activité.

Cependant, ce sont les travaux menés dans le champ de la psychologie du travail de langue française depuis plus de cinquante ans qui sont à l'origine de la prise en compte du couple « situation-activité » dans les méthodes d'analyse du travail. Dans leur ouvrage fondateur, Ombredane et Faverge (1955) soutiennent l'idée selon laquelle l'acteur cherche activement à s'adapter aux caractéristiques d'une situation. Plus tard, les travaux de Leplat prolongent cette analyse en soulignant que l'activité du sujet ne se limite pas à l'exécution stricte de ce qui a été prescrit ou planifié, mais qu'elle inclut notamment une part de création qui fait que le « travail réel » est plus élaboré[63] que la tâche prescrite. Aussi, le sujet intègre-t-il dans la situation de travail la prescription, la structure cognitive de la tâche - tâche qui correspond au *« but donné dans des conditions déterminées »* (Leontiev, 1976, p. 96) - et un ensemble de contraintes. De ce fait, pour analyser l'activité du professeur documentaliste il est essentiel de délimiter tout d'abord le périmètre de la situation (Tupin & Dolz, 2008), son rayon d'observation par le chercheur (Rayou, 2011), tout en cernant les éléments qui constituent son environnement de travail. Or, de par ses missions, ce professionnel exerce au sein d'un établissement du second degré. Par ailleurs, en tant que personnel de l'éducation nationale, il est censé agir en réponse à la politique éducative nationale. L'activité de ce professionnel est donc étroitement liée au dispositif de formation mis en place pour les élèves des collèges et des lycées. Cependant, l'empan de la situation dans laquelle il exerce est assez large. D'un côté, il dépasse le cadre physique de l'établissement, puisqu'il lui appartient de nouer des relations avec l'extérieur (partenariats culturels entre autres). De l'autre, il s'étend largement dans l'établissement, tant par des aspects physiques (le CDI et l'ensemble des lieux) que par des aspects virtuels (principalement l'ENT, internet et les ressources respectives de ces deux espaces). Dans ce contexte, se pose alors la question de l'accompagnement collectif des élèves et des personnels d'une part, et de la personnalisation de son action d'autre part, dans

[63] Le choix du terme « élaboré » renvoie à l'étymologie latine du mot « travail » (labor) : l'activité du sujet se caractérise donc par un premier travail, plus ou moins complexe, qui consiste à rechercher les moyens d'exécuter la tâche prescrite.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

un dispositif si vaste. D'autant que les conditions de son activité sont déterminées par un ensemble de trois caractéristiques propres à son environnement de travail : le multi-prescrit ; le multi-relationnel ; le multi-technologique.

La multi-prescription émane d'un côté du ministère de l'éducation nationale, de l'autre, de l'établissement scolaire. Du côté des injonctions ministérielles, le professeur documentaliste est censé s'impliquer dans une multitude de projets, de dispositifs et d'actions tels que, par exemple, l'éducation aux médias et à l'information, l'orientation, l'évaluation des compétences du S3C au collège, les TPE, le tutorat en lycée, etc. Par ailleurs, la nature et la hauteur de cette implication sont rarement précisées de façon explicite, d'autant qu'il s'agit de mises en œuvre collectives. Aussi, face à ces imprécisions, le professeur documentaliste dispose *a priori* d'une grande latitude dans l'interprétation. Néanmoins, une constante s'observe dans l'ensemble des prescriptions actuelles et plus anciennes : son travail doit s'inscrire dans un projet collectif nécessitant de coopérer avec l'ensemble des partenaires. Pour cet acteur, les relations interpersonnelles revêtent un caractère essentiel de son activité, qui pourrait donc en grande partie consister à proposer, communiquer, justifier, solliciter, expliciter, argumenter, négocier, mais aussi à élaborer des stratégies pour convaincre, à concevoir pour faciliter la compréhension et l'acceptation, etc. Parallèlement, les missions confiées au professeur documentaliste (gestion des ressources, formation des élèves à la recherche documentaire, communication, etc.) rendent son travail très dépendant des évolutions technologiques en tout genre : matériels, logiciels, outils numériques divers. Si bien qu'au total, la situation dans laquelle s'inscrit son travail (multi-prescription, multi-coopération, multi-technologie) nécessite de la part du sujet professeur documentaliste un travail d'appropriation de ces conditions, pour lesquelles il doit définir des lignes d'activité. Or son travail s'inscrit dans le cadre d'un dispositif de formation des élèves dans lequel trois dimensions sont interdépendantes et interagissantes : *« l'idéel », « le fonctionnel de référence »*, *« le vécu »* (Albero, 2011), selon des « *logiques d'action* » distinctes, respectivement : « *épistémique et axiologie* » ; « *fonctionnelle et instrumentale* » ; « *intersubjective et existentielle* » (*ibid*.). Aussi, le travail d'appropriation effectué par le professeur documentaliste se construit dans la mise en tension de ces trois dimensions du dispositif pour chacune des lignes d'activité qui concourt à la définition de son projet :

- La ligne des finalités que le professionnel définit relève de *« la dimension idéelle »* du dispositif qui correspond à des modèles conceptuels actualisés selon une logique épistémique de l'activité relative à des savoirs théoriques et expérientiels, mais aussi à

d'autres éléments qui leur sont attachés en termes de valeurs, idéaux, croyances, aspirations qui relèvent davantage d'une logique axiologique de l'activité par laquelle il est possible de repérer d'emblée des contradictions et des conflits du fait de l'imprécision et de la multitude des prescriptions.

- La ligne de la mise en œuvre de cet « idéel », des modalités et des techniques que le professionnel choisit, préfère ou négocie avec son environnement relève du *« fonctionnel de référence »* en tant qu'opérationnalisation du projet depuis sa définition (règles, normes, organisation des lieux et des matériels, étapes de réalisation, etc.) jusqu'au fonctionnement effectif du dispositif (Albero, 2010a, 2010c, 2011). Cette dimension s'avère dominante lorsque trop d'importance est accordée aux aspects techniques et aux équipements technologiques par rapport aux actions mêmes d'éducation et de formation.
- La ligne des coopérations que le professionnel négocie en permanence dans la mise en œuvre de son projet relève de *« la dimension vécue »* du dispositif dans la mesure où sont mis en jeu les manières de faire, les affects, les émotions des échanges inter-subjectifs, mais aussi du sens que l'action conduite revêt pour chacun des acteurs (Albero, 2010a). Le développement de certaines affinités ou à l'inverse de certaines antipathies par exemple, pourrait se faire au détriment de l'efficacité des coopérations indispensables à la conduite de l'action.

En somme, le bon fonctionnement du dispositif suppose un ajustement permanent de ces trois dimensions en tension structurelle. En conséquence, si l'une ou l'autre est surinvestie, ce qui est en jeu, c'est la perte de référence aux objectifs initiaux fixés dans le projet collectif, celle de sa signification, et finalement celle de l'efficacité du dispositif.

Dans ce contexte, le travail de redéfinition de la tâche par le professeur documentaliste, qui prolonge l'appropriation des conditions données (multi-prescription, multi-coopération, multi-technologie) prend en considération, plus ou moins consciemment, les éléments du dispositif de formation qui constitue son cadre d'exercice. Cependant l'attention de l'acteur peut ne pas être fixée sur la recherche d'un équilibre. Aussi, l' *« approche trilogique des dispositifs en formation »* (Albero, 2011) peut aider à comprendre et à prendre conscience d'éventuels dysfonctionnements de ce dispositif, souvent liés à des décalages existant entre le projet initial et la réalité de son fonctionnement, en apportant des éclairages qui, en retour, pourraient faciliter la régulation de l'action.

Cependant la tâche, c'est-à-dire « *ce qui est à faire* » (Ombredane & Faverge, 1955 ; Leplat & Hoc, 1983, p. 50) par le professeur documentaliste, comprend une large part d'implicite car dans son cas, *« toutes les conditions ne sont pas données »* (Leplat & Hoc, 1983, p. 53). Aussi, pour le professeur documentaliste, l'activité, c'est-à-dire « *ce qui se fait »* (Ombredane & Faverge, 1955 ; Leplat & Hoc, 1983, p. 50), se caractérise finalement par une large place laissée à son appréciation. De ce fait, *« ce qui est mis en œuvre pour exécuter la tâche »* (Leplat & Hoc, 1983, p. 54) se décompose souvent dans les situations de travail en deux sous-activités : des *« activités d'exécution »* et des *« activités d'élaboration »* (*ibid.,* p. 54), ces dernières étant susceptibles de le mobiliser fortement pour répondre aux tâches discrétionnaires qui lui sont confiées.

Pour apprécier ce qui relève de ce type d'activité, les apports d'Ombredane et Faverge (1955) sur la distinction entre « tâche prescrite » et « tâche effective » offrent une première référence théorique. Cependant, dans leur prolongement, l'ergonomie cognitive francophone, en se centrant sur la nécessité d'analyser les écarts par la comparaison entre la tâche prescrite et l' « activité réelle » du sujet, a affiné progressivement ses modèles. C'est ainsi que les connaissances construites par la SELF dans le domaine de l'ergonomie cognitive, qui s'intéresse avant tout « *aux processus mentaux* […] *influant sur l'interaction entre les hommes et les autres éléments des systèmes* » (Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), 2008), peuvent aider à comprendre les « tâches d'élaboration » construites par les professeurs documentalistes.

Si celles-ci correspondent le plus souvent à un « travail » engendré par le fait que le but a été défini, mais que la manière de l'atteindre a été déterminée par les acteurs, elles s'inscrivent également dans un processus décrit par Leplat (1997, 2011) à la suite de la première distinction « tâche prescrite » / « tâche effective » effectuée par Ombredane et Faverge (*ibid.*). Selon le modèle de l'activité proposé par Leplat, l'activité de l'agent se décompose en trois grandes phases (élaboration, exécution, contrôle), tandis que la tâche se transforme successivement, passant de la *« tâche prescrite »* à la *« tâche redéfinie »* puis à la *« tâche effective »* avant d'être considérée comme une *« tâche achevée »* éventuellement contrôlée. Ainsi la psychologie cognitive a accordé une place centrale au traitement des informations et à leur interprétation par le sujet dans les situations de travail (Piot, 2009). Par là-même, elle a prolongé la question essentielle qui a émergé des travaux menés par Leontiev : celle de *« la formation du but »* (Leontiev, 1984, p. 116). Dans cette phase, surtout lorsque la nature de la tâche qui lui est confiée est discrétionnaire, le sujet est conduit à considérer la tâche prescrite

dans son environnement de travail et à se l'approprier, avant même de la redéfinir. Autrement dit, le sujet procède à une sorte de diagnostic qui constitue une activité propre, un moment dans la production de l'activité (Hoc & Amalberti, 1999) et/ou cherche à se représenter le résultat à atteindre (Savoyant, 2006) avant de redéfinir la tâche. Aussi le professeur documentaliste, qui doit composer avec de multiples prescriptions dans un environnement de travail très vaste, est-il susceptible de développer une activité particulière d'appropriation et de redéfinition de la tâche, par la formation du but qu'il se représente. Pour autant, cela ne signifie pas que cette activité s'exerce de manière totalement individuelle et indépendante. Car les prescriptions qui concernent le professeur documentaliste, qu'elles soient primaires et émanent du ministère de l'éducation nationale ou secondaires et proviennent de l'établissement, induisent le plus souvent la mise en œuvre d'un travail collectif. De plus, certaines études menées sur le travail enseignant ont souligné le rôle des collectifs dans l'appropriation de tâches plus ou moins discrétionnaires, introduites par des prescriptions ministérielles laissant une grande marge de manœuvre aux acteurs locaux. Par exemple, selon Lantheaume, Bessette-Holland & Coste (2009), la mise en œuvre des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel a conduit à la construction de *« normes locales »* par les acteurs, qui se sont appropriés progressivement les prescriptions par un long travail collectif réalisé le plus souvent au moyen d'échanges oraux. Un autre exemple du rôle des collectifs peut être emprunté à des recherches concernant les rapports qu'entretiennent les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) avec les textes officiels. A l'occasion de ses nombreuses études sur les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les enseignants d'EPS, Perez-Roux (2009) a montré que ces professeurs, dont la discipline scolaire est entrée dans l'éducation nationale en 1981, prennent plus ou moins de distance avec les prescriptions. Plus précisément, leur mise en œuvre dépend des contextes d'exercice, mais aussi de l'intérêt qu'ils y voient et des valeurs collectives et individuelles. Si bien que l'auteure de ces travaux en conclut que ce sont les enseignants eux-mêmes qui contribuent à faire évoluer leur discipline, par les normes et valeurs qu'ils ont incorporées et par leur action. Plus généralement, Amigues (2002) estime quant à lui que pour ce qui concerne le travail enseignant, *« les collectifs de travail constituent aussi un soutien à un investissement subjectif constant pour répondre à ce que " ne disent pas " les prescriptions et pour " faire au mieux " dans une zone d'incertitude »*. Aussi, si l'on considère les textes officiels relatifs à la mise en œuvre du Pacifi (Ministère de l'Education nationale. DGESCO, 2010) ou encore à celle des 3C par exemple (Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2012), qui suppose à la fois une organisation générale et



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

collective dans l'établissement et une implication spécifique du professeur documentaliste, le rôle des collectifs (l'équipe de direction, les autres enseignants, les autres personnels, les élèves, les parents, les collectivités locales, les IA-IPR EVS, etc.) peut se révéler très significatif dans la redéfinition de la tâche et même conduire à des différences sensibles entre les établissements. Parallèlement, l'élaboration collective constitue en tant que tel un travail qui s'ajoute au travail visiblement prescrit (Durand, 2009) et qui peut se démultiplier dans de grandes proportions pour le professeur documentaliste dont l'ensemble des missions s'inscrit dans une logique collective. Si bien que ce travail d'interprétation des prescriptions, souvent invisible par les acteurs non concernés (Piot, 2009) peut en réalité prendre une large place dans l'activité du professeur documentaliste, que l'étude cherche à déterminer.

Mais ce qui importe également, c'est de comprendre ce qui mobilise ce professionnel, sachant que, contrairement aux autres enseignants, l'efficacité de son travail peut plus difficilement être rapportée aux résultats aux examens des élèves, aux notes qui leur sont attribuées, à la réalisation du programme scolaire, ou encore à l'appréciation portée par les parents d'élèves. Alors qu'il est soumis à des prescriptions multiples, quels sont les choix qu'il effectue ? Qu'est-ce qui oriente ses choix ? Quelles représentations se fait-il du résultat qu'il cherche à atteindre ? En bref, sur quel objet porte son action et quelle transformation de cet objet envisage-t-il de créer, par son activité ? Si, comme tous les personnels de l'éducation nationale, son travail est d'abord orienté vers les élèves, quelles sont les finalités de son action en matière d'apprentissage et d'éducation et comment peut-il faire ce qu'il envisage de faire ?

S'il doit prendre en considération l'ensemble des éléments qui accompagnent son environnement de travail, dont les prescriptions, les collectifs et la technique occupent une grande place, le professeur documentaliste est par ailleurs un enseignant particulier. En effet, il lui revient souvent d'interpréter les prescriptions que ses pairs ont faites aux élèves qu'il accueille, celles-ci ayant été elles-mêmes définies à partir des prescriptions que les professeurs ont reçues de source ministérielle. Aussi, il se trouve confronté aux activités des autres dans la définition du but qu'il se fixe par rapport à son objet ; peut-être est-il alors amené à développer une activité visant à réduire l'écart entre ces formes de prescription secondaire et son but, comme le font la plupart des enseignants lorsqu'ils procèdent à des arrangements quotidiens avec les prescriptions, en cherchant à réduire, par leur activité, l'écart entre ces injonctions et leurs pratiques (Thémines, 2008). Les conditions de travail qui caractérisent finalement le métier de professeur documentaliste sont donc en partie les mêmes que celles des autres enseignants et en partie différentes. Puisque leurs missions et l'ensemble



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des prescriptions institutionnelles les situent à l'articulation de nombreuses actions collectives, l'appropriation, par chaque sujet, des tâches prescrites, constitue vraisemblablement une activité spécifique. Cette étude cherche à en identifier les caractéristiques, sans perdre de vue que le travail est une activité triplement dirigée : *« " par " la conduite du sujet »*, *« " au travers " de l'objet de la tâche »*, mais aussi *« " vers " les autres* » (Clot, 1999, p. 98), ces « autres » étant pour ce professionnel, *a minima,* l'ensemble des destinataires que constituent tous les élèves et tous les personnels de l'établissement.

## 2. Des logiques et des formes d'action constitutives d'un métier original

Selon les travaux menés en psychologie socio-cognitive par Leontiev articulant trois niveaux de l'organisation de l'activité humaine, l'activité du sujet est associée à un motif qui l'incite à s'engager dans une transformation de son environnement. Pour l'ensemble des personnels de l'éducation nationale, le motif premier qui engendre l'activité est le développement des élèves, leur éducation et leur instruction. Cependant, les actions mises en œuvre par le sujet concourant à la réalisation de l'activité, dépendent des buts qu'il se fixe en fonction des résultats qu'il anticipe. Mais cette phase d'anticipation dépend elle-même des conditions qui lui sont imposées. Parmi celles-ci figurent d'abord les prescriptions ministérielles, auxquelles les personnels de l'éducation nationale doivent se conformer. Pour les professeurs documentalistes, celles qui sont en vigueur début 2013 figurent principalement dans la « circulaire de missions » de 1986, dans les documents intitulés *« Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information »* (PACIFI) dans le *« Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture »*, dans la partie des compétences spécifiques du référentiel paru en 2013 (Ministère de l'Education nationale), mais aussi, de façon plus ponctuelle, dans d'autres textes Dans ces prescriptions, la dimension collective de l'activité de ce professionnel est présente à tous les niveaux, tandis que pour les autres professeurs, l'activité consiste en premier lieu à s'approprier et à redéfinir individuellement les prescriptions introduites dans les programmes disciplinaires, tandis que l'activité des professeurs documentalistes est d'emblée une activité collective, qui nécessite concertation, coopération, ou encore partage. Si bien que leur travail se singularise par le fait que leur activité est dirigée *« vers »* (Clot, 1999, p. 98) un large public mais aussi par le fait qu'elle est pratiquée « avec » les autres, comme en témoigne ce relevé du discours effectué dans les quatre principales sources précitées (Tableau 2, ci-dessous).

| | |
|---|---|
| Circulaire de missions de 1986 | *« L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement »*<br>*« Il participe à la définition et à la mise en œuvre du programme d'action prioritaire dont se dote l'établissement »*<br>Il *« est responsable du centre de ressources documentaires multimédia »*<br>*« Il met à la disposition des élèves et des professeurs la documentation relative à l'information scolaire et professionnelle et l'insertion dans la vie active »*<br>Il *« organise un cycle d'initiation à l'utilisation des ressources du centre »* […] *« selon des modalités établies en collaboration avec les professeurs »*<br>*« il favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique, en liaison avec les professeurs dans le cadre des programmes, et, le cas échéant, en relation avec le foyer socio-éducatif »*<br>*« Il favorise les relations entre les disciplines » ; « il est associé au travail des équipes pédagogiques, en particulier dans la mise en œuvre des travaux mettant en jeu une ou plusieurs disciplines »*<br>Il apporte son aide aux élèves en difficulté en travaillant *« en liaison avec les professeurs et les personnels d'éducation »*<br>Il *« participe à l'ouverture culturelle de l'établissement »* ; *« il entretient des relations »* avec des structures extérieures et avec d'autres établissements scolaires.<br>Il peut *« participer à l'organisation, en relation avec les enseignants, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants »* […]<br>*« en liaison avec les professeurs, les personnels d'éducation, et les chefs de travaux, les assistants… »* […]<br>*« en s'appuyant notamment sur les indications données par les professeurs »* […]<br>*« Dans tous les cas, il est amené à travailler en étroite collaboration avec les professeurs concernés »* […] *« une collaboration étroite s'établit avec le chef de travaux »* […]<br>*« en relation avec le foyer socio-éducatif »* […]<br>*« il est associé* […] *Il participe* […] *Il contribue* […] *Il apporte… »* |
| Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (compétences spécifiques aux professeurs documentalistes) de 2013 | *« Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information »*<br>Il leur revient de *« recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles »*<br>Il leur revient de proposer au chef d'établissement et de *« mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir »*<br>Ils doivent *« agir au sein d'un réseau de documentation scolaire en vue d'assurer des relations entre les niveaux d'enseignement et d'optimiser leurs ressources »*<br>Ils doivent *« participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement »* et *« faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment dans les travaux interdisciplinaires »*<br>Il leur revient d' *« organiser, en liaison avec l'équipe pédagogique et éducative, la complémentarité des espaces de travail (espace de ressources et d'information, salle d'études, etc.) »*<br>Ils doivent *« concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement »*<br>Ils mettent en place des projets stimulant l'intérêt des élèves et la découverte.<br>Ils doivent savoir définir et mettre en œuvre une stratégie pédagogique permettant aux élèves d'acquérir des compétences dans le domaine de l'éducation aux médias et de l'éducation à l'information *« en concertation avec les autres professeurs »* […]<br>« e*n relation avec les autres membres de la communauté éducative »*[…]<br>Ils *« proposent »* […] *participent* […] *contribuent* […] Ils facilitent, concourent, organisent, etc. |
| Repères pour la mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information (PACIFI) de 2010 | Il travaille en collaboration avec les professeurs de discipline, *« paraît le meilleur atout pour la nécessité de ce parcours de formation »*<br>*« Le professeur documentaliste s'assure que l'ensemble des élèves sortira du système scolaire en maîtrisant les compétences informationnelles… »*<br>Il évalue *« les acquis la matière de maîtrise de l'information et de lecture »* ; il coopère *« avec les enseignants et les équipes pédagogiques pour faciliter l'usage des ressources documentaires »* ; il coopère *« avec les personnels d'éducation pour mettre en place des situations éducatives et culturelles qui permettent le développement du travail autonome »* |
| Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture de 2012 | Il s'agit d' « *engager une démarche collective et concertée »* […] dans un *« nouveau cadre permettant au professeur documentaliste d'assurer une formation des élèves à la culture de l'information et des médias en développant les collaborations avec ses collègues »*<br>Un des objectifs du 3C : « *développer un travail d'équipe concertée entre professeurs documentalistes, enseignant de discipline, CPE, pour assurer à tous les élèves un parcours de formation à la culture de l'information »* |

**Tableau 2. Le travail du professeur documentaliste : une activité concertée et dirigée vers un large public**

Dans ce contexte où de nombreux domaines d'intervention sont mentionnés (gestion des ressources de l'établissement, éducation aux médias et à l'information, aide aux élèves, évaluation des compétences du socle commun, orientation, maîtrise des technologies de l'information et de la communication, ouverture culturelle, etc.) les actions développées par le professeur documentaliste sont le plus souvent dépendantes des buts qu'eux-mêmes et leurs partenaires se sont fixés. Par conséquent une grande partie de leur activité peut résider d'une part dans la gestion des relations interpersonnelles contribuant à la définition ou à la redéfinition du but de chaque action, et d'autre part dans la mise en cohérence entre les actions entreprises dans différents domaines. Mais selon Wittorski (2005), les pratiques de professionnalisation mises en œuvre par les individus, quelle que soit leur situation sociale, sont orientées par une quête identique : le sujet *« a pour intention première de rechercher la meilleure efficacité possible de son action »* (*ibid.*, p. 212). Pour cela, selon la situation de travail dans laquelle il se trouve (un nouvel environnement, de nouveaux problèmes ou à l'inverse une relative stabilité des conditions), le sujet peut développer des logiques d'action différentes, intégrant une part d'analyse réflexive plus ou moins conséquente et conduisant plus ou moins à la conscientisation des compétences développées. Parallèlement, sa ou ses logiques d'action sont plus ou moins stimulées ou guidées par des dynamiques identitaires visant à affirmer sa professionnalité et à construire l'identité collective du métier (*ibid.*). Aussi, les professeurs documentalistes, confrontés à un large choix de domaines d'implications possibles et à un grand potentiel de coopérations avec les autres personnels (qui représentent souvent un grand nombre d'interlocuteurs), sont-ils susceptibles de définir des logiques d'action variables. Dès lors, au moins trois paramètres peuvent influer sur ces logiques :

- le nombre d'interlocuteurs potentiels : selon qu'ils exercent seuls dans un collège d'une centaine d'élèves (situation rare mais réelle) ou seuls dans un établissement de près d'un millier d'élèves (situation réelle également), les problématiques de coopération avec les autres personnels ne se posent pas de la même manière ;
- leur expérience professionnelle : selon qu'ils soient ou non débutants dans la fonction, leur logique d'action s'appuie plus ou moins sur les compétences professionnelles construites précédemment ;
- les priorités définies au sein de l'établissement : selon les orientations retenues, auxquelles ils sont *a priori* associés, la nature de leur action auprès des élèves peut varier. Celle-ci peut prendre principalement une « forme directe » (individuelle ou



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

collective), dans laquelle se produisent des échanges oraux en un même lieu ou des échanges écrits ponctuels ; celle-ci peut aussi privilégier une « forme indirecte », dans laquelle aucune communication ne s'établit entre eux-mêmes et les élèves dans le temps de leur action.

Au-delà de ces trois variables, d'autres paramètres, comme ceux qui sont liés au public d'élèves de l'établissement, à l'environnement de travail, à l'emprise de la technologie, à la personnalité des professionnels (eux-mêmes et les autres), peuvent influer sur les logiques d'action développées et sur les formes d'action que l'étude vise à connaître et à comprendre. Compte tenu de la multitude de paramètres pouvant conduire à la définition de logiques d'action différentes, l'étude s'oriente vers l'étude de cas de sept professeurs documentalistes exerçant dans des contextes d'établissement différents (selon le type, la taille, etc.), ayant une ancienneté dans la fonction différente, ayant accédé à cette fonction de manière différente, mais agissant nécessairement en référence à des prescriptions ministérielles communes. Par une comparaison entre les prescriptions institutionnelles et un corpus de données issues du terrain, il s'agit de déterminer si, malgré la diversité des situations, malgré le caractère récent et hétéroclite du groupe professionnel, malgré le flou et la diversité des prescriptions, des invariants existent dans les buts que se fixent les professeurs documentalistes, dans la nature des actions entreprises et dans leur forme. Dans les différents domaines de leurs interventions, il s'agit de repérer ce qui sera qualifié d' « action directe auprès des élèves » et d' « action indirecte pour les élèves », en portant une attention particulière au caractère invisible de certaines formes d'action indirecte, susceptibles d'être moins repérées par l'ensemble des acteurs. C'est plus précisément en observant l'activité de ces professionnels de manière longitudinale, que l'étude cherche à comprendre ce qui fait que le sujet professeur documentaliste prend telle ou telle décision, et de quelle manière il personnalise (auprès des élèves ou pour les élèves) le caractère impersonnel des prescriptions (Amigues, 2002). Autrement dit, l'étude ambitionne de questionner les choix effectués par le sujet professeur documentaliste dans l'univers des possibles qui s'ouvre à lui, en essayant d'identifier ce qui est réellement fait en différents moments de la journée de travail ou de l'année scolaire et en différents lieux, mais aussi ce qui n'est pas fait, parce que le sujet n'a pas pu le faire ou n'a pas souhaité le faire (pour diverses raisons), ou a choisi de ne pas le faire, ou s'est arrangé pour ne pas le faire, ou encore a été empêché de le faire (Clot, 2005 ; Durand, 2009). Car c'est aussi dans cette *« activité empêchée »* (Clot, 2008 ; Thémines, 2008) par le sujet ou par les autres, que se situe ce que Clot a appelé le *« réel de l'activité »* (2002, 2005). Et c'est par ses choix de faire, de ne pas faire, de faire d'une certaine manière, d'adapter, d'ajuster, de

reporter, par cet investissement personnel dans une *« dimension invisible du travail »* (Piot, 2008, p. 99) dont seuls les aspects sont descriptibles, ou dans une *« activité empêchée »* (*op.cit.)* que le sujet construit *« un potentiel développement au travail par le travail »* (Durand, 2009, p. 840). Aussi, c'est parce que les sujets composent avec la prescription, parce qu' *« ils mettent d'eux-mêmes dans le travail »* et font parfois aussi *« ce qu'elle ne prévoit pas et ne dit pas »* (*ibid.*), tout en recherchant l'efficacité, qu'ils construisent leur propre développement personnel et professionnel et contribuent à une action collective de définition de leur métier.

## 3. La personnalisation d'un « genre professionnel » et l'organisation du travail : entre définition d'un métier par le sujet et construction d'une identité par le collectif

Le métier de professeur documentaliste, peut-être parce qu'il est assez récent et parce que les prescriptions qui l'accompagnent prennent des formes différentes de celles qui concernent les professeurs de discipline mais peut-être aussi parce qu'une partie de son travail est invisible ou méconnue, paraît compliqué à cerner, comme en témoigne en partie la diversité des positionnements observés sur les sites ministériels et dans les organigrammes d'établissement.

Par l'enquête sur les représentations du métier que se font différents professionnels, cette hypothèse pourra ou non être confortée.

Pour autant, ces difficultés ne concernent peut-être pas seulement « les autres » professionnels, mais aussi les professeurs documentalistes eux-mêmes. En effet, alors qu'ils investissent ce métier et qu'ils s'investissent dans ce métier à leur manière, ils disposent de peu de repères autres que certains savoirs constitués dans le monde de la documentation en général, dans celui des sciences de l'information et de la communication, ou encore dans les recherches en éducation sur les pratiques enseignantes, auxquelles ils sont assez rarement intégrés[64]. Parallèlement, l'ensemble de l'activité des professeurs documentalistes n'a pas encore été étudiée de manière scientifique[65].

Néanmoins, l'appropriation qu'ils se font des prescriptions et de certains savoirs professionnels, constitue bien un levier qui pourrait être actionné dans une perspective de développement professionnel au sens vygotskien du terme, tel que la clinique de l'activité le conçoit. En effet, cette approche, qui relève de la psychologie et de la psychopathologie du

[64] Dans nombre d'études portant sur les enseignants du second degré, le corpus n'inclut pas de professeur documentaliste.

[65] En revanche, l'activité d'autres enseignants fait l'objet d'études scientifiques quelques années déjà.

travail, se particularise par une démarche qui vise le développement du sujet, en misant sur la « zone proximale de développement » (Vygotski). Elle mise en premier lieu sur l'importance accordée au langage dans l'explicitation de l'action, au moyen par exemple d'entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée, pour favoriser la prise de conscience, par le sujet, des savoirs qu'il a développés ou qu'il s'est appropriés.

Mais actuellement, faute de recherches en ce domaine, il n'est pas possible de préciser les différentes formes que prennent cette activité et ces savoirs, ni si les formes de cette activité et de ces savoirs sont spécifiques au métier de professeur documentaliste, ou finalement semblables pour tout ou partie à celles du métier des autres enseignants, dans des proportions pouvant varier. La fonction enseignante du professeur documentaliste rencontre cependant la question de la fonction enseignante des autres professeurs du second degré. Car dans le système éducatif français, le modèle d'enseignant est très imprégné du modèle universitaire, qui accorde une place privilégiée aux savoirs académiques et à leur transmission par le professeur. Mais ce n'est pas le cas dans d'autres systèmes éducatifs, qui sont organisés différemment : dans la plupart des autres pays, la surveillance et l'accompagnement des élèves en dehors des cours ne sont pas confiés à un personnel spécifique, comme en France ; les pratiques pédagogiques offrent parfois, comme en Finlande, une plus grande place à la motivation des élèves, à leur implication, à leur responsabilisation et à la confiance accordée aux élèves (Robert, 2008). Aussi, le métier d'enseignant qui, dans le second degré, est fragilisé (Clot, 2005) peut-il s'enrichir de la connaissance des pratiques de l'ensemble de ces personnels et de celle des professeurs documentalistes en particulier. Car c'est aussi par leur singularité, si elle existe, et dans leur manière d'appréhender la fonction d'enseignant, que ces professionnels peuvent non seulement contribuer à leur développement professionnel mais aussi à celui de l'ensemble des professeurs du second degré. D'autant que depuis toujours, bien avant celle des autres enseignants du second degré, leur activité s'est d'emblée inscrite à un niveau collectif, et a été peu guidée par rapport à celle des autres professeurs, chargés de faire acquérir aux élèves des connaissances répertoriées dans un programme scolaire. La grande latitude émanant des prescriptions, ainsi que la grande importance accordée aux relations interpersonnelles constituent une particularité du métier de professeur documentaliste, qui tend ces dernières années, avec l'émergence des dispositifs interdisciplinaires et celle du socle commun, à s'élargir à l'ensemble des enseignants. Si bien qu'en questionnant les quatre instances de la construction du métier (Clot, 2005, 2006), cette étude sur le groupe professionnel des professeurs documentalistes pourrait permettre d'identifier des éléments de compréhension de ce qui se joue dans le métier d'enseignant



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

entre : ce qui est de nature *« impersonnelle »* au départ (les prescriptions) ; ce qui est de nature *« interpersonnelle »* (les relations interindividuelles) ; ce qui est de nature *« personnelle »*, (les dimensions subjectives) ; mais aussi et surtout, ce qui est de nature *« transpersonnelle »* (la mémoire collective construite par les acteurs eux-mêmes individuellement et collectivement, génération après génération ; les règles explicites et implicites qu'ils ont élaborées par la redéfinition des tâches qu'ils ont effectuées).

Une meilleure connaissance globale de l' « activité réelle » et du « *réel de l'activité »* (Clot, 2002, 2005) des professeurs documentalistes et des autres enseignants, à laquelle s'attèlent d'autres recherches en éducation, peut améliorer la compréhension du développement professionnel, *« processus de transformation des sujets au fil de leur activité »* (Wittorski, 2009, p. 784). Au-delà de cette perspective, ce champ d'étude de l'activité des enseignants peut éclairer celui de leur professionnalisation, qui se situe davantage au niveau du collectif. Mais surtout, ces travaux peuvent permettre d'identifier le *« genre professionnel »* (Clot, 1999, 2005 ; Clot & Faïta, 2000) construit par les professeurs documentalistes et par les autres professeurs c'est-à-dire les choix qu'ils déterminent dans l'organisation ou la réorganisation de leur travail, ou dans le comportement qu'ils adoptent face à telle ou telle situation. Ils peuvent en outre en retour aider à comprendre en quoi ce *« genre professionnel »* (*ibid.)* est constitutif d'un métier d'enseignant aujourd'hui.

De la même manière que l'activité du sujet participe du développement professionnel, elle contribue, par ses caractéristiques propres, à construire son identité personnelle et professionnelle. L'activité du sujet est donc considérée comme étant génératrice à la fois du développement professionnel du sujet, de la construction d'un métier, et de celle de son identité.

Aussi, l'activité du sujet est un élément structurant de l'identité professionnelle en ce qu'elle articule et engendre quatre types de processus (Illustration 1, ci-dessous). L'un concourt à la mise en œuvre d'un dispositif de formation ; l'autre se construit dans une interaction entre le sujet et le collectif ; un autre structure le développement professionnel du sujet ; un autre enfin structure et construit des ressources pour développer la professionnalisation.

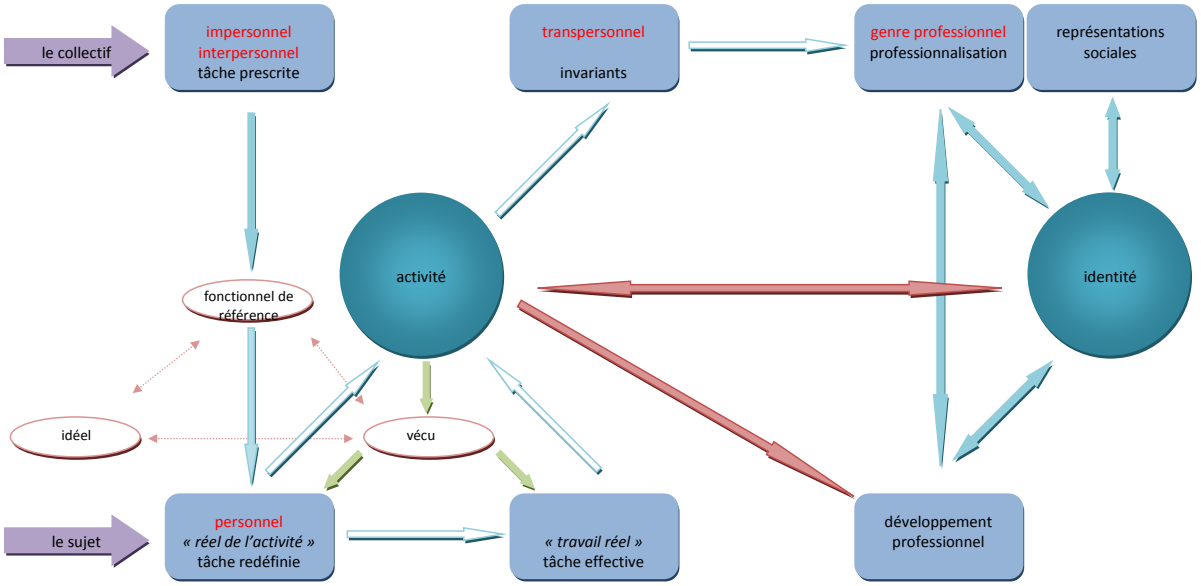



**Illustration 1. Structuration théorique. Vers un modèle de construction du *« genre professionnel »* (Clot, 2005)**

# Quatrième partie.
# Méthodologie



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Quatrième partie

# Méthodologie

**Résumé**

Pour appréhender le processus de construction du métier de professeur documentaliste, l'étude s'est structurée en trois phases.

Après une longue période d'imprégnation, l'enquête poursuit sa démarche inductive selon une orientation ethnographique (Olivier de Sardan, 2008) en s'attachant à confronter le point de vue de divers acteurs du second degré et le « travail réel » du professeur documentaliste.

Dans une phase exploratoire, les représentations du métier sont grossièrement repérées au moyen d'un questionnaire adressé à 205 professionnels relevant de quatre groupes professionnels. Elles sont ensuite affinées grâce à des entretiens semi-directifs conduits auprès d'un groupe de 16 professeurs documentalistes.

Dans une phase d'observation longitudinale se déroulant sur toute une année scolaire, l'étude poursuit l'approche des représentations du métier par le recueil du point de vue d'autres groupes professionnels exerçant dans sept établissements scolaires (enseignants non stagiaires et autres personnels). Elle se centre ensuite sur l'activité de sept professeures documentalistes exerçant dans ces collèges et lycées. Elle s'attache à prendre en considération le contexte d'exercice (publics, espaces et environnements technologiques, point de vue des personnels partenaires, contraintes locales, etc.) pour comprendre pour quelles raisons et dans quelle mesure les professeurs documentalistes redéfinissent les prescriptions en développant diverses formes d'action.

Le traitement des données s'effectue donc à la fois de manière chronologique et diachronique. Les corpus se rapportant à l'exploration des représentations sociales sont confrontés à ceux se rapportant à l'activité des professeurs documentalistes. C'est ainsi que les analyses successives des différents corpus mises en relations de manière régulière construisent progressivement la thèse principale.

Ce faisant, l'étude questionne le rapport du professeur documentaliste aux prescriptions et au dispositif de formation, en même temps qu'elle interpelle sa contribution à l'autonomie, aux apprentissages, à l'éducation des élèves et interroge finalement sa fonction enseignante.

# Chapitre 1.
# Démarche inductive à orientation ethnographique

L'étude emprunte une approche qualitative pour conduire l'enquête sur le terrain. Cependant, pour analyser le discours des professionnels, elle recourt à certains outils statistiques permettant d'objectiver l'appréhension des points de vue. D'une manière générale, elle s'oriente vers une démarche ethnographique pour quatre raisons principales : 1) Le métier de professeur documentaliste n'a pas fait l'objet, à ce jour, d'une recherche scientifique portant sur la globalité de son activité ; 2) Les ambiguïtés relevées dans le discours de l'institution et l'hétérogénéité des positionnements attribués dans les organigrammes des établissements du second degré laissent supposer que le « travail réel » de ce professionnel est mal connu ; 3) Le travail du professeur documentaliste est à la fois multi-prescrit et encadré dans ses missions par un texte archaïque, étant données les évolutions technologique et statutaire qui ont suivi sa parution ; 4) Le fait que ce professeur n'enseigne pas de discipline scolaire interpelle sa fonction enseignante et, plus largement, le modèle de l'enseignant dans le second degré en France.

Compte tenu de ces constats, la compréhension des processus de construction de ce métier, qui soulève des interrogations sur la fonction enseignante en général, nécessite une enquête de terrain. Le but est de produire une intelligibilité au moyen d'informations multidimensionnelles, recueillies par phases successives, entre lesquelles s'intercalent des analyses provisoires, intermédiaires, mises ultérieurement en perspective les unes par rapport aux autres et toujours dans l'attention de la recevabilité de ces analyses par les acteurs au sens de la démarche de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2010).

Au total, le recueil de données issues du terrain s'étale sur une période d'une douzaine d'années, partagée en trois phases (Illustration 2, ci-dessous). L'objectif de chacune d'elles étant différent, les méthodes empruntées varient et s'adaptent aux besoins de l'enquête à chaque moment d'exploration.

La phase d'imprégnation d'une durée de six années scolaires non consécutives, a conduit à des observations motivées par des objectifs de compréhension du métier, d'abord dans le but de l'exercer, ensuite dans celui de former des professeurs documentalistes. À partir de la phase exploratoire, le recueil de données s'effectue délibérément dans le cadre d'une recherche à orientation scientifique en sciences de l'éducation.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

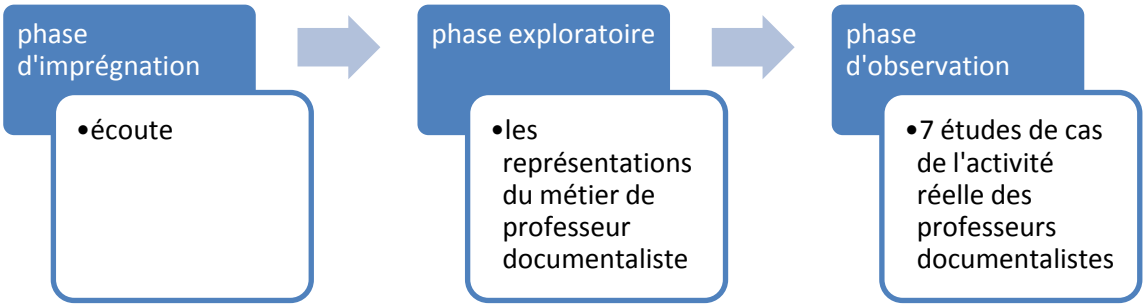



**Illustration 2. Enchaînement des phases de l'enquête.**

### Principes pour la phase d'imprégnation (1999-2009)

Au cours de l'année scolaire 1999-2000, le chercheur est un chercheur qui s'ignore. Alors professeur des écoles, le métier de professeur documentaliste est questionné depuis le prisme du métier d'enseignant du premier degré, lui-même nourri par une expérience professionnelle et une conception du métier d'enseignant. L'objectif de l'époque est de comprendre le métier pour réussir le CAPES de documentation. L'observation de deux professeures documentalistes exerçant en collège, pendant une dizaine de journées chacune, permet de collecter de nombreuses traces qui conduisent à une imprégnation des différentes facettes du métier. Cette période d'exploration intuitive oriente pour partie le choix d'entreprendre un recueil plus méthodique du point de vue des différents groupes professionnels, car une première singularité est notée : bien qu'exerçant dans des collèges de taille comparable et dans une très grande proximité géographique, les deux professionnelles ont des pratiques très différentes. Ce constat interroge la définition même du métier et sa lisibilité par les autres acteurs du second degré.

Par la suite, entre 2001 et 2005, l'année de stage puis le passage à la formation de professeurs documentalistes stagiaires conduit à poursuivre le questionnement du métier à la fois de manière expérientielle (pratique, visites de stage, formation et suivi des stagiaires, relations avec des professionnels plus ou moins expérimentés) et dans ses aspects théoriques (cadres théoriques d'appui, connaissance des disciplines de référence, travaux du champ).

Entre 2008 et 2009, la préparation des étudiants aux épreuves du CAPES de documentation permet de poursuivre le questionnement sur le métier dans le contexte de l'évaluation et par conséquent celui de l'exigence d'une objectivation et d'une formalisation de l'expérience professionnelle en termes d'indicateurs, de variables et de référentiels.

Ces six années ont donc été déterminantes pour une imprégnation des problématiques et des caractéristiques contradictoires de ce métier. Elles ont également permis le recueil d'un grand nombre de données (activités dirigées vers les élèves, organisation de l'espace, affichages, ressources, etc.) et de traces d'activité (formalisation de projets, de bilans de projets et de bilans d'activité, de fiches de construction de séquences et de documents d'évaluation, de documents procéduraux destinés aux élèves, etc.).

Cette phase d'imprégnation a finalement engagé l'inscription dans une démarche plus méthodique de nature scientifique et a permis d'élaborer un premier protocole d'enquête pour une phase exploratoire.

**Méthodes pour la phase exploratoire (2010-2011)**

Après six années, l'enquête intuitive a permis de constater que des représentations très différentes existent à la fois entre les professionnels du second degré et au sein même du groupe professionnel des professeurs documentalistes. La phase d'enquête méthodique (Tableau 3, ci-dessous) a donc débuté par une exploration des représentations sociales, dont l'intention est de recueillir le point de vue d'acteurs, personnels du second degré, sur le métier de professeur documentaliste. Le recueil de ces données « émiques » (Olivier de Sardan, 2008) a été jugé nécessaire pour deux raisons : 1) il conduit à repérer dans quelle mesure, dans le discours, les représentations du métier sont convergentes ou divergentes entre les groupes professionnels ; 2) il permet d'extraire à partir des énoncés produits, d'éventuels écarts significatifs intergroupes et endogroupes pour les professeurs documentalistes. Le but fixé consistait à confronter par la suite « ce qui est dit » par les différents groupes et « ce qui est effectivement réalisé ». Ainsi conduite, la phase exploratoire a servi de socle pour concevoir, dès les premières analyses, les grandes orientations et les outils pour la phase ultérieure d'observation de l'activité.

La suite de l'enquête a donc combiné deux types de recueil de données : celles qui étaient directement issues du terrain (traces, informations sur le contexte, etc.), des données « étiques » (Olivier de Sardan, 2008) obtenues au moyen de matériaux construits dans la perspective de la recherche.

Le recueil de données sur les représentations du métier s'est élaboré en deux temps : un questionnaire est proposé à quatre groupes professionnels du second degré en vue de repérer les grandes tendances ; après analyse des réponses obtenues, un guide d'entretien destiné à des professeurs documentalistes vise l'analyse d'une explicitation fine.

| Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur | Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain |
|---|---|
| Questionnaire *« le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*, renseigné sur un lieu de formation des professionnels, adressé à 4 groupes professionnels (64 professeurs stagiaires, 62 CPE, 11 chefs d'établissement, 68 professeurs documentalistes) | |
| Guide d'entretien semi-directif pour entretien individuel *in situ*[66] auprès de 16 professeurs documentalistes | Enregistrement de chaque entretien<br>Photographies de différents espaces du CDI |

**Tableau 3. Phase exploratoire. Les représentations du métier de professeur documentaliste**

## Méthodes pour la phase d'observation (données recueillies durant l'année scolaire 2011-2012)

A la suite de ces deux phases d'exploration intuitive, puis méthodique, l'observation du « travail réel » du professeur documentaliste s'appuie sur sept études de cas. Dans une posture ergonomique, elle se centre sur l'activité du professionnel dans le but de confronter le « travail réel » au « travail prescrit ». Elle s'efforce de prendre en compte le plus possible de dimensions que peut revêtir le travail à différents moments de l'année scolaire.

Les sept sujets faisant l'objet d'observations font partie des seize professeurs documentalistes dont les représentations sur le métier ont été explorées au moyen d'un entretien semi-directif durant la phase précédente, sur leur lieu d'exercice. Aussi, lorsque débutent les observations qui se déroulent sur trois journées complètes pour chaque sujet, l'objet d'étude que constitue le métier de professeur documentaliste est délimité par une situation en partie connue dont l'empan est déterminé par : le dispositif de formation que constitue leur établissement ; le dispositif de formation que constitue l'espace matériel (le CDI) dans lequel exerce chaque professionnel (photographies prises à l'occasion de l'entretien) ; les représentations du métier que se font ces sept professionnelles (représentations analysées à la suite de l'entretien).

La connaissance préalable du contexte d'exercice des différents sujets et l'analyse des transcriptions de leurs entretiens (considérés de manière individuelle et collective) ont permis de définir les axes d'observation de chacune des trois journées, sans les figer. Par la suite, ce n'est qu'à l'issue de l'analyse des données de la première journée qu'ont définitivement été arrêtés les axes d'observation des deux journées suivantes. De même, les construits de la recherche ne se sont affinés pour la troisième journée qu'après le traitement des données de la

[66] *In situ :* pour « comprendre » (ergonomie) le travail, par la connaissance de l'environnement.

seconde journée. La démarche retenue est donc de nature inductive, exploitant toute information, toute opportunité, tout incident (Sardan, 2008). Elle est aussi progressive et spiralaire, au gré des analyses réalisées à chaque étape, à partir des données régulièrement recueillies. Elle répond à deux objectifs principaux : comprendre le sens que les acteurs donnent à leur action, en l'extrayant des données empiriques par une analyse de type *herméneutique* (Blais & Martineau, 2006 ; Albero, Linard, & Robin, 2009) ; éprouver la représentation schématique systémique d'opérations constitutives d'un processus de développement professionnel (Illustration 1, en page 167), le processus étant entendu comme *« un travail ou une suite d'opérations effectuées sur un élément quelconque du monde et qui transforme cet élément en un autre élément »* (Mucchielli, 2007, p. 1).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 2.
# Définition des corpus
# et techniques de recueil des données

La définition des corpus, comme celle des objectifs des différentes phases, est établie selon une démarche inductive, en fonction des analyses intermédiaires qui sont faites à l'issue de chaque recueil de données. L'engagement dans l'enquête se poursuit donc entre l'analyse des données foisonnantes construites à partir des observations d'une diversité de terrains et la question initiale de recherche.

## 1. Phase exploratoire. Les représentations du métier de professeur documentaliste formulées par divers groupes professionnels exerçant dans des collèges et lycées publics

### *1.1. Enquête par questionnaire*

#### 1.1.1. L'élaboration du questionnaire

La première partie de l'étude consiste à recueillir les représentations du métier de professeur documentaliste que se font différents acteurs du second degré. Pour tenter de les approcher, l'enquête s'axe sur ce que différents professionnels exerçant dans le second degré peuvent exprimer au sujet du métier de professeur documentaliste. Pour cela, un questionnaire est proposé. Il comporte une seule question ouverte que chacun peut compléter autant de fois qu'il le souhaite : *« Le professeur documentaliste c'est celui qui… ».*

Le choix de cette formulation est motivé par l'intention de faciliter la spontanéité. Il est inspiré par la méthode d'association libre, employée aussi pour faire émerger les représentations sociales avec la recherche du *« noyau central »* (Abric, 2003). Mais, plutôt que de prendre pour point de départ un mot ou une expression qui pourrait être « professeur documentaliste », puis de proposer d'y associer librement d'autres termes, la forme retenue se présente comme une phrase à compléter par une proposition induisant le plus souvent l'emploi d'un verbe. Par ce moyen, il s'agit de recueillir des énoncés relatifs aux rôles, fonctions, activités ou tâches attribuées au professeur documentaliste. Dès sa conception, l'analyse de ce questionnaire, testé auprès de quelques personnes, envisage de considérer les



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

énoncés dans leur intégralité et les verbes suivant le pronom *« qui »*. Par ailleurs, même si la première citation ne correspond pas forcément à ce qui est le plus significatif pour le sujet, il a été décidé lors de la création du questionnaire d'y accorder un traitement spécifique, l'interprétation veillant à relativiser son poids par rapport à l'ensemble du discours contenu dans les énoncés.

### 1.1.2. La délimitation de l'échantillon

#### Repérage, démarche, présentation, communication

Pour recueillir les points de vue de différentes catégories de personnels, ce questionnaire a été diffusé dans le cadre de journées de formation de différents groupes de professionnels, rassemblés selon leur secteur géographique d'exercice. Dans l'académie de Rennes, une modalité du Plan Académique de Formation des personnels permet de saisir l'opportunité de tels regroupements. En effet, des « groupes de secteur » sont organisés chaque année par certains professionnels qui proposent une thématique soumise à la validation d'un inspecteur d'académie puis à la candidature spontanée de pairs. Environ quatre fois par an, les participants exerçant dans différents collèges et lycées se réunissent dans un établissement de l'académie, le plus souvent proche du lieu d'exercice de la plupart des membres du groupe. Aussi, après avoir prélevé la liste de ces « groupes de secteurs » sur le site de l'académie de Rennes, des contacts ont été pris avec les « correspondants » chargés d'organiser ces journées de formation. Il s'agissait dans un premier temps de faire une courte présentation de la recherche et dans un second temps de fixer les modalités de l'intervention, sur place, le jour d'une formation. Les professionnels ainsi consultés étaient soit CPE, soit chefs d'établissement, soit professeurs documentalistes. Se posait alors la question de l'obtention du point de vue des professeurs de discipline, sachant qu'il n'était pas envisageable de procéder de la même manière pour chaque discipline, dans le cadre d'une phase qui se voulait seulement exploratoire. Pour cette catégorie de personnels, une autre occasion de regroupement a alors été saisie : celle d'une formation transversale de professeurs stagiaires de différentes disciplines sur leur site de formation, à l'IUFM de Rennes. Enfin, deux autres regroupements de professeurs documentalistes exerçant dans des collèges et lycée d'Ille & Vilaine ont été investis : celui de l'assemblée générale de la FADBEN, ouverte à tous les professeurs documentalistes, adhérents ou non de l'association ; celui de professeurs de discipline en reconversion en documentation, réunis pour une formation à l'IUFM de Rennes.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Au total, à chacun des six responsables de groupes de secteur contactés et aux organisateurs des autres regroupements, il a été demandé d'avoir la possibilité d'empiéter d'une dizaine de minutes en début de journée ou de demi-journée sur le temps de formation prévue, de manière à limiter la gêne pour les participants et l'influence éventuelle de la question de la thématique de la formation à l'ordre du jour sur les réponses apportées aux questionnaires.

La composition des groupes d'enquêtés a donc été voulue comme aléatoire au niveau du sexe, du type d'établissement d'exercice, de l'ancienneté dans la fonction (sauf pour les professeurs stagiaires et pour les professeurs en reconversion) et de la voie d'accès à cette fonction. Elle a par ailleurs été indépendante de la volonté des participants de contribuer à cette enquête, ceux-ci étant cependant bien entendu libres d'y contribuer en renseignant ou non le questionnaire. Enfin, pour compléter les données recueillies dans ces différents groupes lors de la phase exploratoire et pour confronter les représentations des différents personnels à celles de professeurs documentalistes, il a été décidé de diffuser en ligne un questionnaire intégrant cette même question et de le destiner à tous les personnels des établissements dans lesquels l'enquête s'est poursuivie l'année suivante par des études de cas. Des précisions sur les modalités de diffusion seront données plus loin, dans la partie présentant les techniques de la phase d'observation.

Au total, neuf groupes professionnels ont renseigné le formulaire lors de la phase exploratoire, selon le même protocole. Le jour même, il a par ailleurs été proposé aux professionnels de communiquer ultérieurement sur les résultats de cette enquête par questionnaire et de rendre compte de cette étude portant sur le métier. Dans cette perspective, les responsables des groupes seront invités à une journée d'étude sur le métier, programmée au printemps 2014.

**Pertinence et représentativité par rapport à l'objectif de la recherche**

L'enquête par questionnaire s'est déroulée entre le 8 décembre 2010 et le 27 mai 2011 : elle a concerné 9 groupes, soit au total 205 personnes réparties en quatre groupes professionnels (Tableau 4, ci-dessous) :

| Nombre de répondants et Groupe professionnel | Motif du regroupement | Date et lieu du regroupement | Nombre de répondants par réunion |
|---|---|---|---|
| 64 professeurs stagiaires de différentes disciplines | Formation transversale | 16/12/2010 IUFM Rennes | 70 (dont 6 professeurs documentalistes) |
| 62 conseillers principaux d'éducation | Groupes de secteur[67] géographique | 18/03/2011 Rennes<br>22/03/2011 Plérin | 27<br>35 |
| 11 personnels de direction | Groupe de secteur géographique | 27/05/2011 Lamballe | 11 |
| 68 professeurs documentalistes | Groupes de secteur géographiques | 10/02/2011 Séné<br>29/03/2011 Quintin<br>31/03/2011 Plestin-les-Grèves | 20<br>8<br>10 |
| | Assemblée générale de l'association régionale de la FADBEN[68] | 08/12/2010 Rennes | 15 |
| | Formation de professeurs de discipline en reconversion en documentation[69] | 05/01/2011 IUFM Rennes | 9 |

**Tableau 4. Constitution des quatre groupes professionnels de la phase exploratoire**

L'étude ne visait pas la constitution d'un échantillon représentatif par rapport à la répartition des personnels au plan académique ou national. Elle recherchait néanmoins une certaine diversité dans les caractéristiques de genre, d'âge, d'ancienneté et de type d'établissement d'exercice, dans le but de recueillir un large éventail d'énoncés, analysés ensuite

[67] Un « groupe de secteur », dans l'académie de Rennes, correspond à une modalité de formation qui s'inscrit dans le dispositif du « plan académique de formation » validé par le recteur. Les professionnels demandent leur inscription de façon volontaire à une des formations proposées dans leur secteur géographique et peuvent y participer sous réserve de l'accord de leur chef d'établissement. Le plus souvent, le groupe se réunit quatre journées dans l'année scolaire.

[68] Cette réunion était ouverte à tous (adhérents et non adhérents ; ceux-ci représentaient environ la moitié des présents).

[69] Dans l'académie de Rennes, un dispositif de formation est mis en place depuis plusieurs années pour accompagner le changement de « discipline » des professeurs se reconvertissant, pour des motifs variables, en « documentation ».

indépendamment de ces variables, pour pouvoir confronter les représentations intergroupes d'une part et endogroupes d'autre part, pour les six groupes de professeurs documentalistes[70].

### 1.1.3 Les modalités de passation

Pour obtenir un taux de réponse élevé et pour que ces réponses soient les plus spontanées possibles, la passation a toujours été effectuée sur les lieux de formation où se sont regroupés différents professionnels. Pour chacun des groupes, le même protocole a été retenu depuis le contact avec l'organisateur de la formation jusqu'au recueil de données suivant immédiatement les consignes. Une brève présentation orale de la recherche à l'ensemble des groupes a été effectuée par le chercheur lui-même et des précisions ont été apportées sur ce qui était entendu par « représentations du métier » pour renseigner le formulaire. A tous, il a été dit qu'il ne s'agissait pas de se référer précisément au professeur documentaliste qui exerce dans leur établissement, mais à l'image qu'ils se font de ce métier en général, celle-ci étant cependant très probablement en partie construite à partir de leurs expériences personnelles.

## *1.2. Enquête par entretien semi-directif*

Les premières lectures des réponses au questionnaire adressé aux différents groupes professionnels ont fait ressortir un large éventail de réponses parmi les professeurs documentalistes. Aussi, avant d'entreprendre l'observation de l'activité de certains d'entre eux, il a été décidé de poursuivre l'étude par un approfondissement des représentations du métier auprès de quelques-uns de ces professionnels, de manière à mieux cerner leurs points de vue sur leur métier, tout en engageant la connaissance des contextes d'exercice d'une partie de ces professeurs documentalistes. Pour ce faire, c'est la technique de l'entretien individuel semi-directif qui a été retenue.

### 1.2.1. L'élaboration du guide d'entretien

Pour faciliter le déroulement de l'échange, un guide a été conçu. Cet outil vise à faciliter le positionnement de l'enquêteur comme un chercheur, car, même si un entretien peut prendre la forme d'une conversation assez informelle pour faciliter l'expression de l'enquêté en

[70] Les professeurs documentalistes stagiaires ont été isolés des autres professeurs stagiaires ; ils constituent un sixième groupe pour l'analyse.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

instaurant une certaine empathie, le choix de conduire l'échange à l'aide d'un support structuré et visible se justifie par la volonté de mise à distance de la fonction professionnelle du chercheur. Ce qui n'empêche pas de s'écarter provisoirement de la trame, comme c'est le cas dans un entretien semi-directif.

Plusieurs thématiques le composent : la définition actuelle du métier en général ; les satisfactions et insatisfactions ressenties, car cette dimension est assez présente dans les formulaires renseignés précédemment ; les dimensions collectives du métier, notamment en matière de « politique documentaire[71] », de « politique d'acquisition[72] » ; les priorités à l'égard des élèves et des personnels et les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs ; les formes d'action directe ou indirecte auprès des élèves (deux modalités explorées dans le discours produit dans les questionnaires par les professeurs documentalistes) ; l'organisation des espaces de formation mis à disposition des élèves en dehors des cours, dans l'établissement ; l'évolution du métier dans la décennie à venir. Pour une part, certaines questions sont choisies pour obtenir un point de vue plus précis sur certains thème évoqués par les différents professionnels dans le questionnaire précédent. C'est le cas par exemple de celles se rapportant à l'explicitation des domaines spécifiques de compétences.

Par ailleurs, cet entretien a une dimension autobiographique, visant à comprendre les motivations qui ont conduit le professionnel à choisir ce métier. Par ce moyen, il s'agit de déterminer si, pour certains, ce choix résulte d'un désir d'exercer un métier d'enseignant sans enseigner de discipline scolaire et comment, dans ce cas, ils envisagent leur fonction enseignante. D'après les réponses, la conception de la fonction enseignante de ce métier semble en effet varier selon les professionnels. Pour faire ressortir cet aspect, une comparaison entre le métier de professeur de discipline et celui de professeur documentaliste était demandée.

Une particularité du questionnaire concerne le fait que les explications données sur le métier sont à rapporter à l'idée que s'en fait autrui. Par ce moyen, il s'agit à la fois de recueillir des données sur les conceptions personnelles du métier et de saisir si, en fonction des publics (« *Si*

[71] La notion de politique documentaire est apparue dans le domaine des bibliothèques. Dans ce secteur, elle a pris de l'ampleur à partir des années 2000, suite à la parution de l'ouvrage de Calenge (1999). Dans l'éducation nationale, elle a notamment été reprise par Durpaire, qui a rédigé un rapport situant son ambition pour les établissements du second degré (Durpaire, 2004b).

[72] La notion de politique d'acquisition est plus réductrice et plus ancienne que la notion de politique documentaire. Elle se limite à la définition du choix des ressources, tandis que la politique documentaire prend en considération l'accès de tous les publics à ces ressources, qu'il s'agisse d'un accès physique à un lieu les abritant, d'un accès virtuel, ou d'un accès intellectuel. Dans le cadre de la politique documentaire, les choix effectués sont davantage partagés, tant en matière de formation des usagers qu'en matière de ressources. Ils sont réalisés en lien avec le projet d'établissement.

*vous deviez expliquer votre métier à…, que leur diriez-vous ? »*), certains aspects semblent plus importants que d'autres à souligner, soit parce que cela est jugé comme les concernant davantage, soit parce que cela est jugé comme méconnu et essentiel de faire connaître.

Une autre des particularités des formulations employées réside dans l'utilisation de consignes de substitution, dans le but de faire émerger la « zone muette » (Abric, 2003 ; Deschamps & Guimelli, 2004), c'est-à-dire des éléments pouvant apparaître contre-normatifs aux yeux des enquêtés s'exprimant sur leur métier, mais réussissant à être énoncés en faisant parler les autres. De plus, une déclinaison de ces « autres » a pour intention de questionner les représentations que ces professionnels s'imaginent leur être attribuées : *« Les parents d'élèves, que savent-ils de votre métier ? Les professeurs de disciplines, que savent-ils de votre métier ? Les personnels non enseignants, que savent-ils de votre métier ? Le chef d'établissement, que sait-il de votre métier ? Les élèves, que savent-ils de votre métier ? ».*

Enfin, l'ébauche d'une prospective sur les années à venir vise à faire s'exprimer ces professionnels sur ce qui constitue aujourd'hui les fondements de leur métier, sur lequel ils construisent, consciemment ou non, leurs repères.

### 1.2.2. La détermination de l'échantillon

**Repérage, démarche, présentation, communication**

Seize professeurs documentalistes ont contribué à l'étude par leur participation à l'entretien portant sur le métier. Pour constituer cet échantillon, un territoire a d'abord été défini : l'Ille & Vilaine. Aucun motif fondé ne pouvait faire craindre que dans ce département les représentations diffèrent du fait de l'influence de tel ou tel facteur. Or ces professionnels étaient susceptibles d'être rencontrés à plusieurs reprises lors de l'enquête. C'est donc pour éviter les obstacles liés à de nombreux déplacements que ce choix a été effectué. A l'intérieur de ce périmètre, une diversité de situations a été recherchée, dans le but de repérer si, malgré des contextes contrastés, des points de convergence se dégageaient dans les représentations du métier. La prospection s'est donc faite en tenant compte d'un ensemble de variables : le genre, la tranche d'âge, l'ancienneté dans la fonction, la voie d'accès (par CAPES ou autre), le type, la taille et le public d'élèves de l'établissement. Après un contact téléphonique visant à présenter brièvement l'objet de la recherche (le métier de professeur documentaliste dans ses différents aspects), la proposition a été faite de s'entretenir longuement à ce sujet. Certains professionnels ont donné un accord aussitôt, tandis que d'autres ont préféré réfléchir avant de



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

s'engager, et que d'autres encore ont tout de suite indiqué qu'ils n'étaient pas intéressés. Au total, une trentaine de professionnels a été contactée. Un message écrit rappelant l'objet de l'étude, précisant la durée de l'entretien et le lieu, a été envoyé à ceux qui ont accepté ou qui ont manifesté leur volonté d'apporter éventuellement leur contribution. Progressivement, au fur et à mesure des accords et des rendez-vous stabilisés, l'échantillon s'est diversifié. La prospection s'est poursuivie vers des profils encore absents ou peu représentés, comme ceux de personnels masculins et ceux de personnels exerçant en lycée professionnel.

L'échantillon final était composé de telle sorte que, pour la poursuite de l'étude, cette diversité puisse être conservée malgré la restriction de l'effectif envisagée pour l'observation de l'activité. Il comportait les caractéristiques suivantes, précisées au Tableau 5, ci-dessous :

| N° | Sexe | Type d'établissement/ Nombre d'élèves | Age | Ancienneté | Voie d'accès | Autre fonction antérieure |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | F | Collège/520 | plus de 50 ans | 18 ans | CAPES interne | Professeure de lettres |
| **2** | F | Collège/516 | 31 à 40 ans | 6 ans | CAPES externe | Employée dans le tourisme |
| **3** | F | Collège/510 | 31 à 40 ans | 16 ans | CAPES externe | Aucune |
| **4** | F | Lycée/1377 | 41 à 50 ans | 18 ans | CAPES externe | Aucune |
| **5** | F | Lycée/1377 | plus de 50 ans | 18 ans | CAPES externe | Assistante sociale |
| **6** | M | Collège/672 | 41 à 50 ans | 19 ans | CAPES interne | Professeure de lettres |
| **7** | F | Collège/466 | 31 à 40 ans | 4 ans | CAPES interne | Professeure de SVT[73] |
| **8** | F | Lycée/1159 | 31 à 40 ans | 8 ans | CAPES externe | Emploi jeune puis vacataire en bibliothèque |
| **9** | F | Collège/503 | 31 à 40 ans | 9 ans | CAPES externe | Aucune |
| **10** | F | Lycée/751 | 41 à 50 ans | 5ans | CAPES externe | Professeure d'histoire-géographie |
| **11** | F | Collège/552 | plus de 50 ans | 19 ans | CAPES interne | Professeure d'histoire-géographie |
| **12** | F | Collège/372 | plus de 50 ans | 16 ans | CAPES externe | Architecte |
| **13** | F | Lycée/2693 | 31 à 40 ans | 2ans | CAPES interne | Professeure de lettres |
| **14** | F | Lycée/934 | 41 à 50 ans | 20 ans | CAPES externe | Aucune |
| **15** | F | Collège/689 | 41 à 50 ans | 24 ans | CAPES externe | Institutrice |
| **16** | M | Lycée/624 | plus de 50 ans | 20 ans | CAPES interne | Professeure de lettres |

**Tableau 5. Caractéristiques de l'échantillon des professeurs documentalistes enquêtés par entretien lors de la phase exploratoire**

[73] SVT : Sciences de la Vie et de la Terre



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

**Pertinence et représentativité par rapport à l'objectif de la recherche**

Comme pour les personnels interrogés par questionnaire précédemment, il n'y avait pour ce corpus aucune intention de définir un échantillon représentatif d'enquêtés, par rapport à la composition du corps au plan national, présentée en annexe 2. Il importait toutefois de s'assurer que les principales conditions d'exercice étaient assez différentes, à savoir : un contexte d'exercice variant de 372 élèves pour un poste de professeur documentaliste à trois postes pour 2693 élèves (c'est-à-dire près de 900 élèves par professionnel) ; un contexte d'exercice variant aussi au niveau du public d'élèves (un collège en ZEP, accueillant un grand pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés ou très défavorisés ; des collèges dans lesquels la mixité sociale est plus importante ; un collège accueillant une grande proportion d'élèves issus de milieux favorisés voire très favorisés ; des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels offrant des formations dans des secteurs différents). Mais la diversité constituait aussi une priorité dans les caractéristiques des professionnels, comme cela est le cas au plan national. L'échantillon comportait donc des sujets ayant exercé d'autres fonctions précédemment, soit dans l'enseignement, soit dans d'autres secteurs ; des sujets ayant accédé à la fonction par des modalités de recrutement différentes ; des sujets ayant parfois exercé les fonctions de professeur documentaliste avant d'obtenir le CAPES de documentation ; des sujets dont l'âge et l'ancienneté dans la fonction étaient également assez variés.

### 1.2.3. Les modalités de passation

Les entretiens avec les professeurs documentalistes de l'échantillon se sont déroulés en mai ou en juin 2011, dans le CDI de leur établissement, après avoir testé l'outil (le guide d'entretien) et la modalité *in situ* auprès d'une autre professionnelle.

Quatre raisons ont justifié le choix du lieu de passation :

- l'évocation de certains éléments de contexte (espaces du CDI, autres espaces de l'établissement) pendant l'entretien ; le questionnement sur ce *« réel de référence »* (Olivier de Sardan, 2008) et son organisation ;
- l'approche du lieu par le chercheur et la construction des traces de sa mémorisation (prises de vue, annotations, etc.), pour affiner les objectifs et les techniques de la phase d'observation ;

- la présentation du projet de recherche au chef d'établissement avec la prise d'un premier contact utile dans la perspective d'une éventuelle poursuite du travail de recherche : l'obtention d'un accord de principe pour prolonger éventuellement l'étude l'année suivante, tout en annonçant sa sollicitation future pour un entretien et en spécifiant le souhait de recueillir diverses informations sur l'établissement ;
- l'objectivation, en situant au maximum l'activité du professeur documentaliste dans le dispositif de formation dans lequel il exerce.

A l'issue de la passation, chaque professionnel s'est vu proposer de continuer à apporter sa contribution à l'étude au cours de l'année scolaire suivante, sous une forme peu définie à ce moment-là. Il a été entendu qu'un exposé écrit des grandes lignes du « programme » serait envoyé à chacun avant qu'il ne prenne la décision de s'engager pour la suite. Toutefois, ont été exclus de cette proposition les personnels quittant leur établissement l'année suivante, car une partie des informations recueillies pendant l'entretien devait servir à définir les objectifs de l'observation et à adapter les outils de l'observation au contexte (les prises de vue effectuées à l'occasion de l'entretien, le plan des espaces, les équipements informatiques, etc.). Une autre condition se rapportait à l'obtention de l'accord du chef d'établissement, que les professionnels devaient obtenir en évoquant ma première entrevue avec lui et le projet communiqué. A la fin de l'année scolaire, huit professeurs documentalistes avaient accepté de s'engager pour l'année suivante, après communication écrite des conditions de l'enquête et accord de leur chef d'établissement.

En conclusion, la phase exploratoire s'est achevée par la définition des grandes lignes de la poursuite de l'étude et par le choix, à l'issue d'une première analyse des entretiens, de certains axes d'observation (ressources mises à disposition par le professeur documentaliste, moyens déployés pour développer l'autonomie, contribution aux apprentissages par du travail visible et invisible, exercé directement auprès des élèves et indirectement pour les élèves). Par ailleurs, durant les deux mois au cours desquels se sont déroulés les entretiens, un autre principe a été posé entre le chercheur et les enquêtés : celui de l'explicitation de la démarche au moyen de protocoles, par une forme de contractualisation et par des échanges réguliers qui se sont poursuivis l'année suivante entre les journées d'observation. Ainsi, l'instauration d'une confiance s'est construite progressivement.

(Annexe 6. Les construits de la recherche pour la phase exploratoire).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 2. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » du professeur documentaliste

Pendant l'année scolaire 2011-2012, l'étude s'oriente vers l'observation longitudinale de l'activité de professeurs documentalistes. Durant cette phase, l'objectif consiste à dresser un éventail des tâches réelles qu'ils effectuent en les comparant aux tâches qui leur sont prescrites. Mais au-delà de cet écart, c'est le diagnostic, l'élaboration et la redéfinition de la tâche qu'il s'agira de questionner, en référence à une fonction enseignante. Au final, l'ensemble des corpus constitués au cours de l'année scolaire est destiné à être analysé en recherchant quelles sont les logiques d'action qui guident ces professionnels dans les choix qu'ils déterminent et quelles sont les logiques d'action qu'ils développent.

Pour saisir ces logiques, le chercheur ne se limite pas à considérer ce qu'il voit lorsqu'il est présent. Il tente également de mettre en relation tous les éléments de contexte qu'il peut recueillir (entretiens, recensions, données écrites ou visuelles, etc.), qu'il s'agisse de données conjoncturelles de politique éducative, de données locales propres à l'établissement d'exercice (dimensions sociales, dimensions techniques, etc.) ou encore de données liées à la subjectivité des acteurs. En somme, les corpus de données sont multiples et c'est dans leur articulation, intégrant la prise en compte de chacun des contextes, que s'inscrit ensuite l'analyse.

Aussi, même si la phase présente a été dénommée « phase d'observation », parce que c'est le « travail réel » du professeur documentaliste qu'il s'agit d'observer pour mieux le comprendre, c'est plus largement la méthode de l'étude de cas qui est retenue, car l'importance du contexte peut s'avérer déterminante dans l'activité d'un professionnel. En effet, l'étude de cas est plus englobante que la seule analyse de l'activité qui n'en est qu'une modalité (Leplat, 2002). C'est donc par un croisement des données *a posteriori* que l'approche du métier de professeur documentaliste est envisagée dans cette enquête car, malgré les contextes contrastés, se dégagent peut-être des invariants témoignant de la construction d'un métier.

### *2.1. L'échantillon*

De septembre 2011 à juin 2012, un ensemble de données a été recueilli concernant de près ou de loin l'activité de sept professeures documentalistes ayant donné leur accord pour



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

poursuivre l'enquête l'année précédente (un professeur documentaliste a dû renoncer à s'engager plus avant du fait d'une proposition de nouvelles fonctions qu'il a reçue à la rentrée de septembre). Toutes ces personnes ont été destinataires d'un protocole indiquant les grandes lignes du déroulement de l'étude : trois journées d'observation (en début, en milieu et en fin d'année scolaire).

(Annexe 7. Protocoles destinés aux sept professeurs documentalistes au début de la phase d'observation et avant chaque journée).

Conformément au souhait du chercheur, les contextes d'exercice et les parcours professionnels sont variés (Tableau 6, ci-dessous). Certaines professeures documentalistes ont peu d'expérience dans la fonction, d'autres davantage ; certaines sont arrivées dans l'établissement récemment, d'autres il y a plus longtemps ; certaines ont exercé d'autres fonctions avant d'être professeure documentaliste, d'autres non ; certaines exercent dans un établissement qui accueille des élèves plutôt défavorisés, tandis que d'autres travaillent dans un établissement qui accueille des élèves plutôt favorisés ; certaines exercent en collège, d'autres en lycée général et technologique ou en lycée technologique et professionnel ; certaines ont reçu une formation initiale spécifique après l'obtention du CAPES, d'autres non, etc. Pourtant, comme d'autres professionnels exerçant dans l'éducation nationale ou dans d'autres secteurs, toutes sont soumises aux mêmes prescriptions primaires. Cela ne signifie pas pour autant que leur « activité réelle » soit identique pour toutes. C'est pourquoi pour appréhender les similitudes et les différences dans cette diversité de contextes, dans le but de comprendre le métier, tout un ensemble de techniques a été déployé au cours de l'année.

| | Julia | Laurence | Tatiana | Virginie | Roasalie | Tiphenn | Corinne |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Type d'établissement d'exercice** | lycée professionnel et technologique | lycée d'enseigne-ment général et technologique | collège | collège | collège | collège | collège |
| **effectif d'élèves/ nombre de postes de professeur documentaliste** | 770 élèves /1 poste | 1177 élèves /2 postes | 489 élèves /1 poste | 536 élèves /2 postes | 629 élèves /1 poste | 532 élèves /1 poste | 533 élèves /1 poste |
| **Tranche d'âge** | 41 à 50 ans | 31 à 40 ans | 31 à 40 ans | 31 à 40 ans | Plus de 50 ans | 31 à 40 ans | Plus de 50 ans |
| **Ancienneté dans la fonction**[74] | 5 ans | 8 ans | 4 ans | 16 ans | 18 ans | 9 ans | 19 ans |
| **Ancienneté dans l'établissement** | 2 ans | 3 ans | 1 an | 10 ans | 15 ans | 3 ans | 10 ans |
| **Emploi précédent** | Professeure d'histoire et de géographie | Emploi jeune en BCD[75] Vacataire en bibiothèque | Professeure de SVT | Aucun | Professeure de lettres | Aucun | Professeure d'histoire et de géographie |
| **Voie d'accès** | CAPES externe de documen-tation | CAPES externe de documen-tation | CAPES interne de documen-tation | CAPES externe de documen-tation | CAPES interne de documen-tation | CAPES externe de documen-tation | CAPES interne de documen-tation |
| **Formation initiale en documentation reçue**[76] | Préparation au CAPES puis PLC2[77] IUFM | PLC2 IUFM | Préparation au CAPES, stage de reconversion et trois années de pratique accompagnée par une tutrice | Préparation au CAPES puis PLC2 IUFM | Préparation au CAPES | Préparation au CAPES puis PLC2 IUFM | Préparation au CAPES |
| **Formation continue en documentation effectuée** | Non | Logiciel documentaire Groupe de secteur | Non | Logiciel documentaire Presse Groupe de secteur | Logiciel documentaire Groupe de secteur | Divers stages en début de carrière | Logiciel documentaire Groupe de secteur |
| **Formation souhaitée** | Mettre en œuvre le PACIFI | Les outils du Web | Histoire des arts Construire collectivement le projet d'orientation des élèves | Les outils du Web Le rapport aux élèves Psychologie des adolescents | Techniques de gestion documentaire | Socle commun Histoire des arts Nouveaux dispositifs Mettre en place des projets avec les enseignants | Socle commun Histoire des arts Nouveaux dispositifs |

**Tableau 6. Caractéristiques des sept professeures documentalistes faisant l'objet d'une étude approfondie de leur activité**

[74] Anciennetés dans la fonction et dans l'établissement à la rentrée 2011.

[75] BCD : Bibliothèque Centre de Documentation, dans le premier degré.

[76] Seules les formations organisées par l'Education nationale sont mentionnées ; certains professionnels ont participé en sus à d'autres formations (universitaires par exemple), de leur propre initiative.

[77] PLC2 : professeur de lycée ou collège 2ème année de formation (c'est à dire professeure stagiaire, à l'époque).

## *2.2. Détermination des techniques, élaboration des outils et modalités de recueil des données*

L'étude s'est concentrée pendant toute une année scolaire sur le travail de sept professeurs documentalistes. Mais dès que le choix de retenir l'étude de cas comme méthode a été effectué, la décision d'alterner les journées d'observation et d'autres modalités de recueil de données a été prise, car ce principe présentait un double intérêt. D'une part, certaines tâches étaient supposées avoir un caractère saisonnier. D'autre part, cette organisation temporelle permettait au chercheur d'exploiter partiellement les données recueillies à l'issue d'une journée, afin de définir les besoins d'information complémentaires nécessaires à une meilleure compréhension, et de concevoir des outils permettant d'approfondir certains aspects pour la journée suivante. Si bien qu'entre les trois journées situées en début, milieu et fin d'année scolaire, d'autres recueils de données ont été obtenus, selon des techniques élaborées de manière progressive.

Au total, l'ensemble des corpus est constitué de données concernant chaque établissement et de relevés et de traces se référant plus spécifiquement à l'activité de chacune des professeures documentalistes. Dans les deux cas, certains matériaux ont été construits par le chercheur pour recueillir des données, tandis que d'autres corpus proviennent de documents et traces n'ayant pas été conçus pour l'enquête. Ces derniers ne prétendent pas être exhaustifs ; ils correspondent à une sélection du chercheur, mais ils présentent l'avantage de compléter de manière objective des relevés d'observation réalisés à l'aide d'outils construits.

De manière synthétique, les différentes techniques ont été déployées à cinq principaux moments de l'année : les trois journées d'observation et les temps situés entre ces journées.

La première journée d'observation avait quatre objectifs :

1. observer et prendre note des activités de ces professionnels, dans leurs moindres détails, pendant une journée entière, pour dresser un premier panorama de l'éventail des possibles, du moins en début d'année scolaire ;
2. étudier une activité apparaissant assez spécifique à l'issue de la phase exploratoire et dirigée *« vers »* les autres (Clot, 1999, p. 98) *:* le signalement et la mise à disposition de ressources et d'informations diverses ; connaître les méthodes et outils des professeures documentalistes propres à cette activité ;



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

3. observer l'activité des élèves en dehors des séances, c'est-à-dire lorsqu'ils sont au CDI, quel que soit le motif de leur présence ;
4. compléter les données déjà recueillies en fin d'année précédente sur les caractéristiques de l'établissement et sur le lieu CDI.

Le premier objectif répondait à une volonté d'envisager le travail du professeur documentaliste dans tous ses aspects. Il s'agissait de prendre en compte la totalité de son activité, en dehors des moments de prise en charge d'un groupe d'élèves pour une séance. Autrement dit, l'idée était d'observer « le travail réel », tout « ce qu'il fait » (y compris ce qu'il dit aux élèves ou à d'autres usagers), pour commencer à le confronter à « ce qu'il dit » à propos de son métier dans l'entretien, mais aussi et à « ce qui lui est prescrit ».

Le deuxième objectif avait été retenu suite à l'analyse comparative intergroupes du questionnaire de la phase exploratoire qui avait permis de repérer un écart important entre le groupe des professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels quant à la veille documentaire, la diffusion de l'information et la communication. Pour explorer cette dimension, des données issues des entretiens avec les professeurs documentalistes l'année précédente ont permis de connaître une partie des outils disponibles dans chaque établissement et employés par la professeure documentaliste. Il restait à s'assurer que tous avaient été évoqués à ce moment et à regarder concrètement quelle était la contribution de ces professionnels en la matière, avec ou sans les outils informatiques recensés.

Le troisième objectif correspondait à la nécessité de saisir les liens entre l'activité de la professeure documentaliste et celle des élèves, en observant ce que font les élèves, avec ou sans ordinateur. Il visait également à approcher la question de l'autonomie des élèves, souvent jugée comme un objectif prioritaire par les seize professeurs documentalistes l'année précédente, à l'occasion de l'entretien.

Le quatrième objectif visait la compréhension du contexte général d'exercice, qu'il s'agisse de la connaissance des publics d'élèves ou des espaces et équipements spécifiques à chaque dispositif de formation que constitue chaque établissement.

Pour atteindre ces objectifs, des outils ont été construits en amont de la journée pour faciliter la prise de notes, et les observations ont été fractionnées dans le temps, selon le degré de fréquentation des élèves à chaque heure (Tableau 7, ci-dessous). Par exemple, la première heure de la journée a souvent fourni l'occasion de se pencher sur les « construits » de la professeure documentaliste dans le domaine de la mise à disposition des ressources et de la communication, car il n'y avait parfois aucun élève présent à ce moment-là, et donc aucune



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

possibilité de relever les interactions entre la professeure documentaliste et les élèves. De même, les prises de vue complémentaires ont souvent été réalisées en tout début ou en toute fin de journée, en l'absence des élèves, pour préserver leur droit à l'image. Enfin, pour se garantir d'éventuelles erreurs ou oublis dans les relevés effectués sur les outils numériques employés par la professeure documentaliste et pour compléter le recueil de données (plan du CDI, données sur l'établissement) tout en rassurant sur le respect du protocole annoncé, un entretien avec chaque professionnelle a eu lieu en fin de journée.

| **Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur** | **Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain, ou le concernant** |
|---|---|
| Observation des activités du professeur documentaliste, heure par heure (hors séance) : ce qu'il fait, ce qu'il dit, à qui il le dit<br><br>Observation des activités des élèves : liste des activités réalisées et temps passé pour chacune sur PC et hors PC<br><br>Observation de la mise à disposition de ressources pour les enseignants et pour les élèves (sur l'ENT ou ailleurs) ; guide d'entretien en fin de journée pour compléter les « relevés » effectués dans la journée | Données statistiques sur les élèves et les personnels de l'établissement<br><br>Prises de vues de différents espaces du CDI, d'affichages divers, de signalétiques, de la place des connexions réseau, de la place du bureau du professeur documentaliste, etc.<br><br>Plans du CDI et de l'établissement pour situer le CDI<br>« Construits » numériques du professeur documentaliste, mis à disposition des élèves et des personnels sur l'ENT, le réseau interne hors ENT ou sur internet, sur les PC en local… : relevés sur place de ces traces et a posteriori (copies d'écran des sites, blogs, pages d'accueil du navigateur proposé aux élèves, etc.)<br><br>« Construits » sur papier mis à disposition des élèves |

**Tableau 7. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Première journée d'observation**

(Annexe 8. Les construits de la recherche pour la première journée d'observation).

Par ailleurs, au cours de cette première journée d'observation, un nouveau contact a été pris avec le chef d'établissement ; il a permis de rappeler l'objet de la recherche présenté l'année précédente et de fixer un rendez-vous pour un entretien positionné le plus souvent lors de la deuxième journée d'observation.

A l'issue de cette première journée d'observation, après une première relecture de l'ensemble des notes relevées, il a été décidé de conserver pour la seconde journée deux des quatre objectifs fixés pour la première journée et d'y ajouter un troisième, davantage centré sur les



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

séances de formation des élèves, que celles-ci soient prises en charge par la professeure documentaliste seule ou non. Par là-même, il s'agissait de questionner les objectifs et modalités de ces séances de ces professeurs qui n'enseignent pas de discipline scolaire, qui ne voient pas les élèves de manière régulière et qui, comme cela est apparu dans les entretiens de l'année précédente, n'utilisent pas tous le même terme (« séance », « cours », « atelier », « heure CDI », etc.) pour évoquer cette action directe dirigée vers un groupe d'élèves *a priori* identifié (une classe, une demi-classe, ou une autre constitution). Au-delà des objectifs et des modalités, il importait aussi de questionner l'existence d'un éventuel lien entre l'activité de ces professionnels en dehors des séances et durant les séances, de façon à identifier le caractère multifinalisé de leur activité (Leplat, 1992, 1993 ; Goigoux, 2007). Il a donc été décidé d'observer cette activité spécifique lors de la deuxième journée, tout en prenant connaissance à l'avance des séances réalisées avec l'ensemble des élèves de l'établissement au cours du premier trimestre et des différentes formes de coopérations ayant eu lieu avec les différents enseignants (que celles-ci concernent ou non des séances) et avec les autres personnels. Aussi, pour préparer cette deuxième journée, il a été demandé aux professeures documentalistes de renseigner trois tableaux construits par le chercheur à lui retourner avant la deuxième journée d'observation (Tableau 8, ci-dessous). Le premier tableau comportait toutes les classes ; il s'agissait de le compléter en indiquant les séances réalisées avec chacune. Le second tableau recensait la liste des disciplines ; il s'agissait donc de compléter le nombre d'enseignants de l'établissement et la nature des coopérations avec chacun d'entre eux (que celle-ci concerne ou non une action directe avec les élèves). Le troisième tableau comportait la liste des personnels non enseignants ; il s'agissait là aussi de compléter la nature des coopérations avec chacun d'entre eux (que celle-ci concerne ou non une action directe avec les élèves). Pour chacun des tableaux, toutes les informations portées devaient se limiter au premier trimestre de l'année scolaire. L'ensemble de ces trois tableaux réunis devait permettre d'avoir une vision globale des types de coopération qui concerne ce métier, mais aussi de la complexité de sa contribution à l'action collective.

Par ailleurs, pour respecter le droit à l'image des élèves dans la perspective de l'enregistrement video, le chercheur a fourni à chaque professeure documentaliste un modèle de formulaire destiné aux parents des élèves, pour les informer de cet enregistrement et obtenir leur autorisation de filmer leur enfant.

| Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur | Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain |
|---|---|
| Premier tableau visant à recenser le nombre de séances réalisées entre septembre et Noël : diversité des classes, des groupes, de la nature des interventions (sujet, modalités, objectifs, cadre…)<br>Deuxième tableau visant à recenser le nombre d'enseignants par discipline et la nature des coopérations avec chacun, entre septembre et Noël<br>Troisième tableau visant à recenser la nature des coopérations avec chacun des autres personnels de l'établissement, entre septembre et Noël | |

**Tableau 8. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes entre la première et la deuxième journée d'observation**

(Annexe 9. Les construits de la recherche entre la première et la deuxième journée d'observation).

Les objectifs de la deuxième journée étaient donc les suivants : rechercher des liens entre l'action directe auprès des élèves et l'action indirecte pour les élèves, dont le premier classement a été effectué grâce aux prises de notes de la première journée d'observation, pour approcher la fonction enseignante au moyen de trois techniques :

1. la poursuite de l'observation et de la prise de notes sur les activités de ces professionnels, dans leurs moindres détails, pendant une journée entière, pour compléter le premier panorama de l'éventail des possibles ;
2. la poursuite de l'observation de l'activité des élèves en dehors des séances, c'est-à-dire lorsqu'ils sont au CDI, quel que soit le motif de leur présence ;
3. l'observation et le filmage de la professeure documentaliste pendant une séance de formation, que celle-ci soit organisée avec ou sans la coopération d'un autre personnel de l'établissement.

L'approche de la séance s'est faite grâce aux informations présentes dans les tableaux renseignés en amont, qui permettaient de savoir si la professeure documentaliste avait eu ou non l'occasion, régulièrement ou non, d'animer une séance avec les élèves concernés depuis le mois de septembre. Cette donnée était essentielle pour comprendre comment ce professionnel, qui connaît peu certains élèves, qui le plus souvent ne les voit pas régulièrement, et qui n'est pas guidé par un programme scolaire, peut réussir malgré tout à enrôler les élèves (Bruner, 1983 ; Rogalski, 2007) dans une activité (co-)construite. De plus, alors qu'un certain nombre de conditions fluctuent (le lieu de la séance, le personnel



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

partenaire, les sollicitations des uns et des autres à tout moment de la journée, etc.), comment ce professionnel réussit-il à faire face aux imprévus qu'il rencontre, d'autant plus qu'il travaille souvent avec des outils numériques pouvant eux aussi poser des problèmes techniques en tout genre et à tout moment ?

Pour améliorer la compréhension du contexte dans lequel se déroulait la séance, un guide d'entretien a été réalisé en vue d'un retour réflexif sur la séance. Il visait l'identification de toutes les difficultés rencontrées (imprévus, incidents, connaissance des élèves et de leur niveau, répartition des tâches avec l'autre intervenant, contrainte de gestion du temps, etc.).

Par ailleurs, au cours de cette deuxième journée dans l'établissement, l'entretien programmé avec le chef d'établissement lors de la première journée a eu lieu. Celui-ci avait trois objectifs : 1) connaître le point de vue de cet acteur pilote du dispositif de formation que constitue l'établissement sur le métier de professeur documentaliste, et voir dans quelle mesure celui-ci entrait en convergence ou non avec celui de la professeure documentaliste (certaines des questions leur étaient communes) ; 2) présenter le projet de recueillir les représentations du métier des autres personnels au moyen d'un questionnaire en ligne, obtenir son accord et aborder la question des modalités de la mise en œuvre technique la plus adéquate ; 3), obtenir des documents de présentation de l'établissement, quelle que soit leur forme (celle-ci variant selon les établissements), pour mieux en connaître le contexte général et voir où étaient positionnées la professeure documentaliste et son action en leur sein (dans la liste ou l'organigramme des personnels, mais aussi dans les actions présentées ici ou là).

Le Tableau 9 ci-dessous synthétise les données considérées et les construits pour cette deuxième journée d'observation.

| **Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur** | **Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain** |
|---|---|
| | Video de la séance pédagogique<br><br>Au cours de la séance, prises de notes : objet de l'intervention, positionnement par rapport aux autres enseignements, niveau des élèves, composition du groupe, contexte (heure de cours des élèves, heure prévue pour un dispositif transversal, « heure CDI » ; lien disciplinaire)<br>Avant ou après la séance, recueil de documents : préparation de la séance, documents donnés aux élèves, documents d'évaluation, réalisés par la professeure documentaliste ; place de la séance dans la séquence ; prolongement envisagé ; progressions éventuelles. |
| Guide pour le *« debriefing »* juste après la séance | Au cours du *« debriefing »*, prise de notes : imprévus et incidents identifiés, difficultés repérées chez les élèves ; critères de réussite retenus ; « but à atteindre », contraintes et compromis ; habitudes des élèves quant à la fréquentation spontanée du CDI et quant au travail avec la professeure documentaliste ; connaissance des élèves par le professeur documentaliste et du professeur documentaliste par les élèves ; objet de la concertation préalable et à venir avec le personnel associé |
| Guide d'entretien (semi-directif) pour l'entretien avec le chef d'établissement | |
| Questionnaire en ligne destiné à recueillir les représentations du métier[78]de l'ensemble des personnels, assorti de 3 messages préétablis à envoyer successivement : le premier présentant brièvement le questionnaire et précisant le lien ; les deux suivants à envoyer en s'aidant du protocole de diffusion et de relance défini entre le chercheur et les personnels chargés de communiquer sur le signalement de ce questionnaire | Enregistrement de l'entretien avec le chef d'établissement ou prise de notes, selon les cas<br><br>Documents de présentation de l'établissement : plaquette « portes ouvertes » ; projet d'établissement, etc., conçus pour différents destinataires (les personnels à la rentrée, les parents aux portes ouvertes, etc.) |

**Tableau 9. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Deuxième journée d'observation**

(Annexe 10. Les construits de la recherche pour la deuxième journée d'observation).

La séance filmée lors de la deuxième journée a fait l'objet de l'élaboration d'un synopsis destiné à un entretien d'autoconfrontation enregistré qui s'est déroulé avant la troisième

[78] Dans le questionnaire destiné aux personnels, une des questions était semblable à celle de la phase exploratoire *« le professeur documentaliste, c'est celui qui… ».*

journée d'observation (Tableau 10, ci-dessous). Cet outil a été construit de manière à décomposer les différents moments de la séance, en isolant notamment ceux de la phase d'enrôlement et ceux qui ont donné lieu à des régulations, du fait d'inattendus ou d'imprévisibles en tout genre. L'objectif de cet entretien d'autoconfrontation simple, qui s'est déroulé lui aussi dans l'établissement, était de comprendre davantage les problèmes spécifiques rencontrés par la professeure documentaliste durant une séance, qui sont supposés être en partie différents de ceux des autres enseignants qui ont des cours réguliers avec des groupes d'élèves identiques et suivent un programme. Chaque professeure documentaliste a été informée des modalités de ce temps d'échange avant l'entretien :

- présentation rapide du synopsis repéré (les différents moments de la séance) ;
- rappel par la professeure documentaliste des objectifs pour cette séance, du contexte dans lequel elle s'inscrit et des conditions de sa mise en œuvre ;
- visionnement complet avec commentaires libres et parallèlement, centration sur les difficultés rencontrées (repérées, signalées, évoquées par le professionnel ou par le chercheur) ; arrêt de la video possible à tout moment où une explication était jugée nécessaire.

| **Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur** | **Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain** |
|---|---|
| Elaboration du synopsis de la séance filmée dans la perspective d'un entretien en autoconfrontation simple, avec l'idée d'arrêter le défilement sur des temps identifiés par le chercheur (fin de la phase d'enrôlement, imprévus / incidents, demande de précision sur l'action observée, etc.) | Enregistrement de l'entretien d'autoconfrontation simple à partir du visionnement de la séance filmée et de son synopsis |

**Tableau 10. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes entre la deuxième et la troisième journée d'observation**

A l'occasion de ce passage dans l'établissement, un point a été fait avec les professeures documentalistes sur le nombre de réponses obtenues au questionnaire destiné aux personnels, de manière à envisager le cas échéant de faire une relance supplémentaire, par le même moyen que celui qui était convenu au départ (un message électronique par semaine pendant trois semaines à l'ensemble des personnels, envoyé par le secrétariat ou l'administrateur réseau) ou par un autre moyen plus adapté aux personnels lisant moins leur messagerie (affichage papier, lien sur l'ENT, etc.), pour augmenter le nombre de réponses. Ce questionnaire était destiné à recueillir les représentations du métier que se font les différents

personnels de l'établissement, au moyen de la même question que celle qui avait été posée pendant la phase exploratoire aux groupes en formation : *« Le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*. Il répondait ainsi à trois objectifs : tout d'abord, élargir l'échantillon de la première phase qui ne comportait pas toutes les catégories de personnels du second degré (et notamment pas d'enseignants de discipline ayant un peu ou beaucoup d'ancienneté) de manière à mieux apprécier les représentations des « autres » professionnels sur le métier ; ensuite, comparer les représentations entre les établissements pour y rechercher d'éventuels écarts significatifs et des points de convergence ; enfin, comparer les représentations du métier de l'ensemble des personnels d'un établissement d'un côté et celles de la professeure documentaliste de l'autre, telles qu'elles ont été formulées au cours de l'entretien de la phase exploratoire.

(Annexe 11. Les construits de la recherche entre la deuxième et la troisième journée d'observation).

Enfin, dans la perspective de la troisième journée, trois nouveaux objectifs ont été déterminés, à partir des analyses intermédiaires des précédentes étapes de la recherche.

Le premier objectif a émergé dès l'analyse des entretiens de l'année précédente, car pour la quasi-totalité des professeurs documentalistes (les sept ayant poursuivi l'enquête et les neuf autres), une préoccupation majeure était exprimée, celle de leur volonté de contribuer à l'autonomie des élèves. Pour autant, dans le cadre de ces entretiens, les professionnels ne précisaient ni ce qu'ils entendaient par « autonomie » (dans quel domaine, par rapport à quoi, pour faire quoi) ni comment ils s'y prenaient pour la construire. Aussi ce point a retenu l'attention du chercheur car non seulement il était récurrent et non élucidé, mais en plus il lui semblait être en lien avec la fonction enseignante. La décision a donc été prise de croiser l'ensemble des données sur les différentes activités de la professeure documentaliste observées pendant l'année et les traces d'autres activités non observées directement mais recueillies, pour questionner cette contribution au développement de l'autonomie des élèves. A partir de cette collection de données non construites dans l'objectif de comprendre cette autonomie, une grille d'observation des élèves a été spécifiquement élaborée. Inspirée des travaux d'Albero sur les sept *« domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »* dans les dispositifs de formation ouverte et à distance (2004) elle a été adaptée en tenant compte de ce qui, d'après les observations des élèves effectuées les deux premières journées et d'après celles de l'activité des professeures documentalistes, semblait correspondre pour des élèves fréquentant un CDI. Même si les sous-domaines ont été plus ou



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

moins modifiés, les sept mêmes domaines identifiés par Albero (*op. cit.)* ont été conservés (technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif) dans la grille à renseigner en observant un petit groupe d'élèves pendant chaque heure. Pour améliorer le suivi de ce groupe, d'autres outils ont été conçus par le chercheur (Tableau 11, ci-dessous) : un tableau destiné à lister ce que chacun des élèves choisis de manière aléatoire faisait pendant une heure ; un autre tableau pour relever les échanges verbaux entre chacun des élèves suivi et la professeure documentaliste (demande d'aide provenant de l'élève, intervention de la professeure documentaliste avec ou sans sollicitation de la part de l'élève, etc.) ; un plan du CDI obtenu en début d'année, intégré au document grand format utilisé pour la prise de notes, servant à situer la place des élèves suivis en début et en fin d'heure. Selon les heures, le recueil de ces données s'est fait tantôt par l'observation d'élèves se dirigeant en début d'heure vers un ordinateur, tantôt par l'observation d'élèves s'orientant vers une autre activité.

Le deuxième objectif a lui aussi commencé à émerger lors de l'analyse des entretiens des seize professeurs documentalistes, lors de la phase exploratoire, car nombre d'entre eux ont fait allusion aux liens existant entre la compréhension de leur métier par les autres et la visibilité de leur activité. Plus précisément, ils ont souvent associé le fait que leur métier était mal connu (et mal reconnu) par les autres au fait qu'une grande partie de leur activité était invisible et semblait relativement mystérieuse. Or ces ressentis se sont révélés pour partie fondés, lorsque lors des prises de note sur l'action du professeur documentaliste, il était difficile de caractériser son activité. Par ailleurs, dès l'analyse des entretiens également, une difficulté est apparue dans la caractérisation de ce qui fait la spécificité du métier, notamment dans sa dimension enseignante. Aussi, pour évaluer la dimension invisible du travail et pour « forcer » l'explicitation ou du moins la formulation, il a fallu construire un outil identique pour les prises de notes personnelles et pour celles du professionnel observé, destiné à recenser « ce que fait » le professeur documentaliste quart d'heure par quart d'heure. Les deux outils ont dû être renseignés simultanément. Enfin, dans le but d'identifier un certain nombre d'imprévus auxquels fait face ce professionnel pour analyser ensuite leur nature et leur lien avec la fonction enseignante, il a été convenu qu'en début d'heure, le professeur documentaliste noterait sur ce même document ses intentions pour le travail à effectuer et ferait un petit bilan en fin d'heure sur ce qu'il avait réellement fait.

Le troisième objectif pour cette journée était de compléter les corpus de données concernant l'activité de chaque professeure documentaliste et les caractéristiques de chaque



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

établissement, mises à jour par exemple par de nouvelles plaquettes de présentation élaborées à l'occasion des portes ouvertes. Avant cette journée, un inventaire détaillé des corpus a donc été réalisé pour chaque cas, de manière à formuler les demandes de complément le jour de l'observation.

Le Tableau 11 ci-dessous synthétise les données considérées et les construits pour cette troisième journée d'observation.

| **Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur** | **Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain** |
|---|---|
| Tableau pour l'observation des conduites des élèves, relatives à 7 domaines d'autonomie<br>Tableau pour lister les activités des élèves suivis<br>Plan intégré au document comportant les deux tableaux ci-dessus<br>Grille d'observation des élèves (sur PC ou non, en dehors des séances), destinée à noter les sollicitations du professeur documentaliste par les élèves, et les interventions orales ou autres (en conséquence ou non) du professeur documentaliste auprès des élèves<br>Grille d'observation par quart d'heure de ce que fait le professeur documentaliste : à renseigner chaque quart d'heure par lui et par l'observateur | Nouvelles plaquettes de présentation de l'établissement<br>Divers documents complémentaires |

**Tableau 11. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Troisième journée d'observation**

(Annexe 12. Les construits de la recherche pour la troisième journée d'observation).

Au cours de cette troisième journée, un document récapitulant les résultats statistiques des questionnaires diffusés en ligne précédemment (sans analyse) a été communiqué à la professeure documentaliste et au chef d'établissement. De plus, une demande particulière a été faite à chacune des professeures documentalistes ce jour-là : la communication du « rapport d'activité » annuel qu'elles commençaient à rédiger. Car non seulement la rédaction de ce rapport constitue en soi une activité saisonnière et assez spécifique à ce professeur, mais en plus, le sens de cette production intéressait particulièrement le chercheur pour au moins quatre raisons :

- Qu'entend chacun des professionnels par « activité » ?

- Quelle est (ou quelles sont) la fonction de ce document ? S'agit-il avant tout d'un retour réflexif sur sa pratique ? S'agit-il d'un document rédigé « à la demande » ou destiné à un professionnel en particulier (par exemple le chef d'établissement) ou à un plus large public ? A quelle exigence répond ce rapport ?
- Qu'est-ce qui, dans ce document, témoigne d'une fonction enseignante spécifique ?
- Qu'est-ce qui, dans ce document, témoigne d'une redéfinition de la prescription ?

Enfin, tout au long de l'année scolaire, c'est-à-dire tout le temps de la phase d'observation, un contact permanent a été maintenu avec chacune des sept professionnelles. Pour faciliter ce suivi, assurer sa cohérence et conserver la confiance des professionnelles, les traces des échanges écrits, des protocoles communiqués et des demandes complémentaires ont été consignées. Parallèlement, pour éclairer ses analyses *a posteriori*, tout un ensemble de documents élaborés par chacune des professeures documentalistes et dans chacun des établissements ont été progressivement collectés.

Le Tableau 12 ci-dessous synthétise les données considérées et certains construits élaborés tout au long de l'année scolaire.

| **Données « étiques », obtenues à partir des matériaux construits par le chercheur** | **Documents écrits et audiovisuels recueillis sur le terrain** |
|---|---|
| Document consignant tous les mels échangés : protocoles, consignes, relances, rendez-vous, confirmations de rendez-vous, etc. | Bilans / rapports d'activité / projet CDI / autres bilans, autres projets et leur destinataire<br>Plaquette de présentation de l'établissement<br>Organigramme de l'établissement<br>Règlement intérieur<br>Plan du CDI<br>Documents de communication élaborés pour les autres personnels |

**Tableau 12. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes tout au long de l'année scolaire**

Les communications ont consisté à annoncer chaque fois les grandes lignes du programme de la journée d'observation à venir, à annoncer ou confirmer aussi les enquêtes menées en parallèle dans l'établissement (entretien avec le chef d'établissement, questionnaires diffusés en ligne en direction de tous les personnels, recueil de toutes sortes de documents relatifs à l'établissement ou liés directement au travail du professeur documentaliste, etc.). Elles ont tantôt pris une forme orale (sur place dans l'établissement ou au téléphone), tantôt une forme écrite lorsqu'il s'est agi de confirmer, de formaliser. À chacune des étapes, une sorte de



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*leitmotiv*, servant de fil conducteur, a été employé : l'intention de prendre en considération toutes les dimensions du métier, même celles qui peuvent paraître sans intérêt, secondaires voire anodines. À différents moments, un lien entre les données précédemment recueillies et la poursuite de l'enquête a été explicité aux enquêtés. Par exemple, le tour d'horizon effectué lors de l'entretien de la phase exploratoire sur les outils disponibles sur l'ENT de l'établissement et sur certains outils en ligne gérés en tout ou partie par la professeure documentaliste (site internet, agrégateur de flux RSS, logiciel documentaire, etc.) a servi de point de départ personnalisé à l'annonce d'un des objets sur lesquels allait porter en partie la première journée d'observation l'année suivante.

Cette démarche visait à maintenir la confiance, mais aussi la motivation et l'implication des sept professionnelles, qui se sont investies dans ce travail d'enquête en acceptant d'être observées, en acceptant de répondre à toutes sortes de questions, et en mettant le chercheur en relation avec les personnels susceptibles d'aider à trouver une solution technique locale adaptée à la diffusion du questionnaire en ligne destinée aux personnels.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 3.
# Démarche d'analyse des corpus de données

Conformément à la démarche globale de l'analyse inductive, la démarche d'analyse des données emprunte les trois procédures détaillées par Blais & Martineau (Blais & Martineau, 2006) à la suite des travaux de Thomas (2006) :

- la condensation de multiples données brutes, par une lecture approfondie, suivie d'une réorganisation ;
- l'établissement de liens entre la problématique de la recherche et la définition de catégories émergeant des données recueillies ;
- la construction progressive d'un modèle de référence constitué des catégories émergeant de l'analyse des représentations des acteurs du second degré d'une part, et de l'analyse de l'activité des professeurs documentalistes d'autre part.

La procédure d'élaboration progressive d'un modèle de référence se caractérise par l'articulation, au niveau de l'étape du traitement des données, entre des phases d'exploitation des données brutes et des phases d'interprétation pensées en lien direct avec les finalités de l'étude. Mais les différentes étapes de traitement des données des différents corpus sont, elles aussi, articulées entre elles, dans la mesure où des *feed-back* s'opèrent après les traitements successifs des corpus de données, de telle sorte que ces résultats alimentent la conception d'une nouvelle phase de recueil de données si celle-ci s'avère nécessaire, au regard des finalités de l'étude.

Ainsi, le traitement des données de la phase exploratoire a une fonction heuristique car il constitue la base de la définition des finalités précises de la phase d'observation et le support de référence pour l'élaboration des stratégies de recueil de données dans le cadre des études de cas. Lors de cette première phase de l'étude, chaque traitement de données (exploitation et interprétation) a pour fonction d'aider à poser un diagnostic pour appréhender l'analyse du travail (Leplat, 2002).

Au total, pour la phase exploratoire et la phase d'observation, la démarche d'analyse se décompose en deux ensembles de traitements successifs et complémentaires. Ils constituent un tout questionné par des va-et-vient permanents entre les interprétations des données et le *« réel de référence »* (Olivier de Sardan, 2008). Le but est d'approfondir la compréhension du



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

métier de professeur documentaliste par celle des logiques d'action qu'il développe pour contribuer à l'éducation et à l'apprentissage des élèves.

Ces deux ensembles de traitements reposent sur :

1. les corpus des données recueillies lors de la phase exploratoire se rapportant aux représentations du métier de professeur documentaliste ;
2. les corpus des données recueillies lors de la phase d'observation se rapportant à l'analyse de l'activité du professeur documentaliste au moyen de sept études de cas.

## 1. Le traitement des données de la phase exploratoire

Au cours de cette phase, deux techniques de recueils de données ont été employées successivement pour approcher les représentations du métier de professeur documentaliste : un questionnaire adressé à quatre groupes professionnels et un entretien semi-directif avec un groupe de professeurs documentalistes.

### Le traitement des données issues du questionnaire adressé aux groupes professionnels

Le traitement des données comprend trois analyses visant à explorer les caractéristiques que les différents professionnels attribuent au professeur documentaliste et dans quels domaines ils situent sa spécificité. Les deux premiers traitements du corpus empruntent la technique de l'analyse du discours, alors que le troisième consiste en une analyse de contenu. Ce choix méthodologique est justifié par les ambitions mêmes de ces deux principes d'analyse.

En effet, depuis la parution en 1969 du numéro 13 de la revue *Langages,* consacré à « L'analyse du discours », cette technique a été utilisée dans de nombreuses disciplines pour analyser une très grande diversité de discours, alors qu'au départ seuls les discours politiques étaient concernés (Maingueneau, 1995). Sous des configurations variables selon l'objet d'étude, le genre de discours et les disciplines, elle permet d'appréhender le texte sans grille d'analyse *a priori* et donc sans courir le risque d'une catégorisation fondée sur l'hypothèse que les corpus sont constitués d'un contenu déterminé à l'avance par l'analyste. Lorsqu'elle est automatisée, elle présente l'avantage de réduire la part de subjectivité, car elle est basée sur des méthodes statistiques d'analyse du vocabulaire des textes (Bastin, 2002), comme dans le cas du logiciel de lexicométrie Alceste[79] qui présente des atouts pour l'étude des

[79] Alceste : **A**nalyse des **L**exèmes **C**ooccurrents dans les **E**noncés **S**implifiés d'un **T**exte.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

représentations d'un fait social (Kalampalikis, 2003). En cela, elle s'inscrit pleinement dans la démarche inductive retenue, qui a pour principe de faire progresser l'étude par le biais d'analyses successives produisant des résultats intermédiaires devenant eux-mêmes supports d'analyse. Cependant, les méthodes employées dans l'analyse du discours réalisée par le biais d'un logiciel de lexicométrie présentent l'inconvénient de ne prendre en compte qu'une partie du lexique et surtout, de ne pas intégrer le contexte des énoncés dans leurs traitements. Or le principe initial de l'analyse du discours consiste bien à considérer le mode d'énonciation et le lieu social dans lequel s'exprime le discours, qui sont deux dimensions très dépendantes du « genre » de discours produit (Maingueneau, 1995).

A l'inverse, l'analyse de contenu permet de référer les propos à des catégories prédéfinies. Par ailleurs, elle consiste à prendre en considération l'intégralité de ce qui a été exprimé pour en extraire le sens global, ce que les outils statistiques ne permettent pas. De ce fait, cette méthode paraît adaptée pour confronter les représentations du métier de professeur documentaliste que se font différents acteurs du second degré à la prescription institutionnelle. Ainsi, elle peut aider à déterminer s'il existe ou non des décalages entre « ce qui est attribué » et « ce qui est prescrit », qui pourraient pour partie expliquer une difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes ou bien au contraire constituer l'une des caractéristiques de ce métier d'enseignant.

C'est pourquoi, pour analyser les énoncés produits par les sujets des quatre groupes professionnels, les trois étapes successives et complémentaires suivantes ont été retenues :

1. Une analyse du discours global de chacun des quatre groupes professionnels visant à déterminer ce qui est prégnant dans les propos, selon deux temps successifs : une recherche des champs lexicaux émergeant à la lecture approfondie des corpus des différents groupes, qui se poursuit par une recherche des occurrences récurrentes repérées à la lecture, avec l'assistance d'un logiciel de traitement de texte ; une recherche des « mondes lexicaux », à l'aide de la soumission de ces corpus au logiciel d'analyse textuelle Alceste 2012.

2. Une analyse du discours ciblée, par le recensement des verbes utilisés par les différents groupes complétant la proposition introduite par « qui » ; celle-ci est faite à l'aide des outils de statistiques du logiciel Sphinx Plus ² - Edition Lexica (V5).

3. Une analyse du contenu global des énoncés de chacun des quatre groupes professionnels, effectuée en référence aux axes structurant la circulaire datée du 13 mars 1986 intitulée *« Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information »* (Ministère de l'Education nationale, 1986) ; celle-ci est confrontée aux



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

analyses précédentes dans l'objectif d'affiner la nature de l'action attribuée au professeur documentaliste par chacun des groupes et de repérer quels sont les aspects du métier qui semblent être moins connus par les personnels non professeurs documentalistes, ou envisagés d'une manière différente par rapport aux conceptions des professeurs documentalistes.

Pour toutes ces phases de l'analyse, l'exploitation et l'interprétation des données se font d'abord au regard de la globalité du corpus, ensuite par comparaison entre les quatre groupes professionnels, et enfin par comparaison entre le groupe des professeurs documentalistes et les groupes de professionnels non professeurs documentalistes.

A la suite de ces analyses, les écarts intergroupes repérés au niveau lexical et au niveau de la référence aux missions ont conduit à la décision de rechercher de manière plus approfondie dans ce qui est exprimé par les professeurs documentalistes (nettement plus fourni au niveau du nombre d'énoncés complétés et de la diversité du vocabulaire), ce qui relève *a priori*, de l'action directe auprès des élèves et de l'action indirecte pour les élèves, au regard des axes de la « circulaire de missions ». Les résultats de ces analyses ont été confrontés aux propos tenus dans les entretiens qui ont suivi et aux observations du « travail réel » des sept professeures documentalistes.

Toutefois, malgré la complémentarité des techniques d'analyse, les interprétations ne peuvent garantir le reflet des représentations du métier que se font les professionnels qui se sont exprimés au moyen de ce questionnaire. En effet, « ce qui est dit » est une chose, mais « ce qui n'est pas dit », pour diverses raisons (difficile à exprimer, non présent à l'esprit sur le moment, volontairement retenu, etc.) a toute son importance. De plus, même si le protocole identique pour tous les groupes invitait à renseigner librement le questionnaire, la « question » posée était imposée et devait être renseignée dans un instant déterminé, sans possibilité de prise de recul et sans motivation parfois pour cet objet.

Aussi, les conclusions de ces analyses sont à considérer pour ce qu'elles sont : des indications, d'éventuelles tendances, mais surtout, des pistes à explorer pour la poursuite de l'étude se rapportant notamment à l'observation du « travail réel ».

**Le traitement des données issues de l'entretien avec les professeurs documentalistes**

Les entretiens menés auprès des 16 professeurs documentalistes ont été enregistrés. Pour ce qui est des sept professeures documentalistes concernées par l'étude de cas, la retranscription a été intégrale de manière à repérer plus aisément dans « ce qu'elles ont dit », les lignes des

finalités, des coopérations et de la technicité qu'elles semblent se donner. Pour ce faire, dans ce corpus de données, six catégories d'analyse ont été constituées :

1. la conception du métier d'enseignant à laquelle elles semblent se référer ;
2. les domaines de compétences du professeur documentaliste qu'elles signalent comme étant ou non spécifiques ;
3. les valeurs et les choix individuels qui semblent les guider ;
4. les obstacles à la mise en œuvre qu'elles disent rencontrer ;
5. l'identité qu'elles disent leur être attribuée ;
6. l'identité qu'elles semblent viser.

Ces catégories ont servi de cadre pour l'analyse des neuf autres entretiens des professeurs documentalistes, qui s'est faite de manière complémentaire, par des prises de notes. Aussi, la visée de ces entretiens avec ces 16 professeurs documentalistes était multiple :

- approfondir les représentations du métier que se font les professeurs documentalistes, notamment dans leurs modalités d'action (directe, indirecte) dirigée vers les élèves ;
- confronter ces représentations à celles qui ont pu être approchées par le questionnaire adressé aux quatre groupes professionnels ;
- préparer la phase d'observation en commençant à s'approprier le contexte d'exercice par l'identification de différentes dimensions du dispositif de formation que constitue leur établissement ;
- confronter ces représentations à celles des autres professionnels exerçant dans le même établissement ;
- confronter ces représentations au « travail réel » du professionnel.

À l'issue du traitement des données de cette phase exploratoire, des objectifs ont été définis pour la phase d'observation. Leurs choix se sont appuyés sur les questions ayant émergé de l'analyse du questionnaire adressé aux quatre groupes professionnels et des entretiens menés auprès des professeurs documentalistes. Deux axes principaux ont ainsi été retenus pour approcher la fonction enseignante : les formes d'action, collectives ou individuelles, menées directement ou non auprès des élèves ; les domaines d'intervention et la nature des tâches.

## 2. Le traitement des données de la phase d'observation

Au cours de cette phase, deux ensembles de recueils de données ont été recueillis : l'un se rapporte aux représentations du métier des personnels des sept établissements ; l'autre se rapporte à l'activité du professeur documentaliste. Ces corpus viennent compléter ceux de la première phase, au sens où ils sont traités de manière croisée.

Pour ce qui concerne les représentations, les énoncés produits par les personnels enseignants et non enseignants des sept établissements font l'objet d'analyses confrontant leur discours à celui qui émane des quatre groupes professionnels approchés lors de la phase exploratoire, mais ils sont également comparés au point de vue du professeur documentaliste (recueilli par entretien à la fin de la phase exploratoire) exerçant dans le même établissement. Il s'agit dans le premier cas de compléter la connaissance des représentations du métier de divers personnels, amorcée lors de la phase exploratoire, en élargissant le type de groupe professionnel (enseignants non stagiaires et autres personnels) ; dans le second cas, il s'agit de considérer l'établissement comme une entité dans laquelle interagissent des acteurs singuliers dans un contexte spécifique susceptible d'influer sur les représentations du métier de professeur documentaliste, voire sur son activité.

Pour ce qui concerne l'activité du professeur documentaliste, celle-ci faisant l'objet d'une observation longitudinale se décomposant en trois journées entrecoupées de temps intermédiaires, l'analyse des corpus a été effectuée à la fois de façon chronologique et de façon diachronique. En effet, certains axes d'observation étaient communs aux trois journées d'observation réparties dans l'année scolaire :

- « ce qui est fait », heure par heure, par le professeur documentaliste ;
- ce que font les élèves au CDI ;
- les interactions entre le professeur documentaliste et les élèves.

Par ailleurs, pour comprendre les logiques d'action engagées et pour approcher les « construits » du professeur documentaliste, une bonne connaissance de son environnement de travail était nécessaire, celle-ci ne pouvant s'acquérir qu'au fil des observations. De la même manière, l'ensemble des « traces » de son activité n'a été réuni qu'à la fin de l'année scolaire.

De plus, pour mesurer l'écart à la prescription primaire émanant du ministère de l'éducation nationale et prendre en considération le poids de la prescription secondaire émanant de l'établissement sur l' « activité réelle » du sujet professeur documentaliste, le croisement de



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

l'ensemble des corpus était nécessaire. Aussi, les différents corpus recueillis pendant cette phase d'une durée de dix mois ont été analysés lorsqu'ils ont été complets, dans le but d'appréhender le processus de développement professionnel que le sujet engage dans une interaction avec le collectif et d'y repérer des invariants en confrontant les uns aux autres les corpus propres à chaque « cas » que constitue chacune des sept professeures documentalistes exerçant dans son établissement.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Cinquième partie.
# Les représentations du métier de professeur documentaliste



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Cinquième partie

# Les représentations du métier de professeur documentaliste

**Résumé**

Quatre types d'analyse conduisent à penser que les groupes professionnels exerçant dans divers établissements perçoivent différemment le métier de professeur documentaliste : les deux premiers s'appuient sur la globalité du discours pour repérer les thématiques dominantes exprimées par les professionnels ; le troisième se centre exclusivement sur les verbes, considérés comme de potentiels indicateurs de l'activité ; le quatrième consiste en une analyse de contenu réalisée au regard de la prescription institutionnelle que constitue la « circulaire de missions » (Ministère de l'Education nationale, 1986).

Globalement, les missions, fonctions, tâches ou activités attribuées par tous les professionnels au professeur documentaliste sont en rapport avec la prescription. Cependant, la complémentarité des traitements quantitatifs et qualitatifs de ces corpus fait ressortir des écarts intergroupes significatifs quant à la répartition des domaines et du cadre de travail.

Au niveau des champs d'intervention, les professeurs documentalistes évoquent plus largement que les autres la place qu'ils accordent à deux domaines de leur activité : la formation et l'information (qu'il s'agisse de la repérer, de la diffuser ou de favoriser sa maîtrise par les élèves). Les professeurs stagiaires mentionnent davantage deux autres aspects : le service ou l'aide qu'ils leur apportent aux élèves.

Au niveau du cadre d'intervention, les professeurs documentalistes semblent principalement situer leur action sur un plan collectif, à l'échelon de l'établissement, et la diriger vers les élèves, le plus souvent de manière indirecte. Cette dimension collective est *a priori* davantage perçue par les personnels de direction que par les autres professionnels.

Les entretiens auprès des 16 professeurs documentalistes montrent que tous se considèrent comme des enseignants et estiment que les membres de la communauté éducative, à des degrés divers, ont une vision parcellaire de leur métier. Ils montrent également que ces personnels ont des conceptions très hétérogènes de leur métier, par ailleurs indépendantes du niveau dans lequel ils exercent. Les divergences portent sur sa définition générale et plus particulièrement sur la conception de la fonction enseignante.

Au niveau local des dispositifs de formation, les écarts intergroupes semblent atténués. Un large consensus se dégage entre les 127 enseignants non professeurs documentalistes et 43 non enseignants des cinq collèges et des deux lycées de l'enquête, quant au rapport à la prescription institutionnelle. Toutefois, l'ensemble de ces personnels situent davantage l'implication des professeures documentalistes dans les activités destinées à former les élèves à la recherche documentaire que dans l'action collective globale dont certaines professeures documentalistes soulignent la spécificité.

# Chapitre 1.
# Exploration des représentations du métier par quatre groupes professionnels

Les représentations du métier de professeur documentaliste sont approchées lors de la phase exploratoire auprès de quatre groupes professionnels (68 professeurs documentalistes, 11 personnels de direction, 62 CPE, 64 professeurs stagiaires de différentes disciplines) réunis dans le cadre de formations. L'analyse des corpus est réalisée au moyen de plusieurs traitements successifs et complémentaires : analyse globale du discours, analyse spécifique des verbes employés, analyse de contenu rapportée à la « circulaire de missions » (Ministère de l'Education nationale, 1986) visant à déterminer l'écart à la prescription, formes d'action (directe auprès des élèves, ou indirectes).

## 1. Le discours sur le métier : premiers indices sémantiques

Le mode de recueil de données a énormément limité le nombre de non-réponses à cette première partie de l'enquête. Le formulaire ayant été proposé lors d'un regroupement professionnel pour être renseigné sur place, seuls deux professeurs documentalistes et deux CPE présents n'ont pas souhaité apporter leur contribution.

La composition aléatoire de l'échantillon des 205 personnes fait ressortir une répartition des personnels selon différentes variables (Illustration 3, ci-dessous). Toutefois, une surreprésentation des personnels ayant moins de cinq ans d'ancienneté apparaît. Celle-ci s'explique par le fait qu'environ un tiers des enquêtés était professeur stagiaire. Cette caractéristique a été prise en compte lors du traitement et de l'interprétation des résultats.

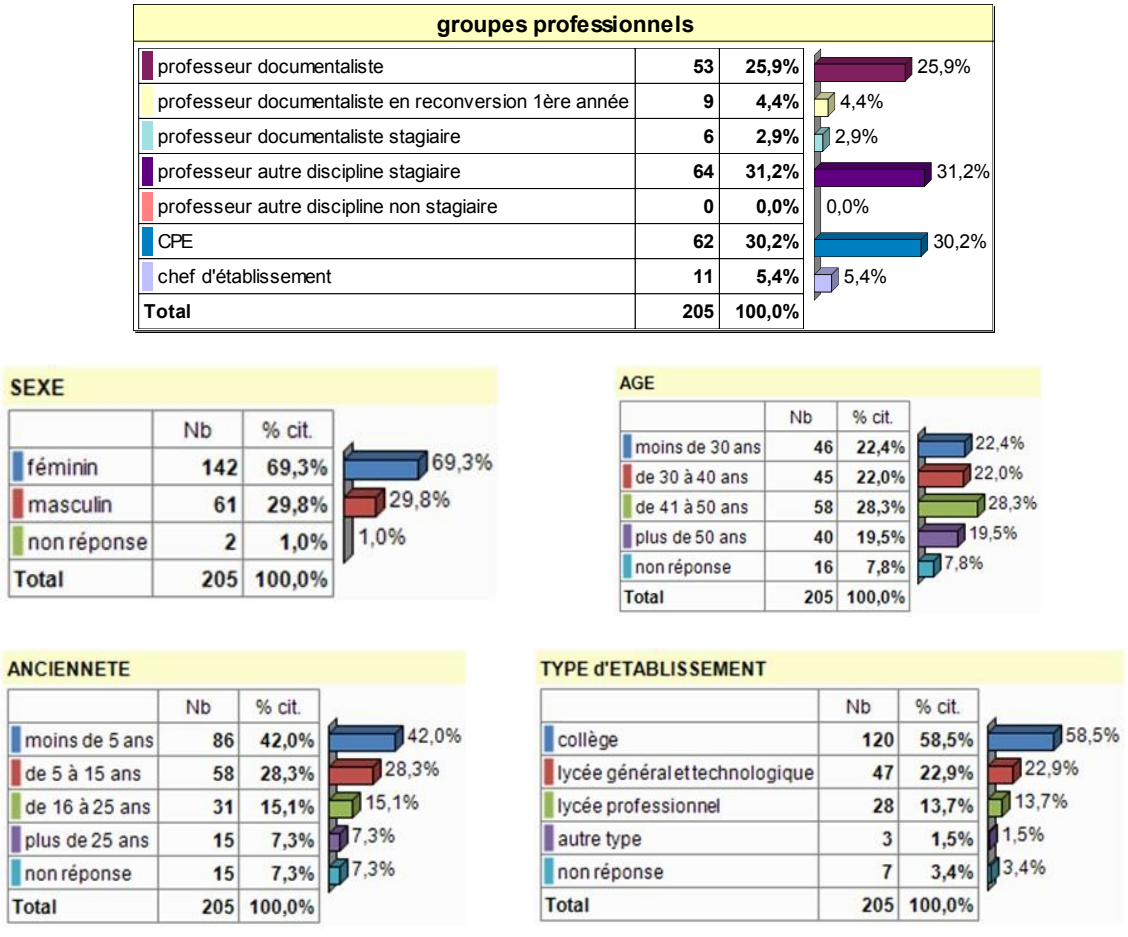
Au niveau des effectifs, trois groupes professionnels sont représentés de manière sensiblement comparable : 68 professeurs documentalistes ; 64 professeurs stagiaires ; 62 CPE.

En revanche, le petit effectif des chefs d'établissement (11 personnes) engage à la prudence pour toute comparaison intergroupes, qu'elle soit de nature qualitative ou quantitative.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

D'un point de vue général, l'ancienneté des personnels paraît relativement faible puisque plus de 70 % d'entre eux déclarent avoir au plus 15 ans d'ancienneté. Cependant, il s'agit de l'ancienneté dans la fonction au moment de renseigner le formulaire d'enquête. Or, de nombreux professeurs documentalistes ont exercé d'autres fonctions auparavant, comme ceux qui sont en « reconversion 1ère année[80] » qui, le plus souvent, étaient professeurs de discipline ou parfois CPE auparavant. Mais c'est aussi le cas des personnels de direction qui sont souvent d'anciens enseignants et de certains CPE qui sont parfois d'anciens surveillants ou assistants d'éducation. Ceci explique pourquoi finalement, alors que la proportion des personnels ayant au plus 15 ans d'ancienneté est de 70 %, seuls un peu plus de 44 % des personnels a au plus 40 ans.



**groupes professionnels**

| | | |
|---|---|---|
| professeur documentaliste | 53 | 25,9% |
| professeur documentaliste en reconversion 1ère année | 9 | 4,4% |
| professeur documentaliste stagiaire | 6 | 2,9% |
| professeur autre discipline stagiaire | 64 | 31,2% |
| professeur autre discipline non stagiaire | 0 | 0,0% |
| CPE | 62 | 30,2% |
| chef d'établissement | 11 | 5,4% |
| Total | 205 | 100,0% |



**SEXE**

| | Nb | % cit. |
|---|---|---|
| féminin | 142 | 69,3% |
| masculin | 61 | 29,8% |
| non réponse | 2 | 1,0% |
| Total | 205 | 100,0% |



**AGE**

| | Nb | % cit. |
|---|---|---|
| moins de 30 ans | 46 | 22,4% |
| de 30 à 40 ans | 45 | 22,0% |
| de 41 à 50 ans | 58 | 28,3% |
| plus de 50 ans | 40 | 19,5% |
| non réponse | 16 | 7,8% |
| Total | 205 | 100,0% |



**ANCIENNETE**

| | Nb | % cit. |
|---|---|---|
| moins de 5 ans | 86 | 42,0% |
| de 5 à 15 ans | 58 | 28,3% |
| de 16 à 25 ans | 31 | 15,1% |
| plus de 25 ans | 15 | 7,3% |
| non réponse | 15 | 7,3% |
| Total | 205 | 100,0% |



**TYPE d'ETABLISSEMENT**

| | Nb | % cit. |
|---|---|---|
| collège | 120 | 58,5% |
| lycée général et technologique | 47 | 22,9% |
| lycée professionnel | 28 | 13,7% |
| autre type | 3 | 1,5% |
| non réponse | 7 | 3,4% |
| Total | 205 | 100,0% |



**Illustration 3. Principales caractéristiques des groupes professionnels**

[80] Dans l'académie de Rennes, un dispositif de reconversion en documentation, ouvert aux professeurs de discipline et aux CPE a été mis en œuvre pendant quelques années. Il permettait à ces personnels titulaires dans l'éducation nationale d'exercer les fonctions de professeur documentaliste et de bénéficier d'une formation spécifique pour accompagner cette reconversion, pendant deux années.

## *1.1. Les champs lexicaux : lecture et imprégnation des discours de chaque groupe*

La méthodologie employée pour analyser plus en détail le discours a consisté à s'imprégner des corpus de chacun des groupes par des lectures successives, de manière à repérer, par l'appropriation du discours global, ce qui semblait les réunir ou les différencier davantage.

La première observation concerne le volume des énoncés de chaque groupe professionnel (Tableau 13, ci-dessous). Alors que, dans le cadre du protocole commun, la possibilité était donnée de compléter jusqu'à 28 fois la phrase « *Le professeur documentaliste, c'est celui qui.. »*, les professeurs documentalistes se sont le plus exprimé sur la question (13,01 énoncés par professeur documentaliste, contre 7,25 par autre professionnel en moyenne). A l'opposé, les professeurs stagiaires, exerçant au moment du recueil de données seulement depuis trois mois dans un établissement scolaire, se sont le moins exprimé. Au-delà du nombre d'énoncés complétés, le volume global de mots par énoncé et la diversité du vocabulaire sont visiblement plus conséquents dans le groupe des professeurs documentalistes que dans les autres groupes. Ce constat pourrait s'expliquer par un plus grand intérêt du groupe de professeurs documentalistes pour ce sujet qui se rapporte à son propre métier, mais l'observation plus fine montre que certains termes employés par les professeurs documentalistes sont quasiment absents du vocabulaire des autres groupes. Il en est ainsi par exemple du mot « veille » ou des expressions « culture de l'information », « maîtrise de l'information » ou encore « diffusion sélective de l'information » qui renvoient à des pratiques et à des notions propres aux métiers de l'information-documentation (*European Council of Information Associations* (ECIA), 2004). L'hypothèse la plus probable est que ces termes traduisent une expertise peu connue des autres professionnels.

| Groupes professionnels | Nombre de répondants | Nombre d'énoncés | Nombre moyen d'énoncés |
|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 68 | 885 | 13,01 |
| Personnels de direction | 11 | 105 | 9,54 |
| CPE | 62 | 515 | 8,30 |
| Professeurs stagiaires | 64 | 374 | 5,84 |
| Total | 205 | 1879 | 9.16 |

**Tableau 13. Volume et nombre moyen d'énoncés selon le groupe professionnel**

La seconde observation concerne à la fois l'usage de champs lexicaux récurrents et la réitération de certains termes isolés. Ainsi par exemple, ce qui paraît prégnant *a priori* dans le groupe des professeurs stagiaires, semble être la relation d'assistance, d'aide, voire de services, qu'attribuent ces professionnels débutants aux professeurs documentalistes. Cette dimension est présente dans 45 des 374 énoncés des professeurs stagiaires. Elle se traduit par l'emploi d'un ensemble de termes et de leurs dérivés (assister, accompagner, fournir, soutenir, conseiller, besoin, disposition, etc.). Cette catégorie émergeant des énoncés des professeurs stagiaires est retenue pour questionner le corpus des énoncés émanant des autres groupes professionnels, au moyen de logiciels de traitement de texte, en recherchant les occurrences de ces termes et de leurs dérivés et en vérifiant systématiquement le sens associé dans la phrase.

De la même manière, pour chacun des groupes, la lecture des corpus débouche sur l'identification d'un ou plusieurs champs lexicaux semblant prégnants. La plupart du temps, ceux-ci sont désignés par un ensemble de termes mais parfois aussi par un seul mot, retenu lui aussi comme catégorie pour tous les groupes professionnels, dans le but de déterminer si certaines dimensions caractérisent davantage certains groupes. Les premières impressions à la lecture des corpus permettent de dégager des dominantes différentes pour chacun des groupes.

Pour les personnels de direction, deux dominantes se dégagent : dans 20 énoncés sur 105, les professeurs documentalistes sont des personnels qui prennent des initiatives, voire qui pilotent des projets ou des équipes ; dans 13 énoncés sur 105, le professeur documentaliste a le souci de donner envie de faire découvrir, d'éveiller la curiosité des élèves.

Pour les professeurs stagiaires, les propos recueillis montrent une surreprésentation des termes associant le professeur documentaliste à un professionnel susceptible de leur venir en aide ou de les assister dans leur travail.

Pour les CPE, c'est l'idée de coopération (ou collaboration, partenariat, travail en équipe) qui semble dominer. On la trouve dans 96 des 515 énoncés des CPE. Par ailleurs, deux termes et leurs dérivés (élève et accueil) sont très présents dans leurs propos.

Pour les professeurs documentalistes, la première particularité qui ressort concerne l'expression de l'insatisfaction. Elle se trouve dans 99 des 885 énoncés. En témoigne par exemple l'utilisation du champ lexical de la guerre (*« se battre »*, *« se bagarrer »*, *« batailler »*) et un certain nombre de formulations faisant apparaître des formes de revendications par rapport à leur position d'enseignant *(« milite pour être reconnu comme*

*enseignant et pas uniquement comme technicien »*, *« exerce un métier déprécié par ses collègues disciplinaires »*, *« n'est pas reconnu comme enseignant le plus souvent »*, etc.). Cette observation doit néanmoins être tempérée par le fait que l'étude porte justement sur ce qui touche ces professionnels en premier lieu (leur métier) et que certains ont pu voir dans l'outil proposé une forme d'exécutoire, une opportunité d'exprimer et de faire savoir ce qu'ils ressentent. La seconde particularité par rapport aux autres groupes réside dans l'expression de sentiments, d'une façon plus générale. En effet, ceux-ci font part également de leur satisfaction, dans 24 des 885 énoncés.

(Annexe 13. L'expression de sentiments par le groupe des professeurs documentalistes).

Pour les professeurs documentalistes, une troisième dimension spécifique concerne la polyvalence ou la multiplicité des tâches ; elle n'est pas très fréquente mais elle est significativement absente dans les autres groupes.

Une quatrième particularité, concerne l'usage du terme « discipline », notamment dans l'expression « collègues de discipline » ou « professeur de discipline », ce qui peut laisser entendre que le professeur documentaliste considère lui-même qu'il n'enseigne pas une discipline. Parallèlement, la lecture du corpus fait apparaître qu'il utilise plus que d'autres le vocabulaire se rapportant à tout ce qui est pluri-, inter- et trans-disciplinaire pour situer une partie de son action. Or cette question de la discipline rejoint celle de la recherche, dans sa compréhension des logiques d'action développées pour favoriser l'éducation et l'apprentissage.

Parmi ces quatre principaux constats issus des propos des professeurs documentalistes, ceux qui se rapportent à l'expression de sentiments ne sont pas retenus comme catégorie dans cette comparaison intergroupes des environnements lexicaux, pour deux raisons : il est fort probable que dans la même situation, un autre groupe professionnel confronté au même type de questionnaire (par exemple : « *le CPE, c'est celui qui… »*) aurait intégré l'expression de sentiments sur un objet le concernant ; même si ces observations ont un lien avec la question de la reconnaissance et qu'à ce titre, elles présentent un intérêt pour l'étude, elles ne traduisent pas à l'inverse certains des aspects de l'activité du professeur documentaliste. Or par la suite, l' « activité réelle » fera l'objet d'observations sur le terrain qui permettant de confronter « ce qui est dit » à « ce qui est fait ».

Cette première analyse des corpus a donc finalement porté sur quatre champs lexicaux (Tableau 14, ci-dessous) et sur quatre termes isolés (Tableau 15, ci-dessous) qui ont semblé prégnants dans les différents groupes, de par la fréquence de leur emploi.

| Plaisir<br>Envie curiosité | Initiative | Aide<br>Assistance<br>Service | Coopération<br>Collaboration<br>Equipe |
|---|---|---|---|
| Plaisir*<br>Goût*<br>Envie*<br>Curi*<br>Attra*<br>Découv*<br>Vie, viv* | Impuls*<br>Initi*dévelop*<br>Met en place<br>Met en valeur<br>Met en œuvre<br>Organis*<br>*clé, *moteur<br>Propos*<br>Sensibilis* | Assist*<br>Accompagn*<br>Fourni*<br>Soutien*<br>Conseil *<br>Besoin*<br>Disposition* | Coop*<br>Collab*<br>Coord*<br>Co-an*<br>Coan*<br>avec (dans "travailler avec")<br>Equip*<br>Lien *<br>Relat*<br>Relai *<br>Particip* |

**Tableau 14. Recherche des champs lexicaux dans les énoncés des groupes professionnels**

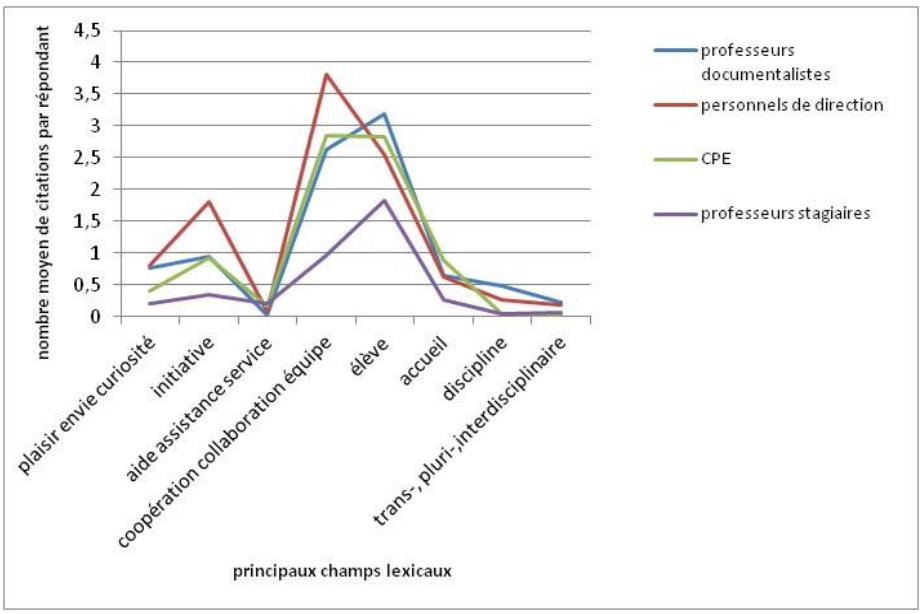
| Elève | Accueil | Discipline | Inter/pluri/trans/ disciplinaire |
|---|---|---|---|
| Elève* | Accueil* | Disciplin* | *Disciplin* |

**Tableau 15. Recherche de termes isolés dans les énoncés des groupes professionnels**

*ce signe indique que le principe de troncature a été utilisé, c'est-à-dire que la recherche a porté sur une suite de caractères, précédée ou suivie d'un nombre indéterminé d'autres caractères, ce qui permet de repérer les termes dérivés et les termes différents seulement en genre ou en nombre (exemple : *disciplin* pour interdisciplinaire, discipline, disciplines, disciplinarité, etc.).

Les résultats présentés se rapportent à la fréquence de l'emploi des termes de chacune des huit dimensions proportionnellement au nombre de répondants de chaque groupe. L'analyse intergroupes à partir des huit dimensions retenues de l'analyse du discours fait apparaître à la fois des convergences et des divergences. Le graphique 6 (ci-dessous) présente des courbes relativement parallèles avec certains pics à relativiser, compte tenu notamment de l'effectif restreint des personnels de direction. Un point notable concerne les professeurs stagiaires qui, hormis une dimension, prennent nettement moins en compte que les autres groupes l'ensemble des dimensions retenues. Pour ces enseignants débutants, le seul axe qui semble être plus important que chez les autres personnels est en effet celui qui concerne « l'aide,

l'assistance, le service » rendu. Cette dimension est présente dans les propos de plus d'un professeur stagiaire sur cinq, le rapport étant de 0,21 (14 réponses sur 64 répondants), tandis que dans les autres groupes professionnels, le rapport est de 0,16 chez les CPE, de 0,09 chez les personnels de direction et de 0,02 chez les professeurs documentalistes. Parallèlement, pour ce qui concerne la dimension « coopération, collaboration, équipe », le rapport est nettement plus faible chez les professeurs stagiaires (0,96) que chez les autres professionnels (2,63 pour les professeurs documentalistes ; 2,85 pour les CPE ; 3,81 pour les personnels de direction). Ces deux observations conduisent à penser que le positionnement par rapport aux professeurs documentalistes est différent chez les professeurs stagiaires de celui des autres groupes et que ceux-ci, au moins provisoirement (ils n'exercent que depuis trois mois en établissement au moment de l'enquête) ont des relations de travail différentes avec le professeur documentaliste de leur établissement de celles des autres personnels. À ce stade, ils attribuent une fonction d'aide ou de service plus qu'une fonction de partenaire à niveau égal de leur action, allant parfois jusqu'à considérer le professeur documentaliste comme un personnel ayant un rôle subalterne : *« assiste les professeurs dans leur travail avec les élèves au CDI »*, ou *« permet de prendre en main une partie de la classe sur mes cours en cas de besoin »* ou encore *« surveille les élèves en l'absence de leur enseignant »*.

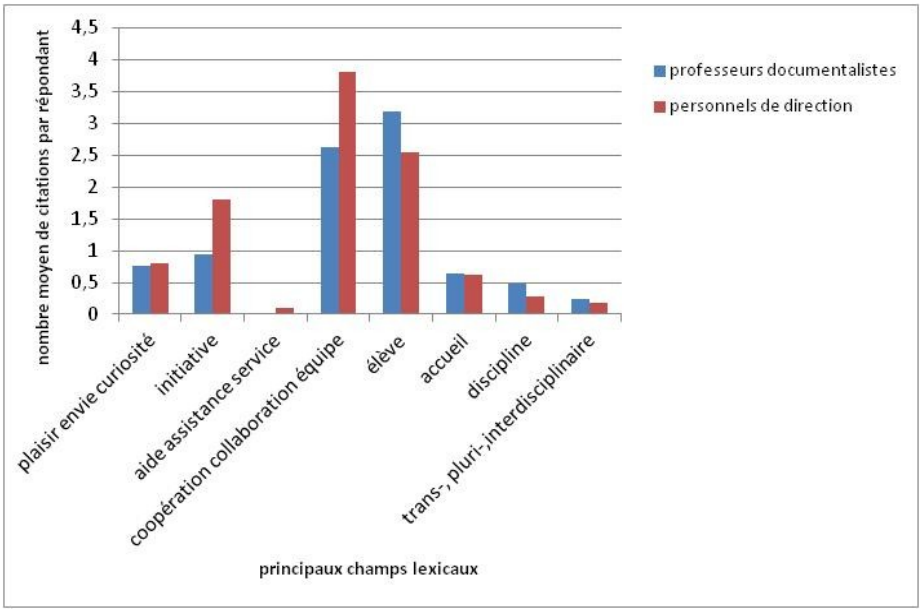



**Graphique 6. Environnement lexical exprimé : fréquence de citation pour les quatre groupes professionnels**

(Annexe 14. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les champs lexicaux des quatre groupes professionnels).

La comparaison des résultats entre le groupe de professeurs documentalistes et chacun des trois autres groupes deux à deux, permet de préciser quels semblent être les points de convergence et de divergence concernant les principales dimensions de l'environnement lexical apparaissant dans le discours énoncé, tout en restant prudents par rapport à l'interprétation des réponses des personnels de direction qui ne représentent qu'un effectif de 11 personnes.

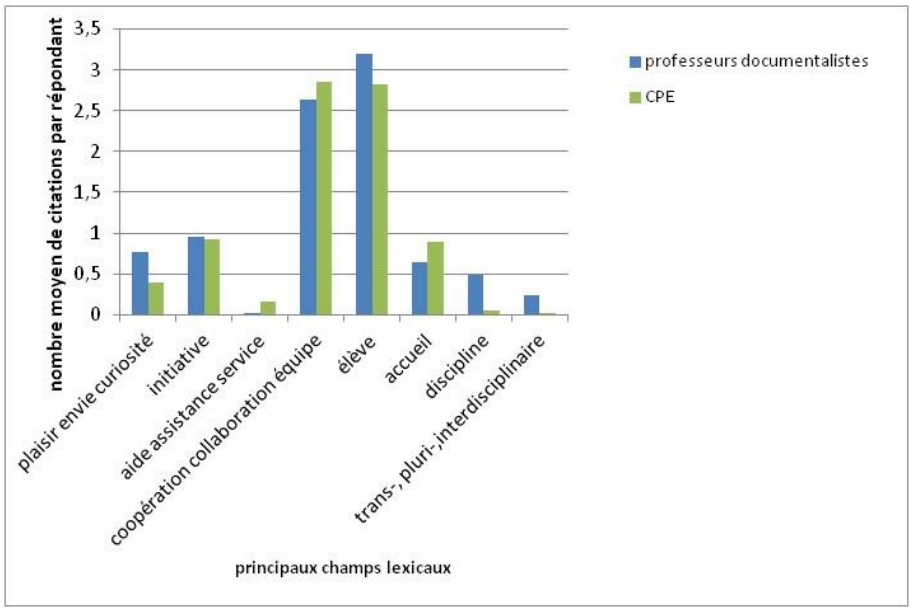
Entre les professeurs documentalistes et les chefs d'établissement, semble se dégager un consensus au niveau de deux dimensions au moins : « plaisir, envie, curiosité » et « accueil » (Graphique 7, ci-dessous). Pour le reste, des différences assez sensibles pour les dimensions « initiative » et « coopération, collaboration, équipe » sont observées, les personnels de direction semblant attribuer une place plus importante que les professeurs documentalistes à ces aspects de leur métier.




**Graphique 7. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et personnels de direction**

La comparaison entre le groupe des professeurs documentalistes et le groupe des CPE (effectifs quasi-semblables) traduit une assez grande proximité pour quatre des huit dimensions : « initiative », « coopération, collaboration, équipe », « élève », « accueil » (Graphique 8, ci-dessous). La situation est plus contrastée pour ce qui concerne la dimension « plaisir, envie, curiosité », et elle est assez nettement divergente pour ce qui concerne toute la terminologie se rapportant à la question de la discipline, le terme « discipline » lui-même n'ayant été utilisé que 3 fois dans les 515 énoncés produits par les CPE alors que celui

renvoyant à l'idée d'une certaine interdisciplinarité, pluridisciplinarité ou transdisciplinarité n'a été utilisé qu'une seule fois : *« participe à différents projets pluridisciplinaires avec les collègues »*. Pourtant, les CPE identifient le professeur documentaliste comme un professionnel travaillant en coopération, collaboration, ou en équipe avec les autres professionnels. Mais l'objet de ces relations de travail ne semble pas être centré pour les CPE sur la question de la discipline, ni sur l'articulation entre les disciplines.



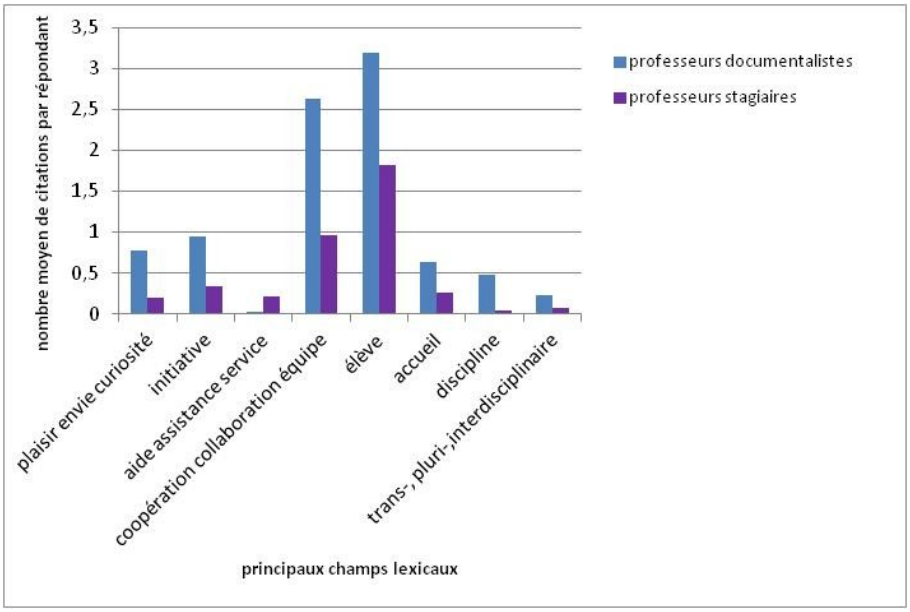

**Graphique 8. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et CPE**

Entre les réponses des professeurs documentalistes et celles des professeurs stagiaires, qui constituent deux groupes de taille comparable, les divergences sont nettement plus marquées que celles qui viennent d'être observées avec les CPE (Graphique 9,ci-dessous). En effet, pour 7 des 8 dimensions, la fréquence de citation est 2 trois à 3 fois plus élevée chez les professeurs documentalistes. À l'inverse, une seule dimension est nettement plus présente chez les professeurs stagiaires : « aide, assistance, service ». Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat, l'une d'entre elles étant inhérente aux missions du professeur documentaliste qui, selon la prescription institutionnelle, se doit d'une part de participer à *« l'accueil des nouveaux élèves et des professeurs récemment nommés »*, d'autre part d'organiser *« au début de chaque année scolaire, une présentation du centre de nature à instaurer entre les professeurs, les élèves et lui-même, un dialogue permanent sur les ressources disponibles, les modalités de leur classement et les méthodes de recherche documentaire »*, et enfin d'apporter ses compétences techniques *« aux professeurs chargés du*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

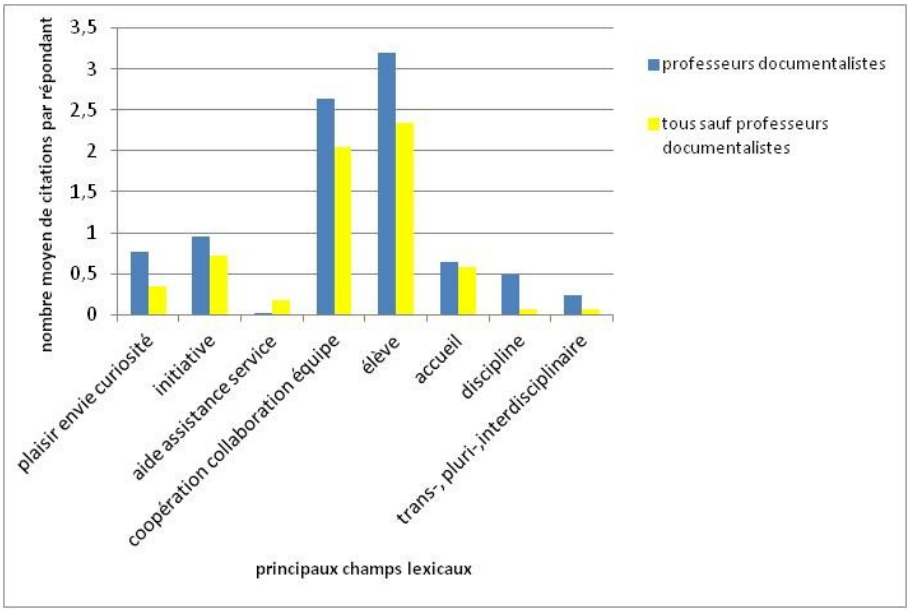
*prêt des manuels scolaires ».* Aussi, pendant leurs trois premiers mois d'exercice, les professeurs débutants ont pu avoir l'occasion d'apprécier le travail du professeur documentaliste de leur établissement principalement dans trois circonstances : dans le cadre de l'accueil, de la présentation du centre de ressources, et de la distribution des manuels scolaires aux élèves. Parallèlement, il n'est pas du tout certain que la priorité de ces jeunes enseignants ait porté pour ce premier trimestre sur l'élaboration partagée de projets, compte tenu de la nécessité pour eux de s'approprier les programmes d'enseignement de leurs élèves et de la difficulté d'enseigner dès leur première année à temps complet, comme c'était le cas de tous les personnels enseignants stagiaires en 2011-2012.




**Graphique 9. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et professeurs stagiaires**

D'une façon générale, les réponses des professeurs documentalistes confrontées à celles de l'ensemble des trois autres groupes, font ressortir la même configuration que dans la comparaison avec les professeurs stagiaires, mais de façon modérée, parce que tempérée par les réponses des CPE et des personnels de direction (Graphique 10,ci-dessous). Au total, « l'élève » est le plus largement évoqué par tous les professionnels. Pourtant, alors que les professeurs documentalistes sont aussi chargés de la gestion d'un centre de ressources et qu'ils n'ont pas de classe attitrée, ils citent plus que les autres ce terme (3,19 fois par personne en moyenne contre 2,34 pour les autres personnels). Ceci conduit à penser qu'ils situent leur action, au moins autant que les autres, par rapport à l'élève, alors qu'ils n'enseignent pas une discipline scolaire traduite dans un programme officiel. Parallèlement, les termes « plaisir »,

« envie », et « curiosité » sont plus fréquemment utilisés par les professeurs documentalistes que par les autres professionnels. Aussi, ces observations issues de l'analyse du discours invitent à poursuivre l'enquête en considérant qu'une partie plus ou moins importante de leur action auprès des élèves est de nature indirecte et qu'elle est peut-être en partie axée sur la motivation.




**Graphique 10. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et ensemble des autres groupes**

Cette première approche du discours sur le métier exprimé par quatre groupes professionnels permet de dégager trois remarques principales :

1. Une seule catégorie de lexicale est moins représentée chez les professeurs documentalistes : aide, assistance, service. Cet écart dans l'usage du vocabulaire retenu est particulièrement important entre le groupe des professeurs documentalistes et celui des professeurs stagiaires. Le **type de relation** entre ces professionnels semble être perçu différemment.
2. Entre le groupe des professeurs documentalistes et celui des CPE, il y a peu d'écart *a priori* au regard des termes retenus, sauf en ce qui concerne tout ce qui fait référence à la discipline, **cadre** dans lequel le professeur documentaliste situe le plus souvent son action.
3. Entre le groupe des professeurs documentalistes et celui des personnels de direction, la proximité semble assez forte, sauf pour ce qui concerne les **modalités** de son action : initiative, coopération, collaboration, travail en équipe.

Qu'il s'agisse du **type de relation** que le professeur documentaliste entretient avec les autres professionnels, du **cadre** ou des **modalités** de son action, ces premières observations laissent supposer que la question de son positionnement dans l'établissement scolaire n'est pas envisagée de la même manière par tous les acteurs du second degré.

Par ailleurs, l'**action** du professeur documentaliste dirigée vers les élèves semble prendre des **formes directes et indirectes** que l'observation du « travail réel » pourra aider à identifier.

## *1.2. Les « mondes lexicaux » mis en valeur par le traitement statistique textuelle*

L'analyse du discours axée sur la recherche des principaux champs lexicaux permet de dégager certaines nuances entre les représentations du métier des quatre groupes professionnels. Mais la technique employée de lectures successives, d'appropriation du discours par imprégnation présente toutefois des limites. Aussi, pour compléter l'analyse globale du discours, un examen plus systématique des réitérations par le recours à un logiciel de données textuelles peut permettre de gagner en objectivité dans l'analyse du corpus, à condition d'interpréter le traitement produit avec certaines précautions. En effet, outre la nécessité de préparer le corpus avant de le soumettre à l'analyse en se conformant aux indications de Reinert, concepteur du logiciel, il importe d'explorer tout ce qu'apportent les outils fournis par Alceste[81] (Analyse de Lexèmes Co-occurrents dans une Ensemble de Segments de Textes) dans sa version 2012, à l'issue du traitement des données pour connaître les conditions de production des résultats, mais aussi pour croiser les informations disponibles et sélectionner les plus pertinentes en relation avec les questions de la recherche.

### 1.2.1. Représentations sociales et lexicométrie

Le recours aux logiciels lexicométriques s'est développé ces dernières années dans les usages des praticiens chercheurs de différentes disciplines. Pour autant, ce type d'outil, comme tous les autres, constitue un moyen de recueillir des informations extraites de données, qu'il convient de positionner dans le processus d'enquête. Loin d'envisager une production de résultats permettant l'affirmation d'une quelconque conclusion définitive, cette étude sur les représentations sociales du métier de professeur documentaliste considère plutôt les logiciels de lexicométrie comme des outils d'investigation parmi d'autres au service de la

[81] Alceste 2012 est un logiciel d'analyse textuelle qui a été mis au point par la société Image (implantée à Toulouse) avec la collaboration du CNRS ; il est commercialisé par la société Image.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

compréhension et de l'interprétation de données (Leimdorfer, 2012), dans une visée complémentaire à d'autres techniques d'analyse. Alceste est un logiciel adapté à l'analyse du discours. En effet, Reinert, le créateur du logiciel, a conçu cet outil en référence au principe énoncé par Harris, traduit par Dubois-Charlier, de *« l'occurrence des morphèmes en tant qu'éléments isolables »* (Harris, 1952 / 1969 ; Reinert, 1993).

De par sa conception, Alceste présente l'avantage de pouvoir traiter le corpus en segmentant le texte selon un nombre de mots prédéfini. Ainsi, le traitement réalisé ne présente pas de caractère arbitraire au niveau du sens des énoncés et celui-ci ne peut pas influer sur le traitement statistique du vocabulaire. Par ailleurs, contrairement à d'autres logiciels de lexicométrie qui conservent intactes les formes exprimées, Alceste procède à une lemmatisation, c'est à dire qu'il regroupe sous une *« forme réduite »* un ensemble de *« formes complètes »* correspondant à des variations de genre ou de nombre pour les noms et les adjectifs ou encore de temps pour les verbes. Cette procédure permet de reconstituer ce que Reinert a désigné sous le terme « *mondes lexicaux »,* qui s'apparentent à un ensemble de champs sémantiques. Mais au-delà des classifications effectuées par Alceste, il importe de souligner la conception même de ce chercheur à propos de l'activité langagière. Pour lui, *« les mots pleins constituent […] des traces possibles de nos activités »*, et on ne peut s'autoriser à attribuer un contenu à partir d'un mot : *« le contenu n'est pas dans le mot ; il est dans l'acte, dont le mot est la trace »* (Reinert, 2008, p. 983). Aussi, alors que de nombreuses recherches sur les représentations sociales ont déjà été effectuées à l'aide de ce logiciel depuis sa diffusion en 1986, l'étude sur les représentations du métier de professeur documentaliste, qui se prolonge par une enquête de terrain visant à observer l'activité des professionnels dans toutes ses dimensions, peut tirer bénéfice à explorer les *« traces »* susceptibles de se rapporter à des *« actes »*, qu'il conviendra ensuite d'interroger lors des observations *in situ.* De plus, ce logiciel a la particularité d'avoir été créé à l'origine dans le but d'étudier l'environnement social, à partir de l'organisation interne d'un discours. Pour ces différentes raisons, l'interprétation et la comparaison des classifications produites et marquées par le contraste de leur vocabulaire, peuvent faciliter *« l'étude des processus d'objectivation et d'ancrage des représentations sociales »* (Dargentas & Geka, 2010).

### 1.2.2. Principes du traitement des données par le logiciel Alceste 2012

Sur le plan opératoire, le traitement des données doit s'accompagner d'une préparation rigoureuse du corpus à soumettre. La première des précautions concerne la vérification de sa taille, car le nombre de caractères doit être assez conséquent (70 000 minimum) (Reinert, 2011) pour que l'analyse soit performante et propose des pistes d'interprétation fiables. La seconde action consiste à vérifier que la ponctuation est présente dans le corpus et que certains signes risquant de perturber ou de fausser l'analyse en sont absents. La troisième disposition à prendre est plus délicate et n'est pas anodine pour l'interprétation future ; elle se rapporte au choix de forcer ou non le logiciel à associer des termes lors de son analyse. Ainsi, le fait de forcer l'association des deux mots présents dans une expression (par exemple *« recherche documentaire »*) peut sembler pertinent, mais il aura pour conséquence de ne pas comptabiliser ensemble le terme « recherche » employé seul et l'expression complète ; ne pas imposer ce regroupement des deux termes aura à l'inverse pour effet une comptabilisation regroupée sous une *« forme réduite »* unique du terme documentaire, employé en tant que substantif et en tant qu'adjectif et interférer du même coup sur l'interprétation du sens. La dernière opération dépend des intentions du chercheur et des variables exogènes qu'il souhaite ou non introduire ; celles-ci seront prises en compte par le logiciel si elles ont été insérées dans le corpus sous la forme de mots étoilés, suivis ou non d'autres variables (groupe, sexe, âge, etc.).

Une fois les corpus préparés de manière homogène pour rendre les comparaisons fiables, le logiciel peut procéder à leur analyse lexicale qui se déroule en cinq étapes (IMAGE, 2012a) :

1. L'analyse du vocabulaire (constitution d'un dictionnaire des mots, de leur racine et de leur fréquence ; les formes textuelles présentes subissent une lemmatisation ; l'opération étant basée sur le repérage d'un ensemble de caractères, les rassemblements sont à vérifier car les termes associés ne sont pas toujours de la même famille.[82]).
2. Le découpage du texte en « unités textuelles » ou « Unités de Contexte Elémentaires » (UCE) contenant un même nombre de mots. Il procède alors à une Classification Descendante Hiérarchique (CDH) des UCE, effectuée d'après les oppositions les plus fortes. Dans le mode d'analyse standard, celle-ci se déroule en deux temps par le biais

[82] Le rapport d'analyse détaillé produit par le logiciel a permis de constater par exemple que les termes « activité » et « action » avaient été regroupés ensemble sous la forme réduite « action ».

d'une procédure itérative, qui consiste à rechercher à chaque étape de la classification, la partition en deux de la plus grande des classes restantes (IMAGE, 2012b).

3. La définition des classes à retenir, compte tenu des présences et absences significatives des formes. Il effectue alors l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) (la méthode, empruntée à Benzécri (1973), vise à donner une représentation spatiale destinée à faciliter l'interprétation des relations entretenues par les différentes classes obtenues).
4. la sélection des UCE, l'identification des segments répétés et la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) ; ce traitement permet de *« mettre en évidence des voisinages de mots dans une même classe »* (Marpsat, 2010) et d'aider le chercheur à déterminer des thématiques dominantes par l'étude des relations locales entre les formes.
5. La recherche de réseaux de proximité de formes et l'édition des rapports synthétique et détaillé.

A l'aide des informations fournies par le logiciel (dans les rapports et par les outils du navigateur), il s'agit alors de déterminer ce qui caractérise le vocabulaire utilisé (Netto, 2012) (Annexe 15. Les étapes de l'analyse globale d'un corpus réalisées par Alceste en mode standard).

### 1.2.3. Limites du logiciel Alceste et précautions d'interprétation

Le principe d'analyse du vocabulaire étant basé, dès la première étape de traitement, sur la fréquence des termes présents dans le corpus, celui-ci doit rassembler en un seul texte tous les énoncés produits dans des conditions similaires, pour garantir une interprétation la plus objective possible lors de la comparaison ultérieure des réitérations lexixales.

Pour cela, dans un premier temps, considérer que l'auteur des propos est *« un sujet pluriel »* (Truc, 2011) permet d'entreprendre une analyse globale du corpus avant toute analyse croisée, quelle que soit l'origine des énoncés. Cette étape a une importance capitale pour déterminer les grandes thématiques communes évoquées. Dans un second temps, la comparaison peut être effectuée, car le logiciel est capable de discerner les énoncés émis par des sujets différents grâce à l'introduction par le chercheur de cette variable au moment de la préparation du corpus.

En revanche, dans le cas de l'analyse d'entretiens semi-directifs, le logiciel Alceste doit être utilisé avec prudence, pour trois raisons principales :

- Le logiciel ne peut pas évaluer les effets de l'interaction qui résultent d'un dialogue oral, ni considérer la chronologie des propos. Ainsi, même si le chercheur a pris soin de préparer le corpus de manière à pouvoir discerner ses propres propos de ceux de l'enquêté après le traitement effectué par le logiciel, l'incidence de la formulation ou de la reformulation d'une question ou encore d'une relance sur l'émergence de ce qui est énoncé dans la foulée par l'enquêté, n'est pas repérable pour l'interprétation.
- Le logiciel ne prend pas en compte les informations propres aux échanges oraux, telles que l'intonation ou les hésitations, qui sont en elles-mêmes chargées de sens (Dalud-Vincent, 2011) ;
- La classification descendante hiérarchique est construite sur la base du calcul d'occurrences. Deux options se présentent alors : soit les propos du chercheur ne sont pas soumis au traitement du logiciel pour ne pas fausser les calculs et donc les résultats afférant à la significativité des formes, soit il intègre ses propres propos mais dans le cas d'une analyse globale du corpus, les formes jugées les plus représentatives en présence ou en absence sont identifiées à partir de l'intégralité du discours énoncé lors des échanges.

De manière à dégager des conclusions fidèles aux thématiques dominantes dans un discours, les différents outils du navigateur proposés dans la version 2012 d'Alceste sont indispensables pour tester leur intérêt et leur complémentarité sur la base des premières informations dégagées à la lecture des rapports et accorder une attention au *« retour systématique au contexte »* (Lebart & Salem, 1994). Cette limite a d'ailleurs déjà été opposée il y a près de vingt ans aux logiciels qui procèdent à une classification automatique des formes. Grâce aux options proposées telles que les « segments répétés » (liste signalant des termes apparaissant souvent ensemble, c'est-à-dire « co-occurrents »), les « concordanciers » ou encore les « réseaux de formes », il est néanmoins possible d'accéder à un aperçu du contexte de l'énonciation ou à son environnement lexical. Recourir à l'utilisation de ces outils proposés par le navigateur est donc impératif pour ne pas risquer une interprétation hâtive, fondée uniquement sur une approche quantitative et trop descriptive. Mais cette procédure ne suffit pas à garantir l'objectivité. En effet, il est indispensable d'aller au-delà pour saisir par exemple le type de relation qu'entretiennent des termes signalés comme étant co-occurrents dans les « segments répétés » ou encore pour interroger les « concordanciers » de la manière la plus exhaustive possible, afin de ne pas laisser de côté certaines informations pertinentes. C'est donc avec quelques précautions que le sens des énoncés, traités au départ de manière

statistique par Alceste, peut être en partie approché et ce, en ayant conscience que le recours à cet automate s'inscrit dans une visée heuristique aidant à la formulation d'hypothèses pour la poursuite de l'étude (Lejeune, 2010), car comme l'a expliqué Reinert (2010) :

> *Cela pose le problème du statut de ces résultats dans l'élaboration d'une recherche […] Par son automatisme même, l'approche Alceste ne peut être qu'exploratoire. Sans préjuger des objets intéressant le chercheur, elle offre un cadre indépendant des a priori conceptuels pour élaborer individuellement ou collectivement des interprétations sur les lois de production du corpus étudié. (ibid.)*

### 1.2.4. Complémentarité des traitements des corpus

Les énoncés exprimés par les différents groupes professionnels réunis dans le cadre de formations (professeurs documentalistes, personnels de direction, professeurs stagiaires, CPE) sont soumis à l'analyse d'Alceste en deux temps : une analyse globale de ce corpus, puis une comparaison intergroupes.

Pour interpréter ensuite les résultats produits par ces traitements, sept étapes sont retenues :

1. La préparation du corpus : vérification de la taille du corpus (le traitement est envisageable car le corpus contient 104 978 caractères, alors qu'un minimum de 70 000 est nécessaire) et de la présence de la ponctuation ; insertion d'un tiret bas pour les termes que l'on souhaite garder ensemble comme par exemple « vie_ scolaire » ou encore « politique_documentaire » ; délimitation des groupes professionnels avec le principe des mots étoilés, comme par exemple « *group_doc ».
2. Le choix de l'analyse standard (classification double) proposée par défaut, tous groupes confondus.
3. La sélection d'informations dans les rapports synthétique et détaillé : indices de pertinence, part des UCE classées, observation des regroupements effectués des « formes complètes » en « formes réduites » (avec un retour au contexte nécessaire), l'étude des présences et absences significatives des « formes réduites » des noms, adjectifs et verbes (sauf auxiliaires et modaux).
4. Le recueil des différentes exploitations des données par le biais des outils du navigateur d'Alceste : classification ascendante hiérarchique (CAH), réseaux de formes, segments répétés, concordanciers, analyse factorielle ; la confrontation puis la sélection des traitements les plus pertinents ; le choix des options de représentation.

5. L'analyse en mode expert (classification simple), pour vérifier si en retenant le maximum d'unités de contexte l'indice de pertinence est meilleur et si ce traitement présente un intérêt dans l'interprétation des résultats, déterminé notamment par l'articulation entre les présences et les absences significatives émergeant de la classification descendante hiérarchique (CDH) et de l'architecture des dendogrammes issus de la CAH.
6. L'analyse en tri croisé (intergroupes) : la comparaison des quatre groupes professionnels d'une part et la comparaison du groupe des professeurs documentalistes et du groupe des professionnels non professeurs documentalistes d'autre part.
7. Le recueil des différentes données par le biais des rapports et des outils du navigateur d'Alceste, avec confrontation puis sélection des traitements les plus pertinents.

### 1.2.5. Distribution générale du vocabulaire

Dans un premier temps, l'ensemble des 1879 énoncés produits par les sujets ayant participé à l'enquête a été soumis à l'analyse textuelle d'Alceste en mode « standard », tous groupes professionnels confondus. La lecture du rapport constitue la première étape incontournable, parce qu'elle permet de s'assurer de la quantité de vocabulaire pris en compte suite au découpage en unités de contextes élémentaires (UCE) et de la nature des formes traitées lors de l'analyse morphosyntaxique à laquelle procède le logiciel.

Le rapport généré indique que 89 % des UCE ont pu être classées et que 375 formes différentes ont été analysées, sur un total de 1980 formes distinctes présentes dans le corpus. Ce pourcentage de formes traitées peut paraître faible, mais le logiciel n'analyse une forme que si elle apparaît au minimum quatre fois dans le corpus et il ne prend pas en compte par défaut les mots outils, pronoms, articles, etc. Autrement dit, son analyse repose principalement sur les noms, les verbes (sauf les auxiliaires et les verbes modaux), les adjectifs et les adverbes. Par ailleurs, les 375 formes différentes qu'il a retenues du corpus sont des « formes complètes associées » qu'il a regroupées en les « lemmatisant ». Cette opération nécessite d'être examinée car le regroupement effectué est parfois discutable voire problématique ; en effet, il est déterminé par une suite de caractères et non par l'étymologie. Ainsi par exemple, des verbes peuvent avoir une racine différente alors que la suite de caractères est identique (acteur / *actor*, action / *actio*, activité / *activitas*) et se retrouver associés dans le traitement.

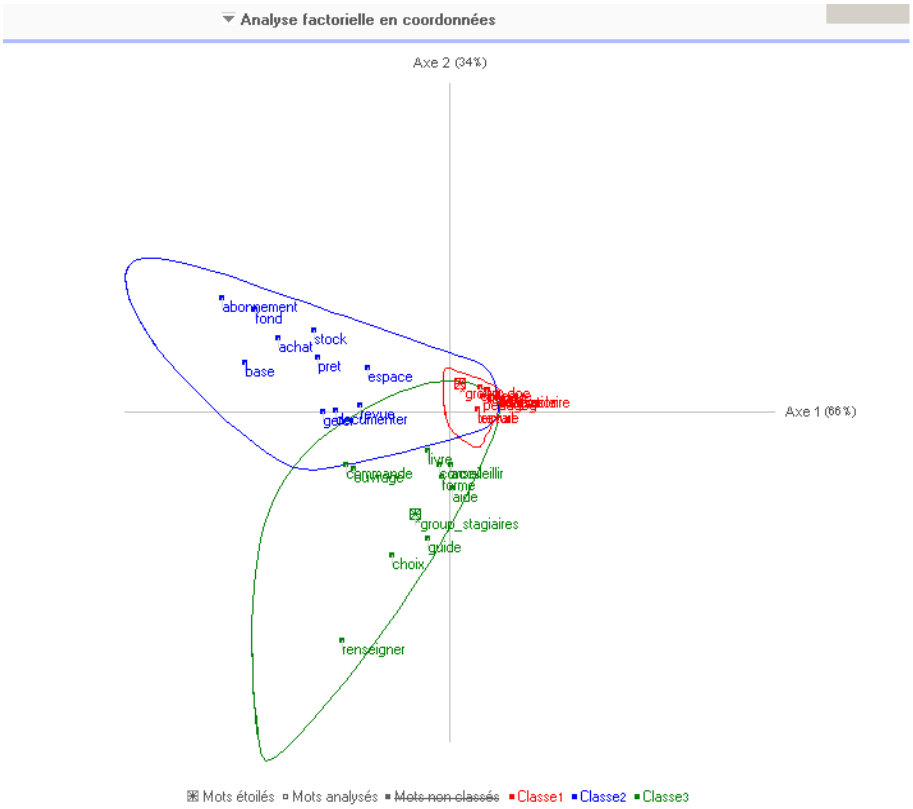


*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Le logiciel, qui procède par défaut à une classification descendante hiérarchique (CDH) en deux temps successifs (classification double), a pu déterminer trois classes de discours représentant les idées et les thèmes dominants de l'intégralité de ce corpus.

(Annexe 16. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des quatre groupes professionnels selon l'analyse en mode standard d'Alceste).

La répartition des UCE classées est très hétérogène puisque 80 % d'entre elles constituent la classe 1, contre 12 % pour la classe 2 et 8 % pour la classe 3. Par ailleurs, alors que la classe 1 est la plus représentée, c'est aussi celle qui comporte le moins de mots analysés (36 mots, contre 58 mots pour la classe 2 et 52 mots pour la classe 3). Autrement dit, les éléments qui la constituent sont les plus représentatifs d'un point de vue quantitatif. Parallèlement, cette classe n'est pas du tout en opposition avec les deux autres, comme on peut le voir sur la représentation de l'analyse factorielle des correspondances (AFC) (Graphique 11, ci-dessous). Au contraire, un certain consensus autour du vocabulaire dont elle est constituée se dégage.




**Graphique 11. Consensus et oppositions dans les trois classes de discours des groupes professionnels créées par le logiciel Alceste**

L'interprétation des formes réduites présentes de façon significative dans les agrégats constitutifs des différentes classes de discours permet de donner du sens au traitement effectué par le logiciel.

Dans la classe 1, le vocabulaire employé tourne autour des « mondes lexicaux » de l'éducation et de la pédagogie *(« éducation », « pédagogie »)*. Une première caractéristique situe les modalités d'action du professeur documentaliste qui semblent s'exercer avec d'autres professionnels *(« collègue », « vie scolaire », « travailler avec », « équipe », « lien entre »)*. Une deuxième caractéristique concerne ses domaines d'intervention qui semblent axés sur la lecture et la culture, sur internet et les médias. Une troisième caractéristique de cette classe se rapporte à la motivation *(« envie », « goût », « plaisir », « concours », « animation », « projet »)*. Elle est largement associée à la précédente sur le thème de la lecture. Ainsi, il semble que le professeur documentaliste soit considéré comme un professionnel jouant un rôle dans le développement du goût de la lecture.

Dans la classe 2, le vocabulaire retenu est différent de celui de la classe 1. Les formes réduites dont la présence est significative illustrent principalement le rôle de gestionnaire exercé par le professeur documentaliste *(« gérer », « fonds documentaire », « achat », « abonnement », « prêt », « documenter[83] », « base », « stock », « renouveler », « commande », « acquisition », « emprunt », fonctionnement »)* tout en présentant une vision matérielle de son métier *(« revue », « romans », « manuels scolaires », « ouvrage », « salle », « espace », « CDI », « ressources », « matériel »)*. Un autre aspect nettement moins marqué dans l'ensemble des formes de cette classe se rapporte à un possible rôle de « décideur » *(« polit », « proposer », « orienter », « valide »)*, que peut avoir tout gestionnaire d'un centre de ressources, dans une certaine mesure.

Quant à la classe 3, elle présente une plus grande hétérogénéité au niveau lexical que les classes 1 et 2, mais elle a la particularité de rassembler les formes *« travaux de recherche », « recherches documentaires », « recherche documentaire », « recherche »,* qui font partie des formes significativement absentes des deux autres classes. Ces quatre formes ne sont pas regroupées spontanément par le logiciel en une seule « forme réduite ». Aussi, elles ne figurent pas au premier rang du classement des formes les plus significatives qu'il opère, mais leur regroupement *a posteriori* devient lui, très significatif. Le plus souvent, ces formes sont

[83] « documenter » est la forme réduite, mais la forme complète est en réalité « documentation » dans tous les cas (14 citations) dans la classe 2, et ce terme est associé à la gestion dans 10 cas sur 14.

associées à la forme *« élève »* et parfois aussi aux formes *« aide »* ou *« conseil »*, comme le montre l'observation des concordanciers de segments répétés.

Au total, l'analyse du traitement global en mode « standard » produit par Alceste, qui prend en compte un très bon pourcentage d'UCE (89 %), permet d'observer un vocabulaire assez homogène au sein de chaque classe. Par ailleurs, la confrontation de ce traitement avec un second traitement effectué en modifiant les paramètres de telle sorte qu'une seule classification soit faite, n'apporte pas d'informations complémentaires, si ce n'est que les formes les plus émergentes et les « réseaux de formes » sont les mêmes. Ce second traitement est utile pour confirmer ce qui a été observé précédemment, d'autant que dans ce cas, l'indice de pertinence est meilleur puisque 99 % des UCE ont été classées. En revanche, il présente un inconvénient qui fait que son exploitation est plus réduite que celle du premier traitement : le vocabulaire au sein de chaque classe est plus hétérogène et limite l'interprétation.

(Annexe 17. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des quatre groupes professionnels selon l'analyse en mode expert d'Alceste).

A l'issue de ces procédures, les énoncés produits par l'ensemble des groupes orientent vers une définition du métier de professeur documentaliste qui aurait plusieurs facettes : celle d'un éducateur et d'un pédagogue qui travaille en collaboration avec d'autres acteurs, celle d'une personne qui intervient auprès des élèves de façon directe pour faciliter leurs recherches documentaires, les éduquer à internet et aux médias ou développer leur goût de la lecture, et celle d'un gestionnaire de centres de ressources.

### 1.2.6. Ecarts intergroupes

Dans un second temps, le corpus des 1879 énoncés a été soumis à l'analyse d'Alceste en introduisant la variable « groupes professionnels ». Le rapport généré par le logiciel est excellent puisque 100 % des UCE déjà constituées dans le traitement précédent ont été classées. Quatre classes ont ainsi été composées (une par groupe) selon la répartition suivante :

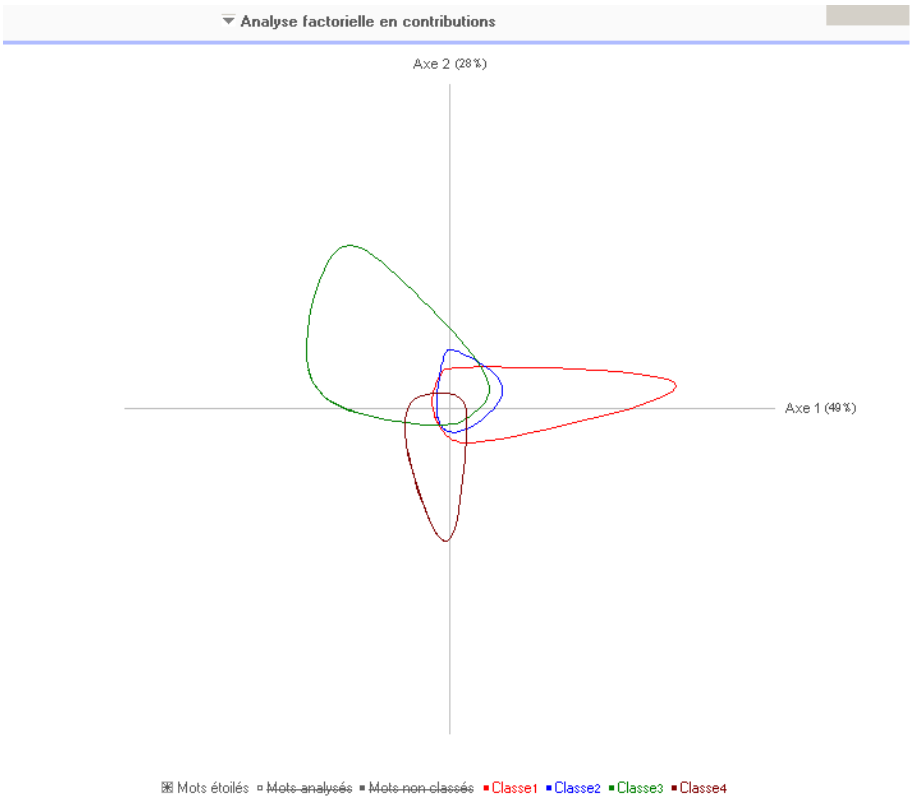
- classe 1 (professeurs documentalistes) : 50 % des UCE
- classe 2 (personnels de direction) : 6 % des UCE
- classe 3 (professeurs stagiaires) : 16 % des UCE
- classe 4 (CPE) : 16 %

La classe 1, celle des professeurs documentalistes représente donc 50 % des UCE classées à elle seule. C'est, selon les termes d'Alceste « la plus spécifique ». Cela peut s'expliquer par la part importante des énoncés exprimés par les professeurs documentalistes (47,1 %) et par le fait que les formulations sont globalement un peu plus longues.

Les différents outils proposés par le logiciel permettent d'approcher ce qui *a priori*[84] différencie le discours des quatre groupes professionnels.

Une première représentation globale et comparative résultant d'une analyse factorielle en contributions fait apparaître des différences entre les groupes (Graphique 12, ci-dessous). En effet, les patatoïdes montrent une certaine discrimination du vocabulaire employé par les différents groupes :

- les discours des professeurs stagiaires, des CPE et des professeurs documentalistes sont en forte opposition ;
- le discours des personnels de direction est très consensuel avec celui des autres groupes (un peu moins *a priori* avec celui des CPE).




**Graphique 12. Consensus et oppositions dans le discours des quatre groupes professionnels, selon le logiciel Alceste**

[84] voir à ce sujet les limites du logiciel déjà exposées dans le chapitre « méthodologie ».

Pour mieux cerner la nature des divergences et des convergences entre les discours des différents groupes, l'examen des formes réduites significativement présentes et absentes (résultats de la CDH), croisé avec celui de la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) apporte des éclairages précieux, approfondis par le retour au contexte de l'emploi des formes présentes dans le dendogramme de chaque classe. Ceci permet de repérer les formes complètes précises, les associations d'idées, et de caractériser les mondes lexicaux employés par les différents groupes professionnels.

(Annexe 18. Les représentations du métier de professeur documentaliste : présences et absences significatives de termes et classification ascendante hiérarchique. Comparaison du discours des quatre groupes professionnels).

Dans le discours des professeurs documentalistes, par exemple, la recherche d'informations dans le rapport détaillé et à l'aide des outils du navigateur des deux formes associées dans le dendogramme « reconnaître » et « communaut » permet de saisir le sens de la forme « reconnaître », verbe polysémique, et de préciser le type de relation que les professeurs documentalistes déclarent avoir avec quel type de communauté (Illustration 4, ci-dessous).

**Concordancier de reconnaître**

« curiosite intellectuelle. bataille chaque jour pour etre **reconnu** en tant-que tel.
des collegues, des personnes ressources milite pour etre **reconnu** comme enseignant et pas uniquement technicien.
e gestionnaire, le chef, dans les classes ne se sent pas **reconnu** et doit se battre en permanence pour la reconnaissance d
n' a pas de programme disciplinaire **reconnu** et donc est considere comme un faux, ou un demi prof n'
e, connue au sein de l' etablissement. aimerait qu' on **reconnaisse** plus son travail. alimente le portail netvibes, le blo
onctionnement du CDI. ouvre le CDI. se bagarre pour etre **reconnu** comme professionnel, professeur sert de permanence bis,
pondant aux exigences des autres enseignants. n' est pas **reconnu** en tant-que enseignant le plus souvent. »

**Concordancier de communaut**

« veille_documentaire destinee aux eleves et a toute la **communaute**_educative. met en relation entre des collegues, des pe
lle_documentaire destinee aux eleves et a toute la **communaute_educative**. met en relation entre des collegues, des personne
referentiel, informations pratiques, l' ensemble de la **communaute**. conseille au niveau de la lecture plaisir. conseille
ent! proposer selectionne des documents, pour toute la **communaute**_educative.
proposer selectionne des documents, pour toute la **communaute_educative**.
ture. tient compte des suggestions des eleves et de la **communaute**_educative.
. tient compte des suggestions des eleves et de la **communaute_educative**.
des enseignants de discipline. travaille avec toute la **communaute**_educative. travaille avec un public particulier et un
enseignants de discipline. travaille avec toute la **communaute_educative**. travaille avec un public particulier et un public
ie d' assurer une ouverture de l' etablissement sur la **communaute** locale, regionale ou internationale, avec les profesee
, journaux etc. tant pour les eleves que pour toute la **communaute**_educative. met a jour la base de donnees documentaire
urnaux etc. tant pour les eleves que pour toute la **communaute_educative**. »

**Illustration 4. Le discours des professeurs documentalistes : l'expression concomitante d'un défaut de reconnaissance et d'un engagement vers « les autres »**

En l'occurrence, la forme « reconnaître » correspond en réalité aux formes complètes « reconnu » et « reconnaisse », toutes deux employées au sens où il y a un ressenti de défaut de « légitimité » de la part de l'autre ou des autres, ces « autres » n'étant pas identifiés. Parallèlement, cette insatisfaction s'accompagne dans le discours du groupe des professeurs documentalistes d'un engagement tourné vers « les autres » qui s'observe entre autre dans le

concordancier de la forme réduite « communaut », correspondant le plus souvent à la forme complète « communauté éducative ».

Ainsi, cette question de la reconnaissance, significativement présente uniquement dans le discours des professeurs documentalistes, constitue-t-elle un des six « mondes lexicaux » identifiables à l'aide de l'observation des concordanciers, outil que le logiciel propose pour accéder au contexte.

Une seconde spécificité se caractérise par l'expression d'une certaine polyvalence associée au traitement simultané de diverses tâches (Illustration 5, ci-dessous).

Dans ce « monde lexical », apparaît parfois comme dans le précédent, un sentiment d'insatisfaction chez ces professionnels, lié ou non au fait que les tâches qui leur incombent sont mal délimitées ou peu connues.

Quatre autres « mondes lexicaux » sont identifiables dans le discours des professeurs documentalistes. Ceux-ci se réfèrent à son rôle dans l'établissement (« partenaires », « professeur », « animateur », « gestionnaire »). Ils apparaissent également caractéristiques pour les autres groupes professionnels, mis à part pour le groupe des professeurs stagiaires qui semblerait moins lui attribuer un rôle de partenaire et davantage un rôle de « personne ressource », et pour les CPE, qui lui octroient moins un rôle d'animateur.

**Concordanciers de « tâche » et de « métier »**

a de multiples **taches**, et jamais le temps de tout faire.
est sollicite quand on ne sait pas a qui confier une **tache**.
fait plein de **taches** de gestion aussi mais c'-est toujours dans une finalite
le temps qu' il voudrait aux eleves, trop nombreux ou **taches** de gestion.
par la diversite de ses **taches**, favorise des relations avec les autres enseignants de d
gere 1001 **taches** au quotidien et doit donc savoir hierarchiser.
n' arrive pas a terminer le vendredi une **tache** de gestion commencee le lundi a 8 heures.
aime ce-que il fait. aime la diversite liee aux 1001 **taches** precedemment citees.
est appelé Monsieur du CDI, ou Mme, et dont beaucoup d' eleves ignorent les **taches** reelles.
ne termine jamais la **tache** commencee le jour meme.

assure un **metier** qui demande d' etre polyvalent.
doit souvent justifier l' existence de son **metier** aussi-bien aupres de quelques collegues que de personnes
exerce un **metier** deprecie par ses collegues disciplinaires.
n' arrive pas toujours a faire comprendre son **metier**. ne cesse jamais d' enseigner, non pas une discipline ma
se bat pour la reconnaissance de son **metier**. se bat pour ne pas etre une surveillante surdiplomee ou
se demande ce-que sera le **metier** a court et moyen terme
se demande si le **metier** de documentaliste existera toujours en tant-que pedagogu
curieux et doit se tenir au courant de l' evolution du **metier**. est dependant du bon vouloir des collegues.
exerce plusieurs **metiers** a-la-fois et remplit des roles parfois surprenants,
a peur de voir son **metier** disparaitre.
aime son **metier** malgre tout. aimerait de vrais projets transversaux.
fait un **metier** d' equilibriste entre toutes ces entites.
apprecie la liberte et la diversite de son **metier**.

**Illustration 5. Le discours des professeurs documentalistes : un métier aux contours multiples**

Dans chacun des groupes professionnels, des spécificités apparaissent :

- les professeurs documentalistes sont les seuls à évoquer la nature polyvalente de leur métier qu'ils mettent en balance avec une certaine liberté et le manque de reconnaissance dont ils estiment faire l'objet ;
- les personnels de direction et CPE leur attribuent un rôle spécifique dans le pilotage ;
- les professeurs stagiaires les perçoivent comme des personnes ressources sur qui eux-mêmes et d'autres personnes de l'établissement peuvent compter pour les aider dans leur travail ;
- les CPE évoquent une certaine expertise dans deux domaines : l'informatique et l'orientation des élèves.

Par ailleurs, bien que les rôles de « partenaire », « professeur », « animateur », « gestionnaire » soient attribués avec un certain consensus, les différents groupes ont des propos nuancés.

Ainsi, chez les professeurs documentalistes, le partenariat revêt des formes plus variées que dans les autres groupes ; il s'envisage avec tous les acteurs de l'établissement et avec ceux de l'environnement de l'établissement. Par ailleurs, leur rôle de professeur est exprimé d'une manière différente ; il est associé pour eux à l'acquisition d'une culture de l'information permettant de faciliter l'accès à la connaissance.

Chez les personnels de direction, le rôle de professeur s'envisage plus particulièrement en termes de validation de certaines « compétences » chez les élèves. Quant au pilotage, il s'inscrit dans l'élaboration et la conduite de projets et dans la mise en œuvre d'une politique documentaire.

Chez les CPE, le rôle de professeur est souvent décrit par comparaison à celui des autres professeurs, tantôt par similitude, quand ils disent par exemple que le professeur documentaliste *« forme les élèves aux recherches documentaires »*, tantôt en opposition à celui des autres enseignants, quand ils disent que « le professeur documentaliste, c'est celui qui : *« n'a pas de classe », « ne participe pas aux conseils de classe », « travaille avec l'enseignant et sa classe », « accueille des élèves quand ils n'ont pas cours ».* Par ailleurs pour eux, la dimension politique est moins forte que chez les personnels de direction au niveau du pilotage ; ils la situent dans l'impulsion d'actions ou d'activités diverses dirigées vers les élèves ou vers les personnels. Le partenariat concerne davantage les relations qu'eux-



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

mêmes entretiennent avec les professeurs documentalistes (le vocabulaire fréquemment employé étant « accueil des élèves », « permanence », « vie scolaire »).

Chez les professeurs stagiaires, ce rôle de professeur est le plus souvent décliné en *« accueil des élèves », « aide »* ou *« conseil »* aux élèves pour leurs recherches (Illustration 6, ci-dessous).

encadre les **eleves** ayant besoin d' effectuer des recherches.
renseigne les **eleves** sur les livres a emprunter.
accueille les **eleves** au CDI.
accueille les **eleves** au CDI.
apprend aux **eleves** les methodes de recherche.
conseille des **eleves** sur des ouvrages. aiguille sur des choix de livres.
aide les **eleves** a cibler leurs recherches.
renseigne et informe les **eleves**.
guide des **eleves** dans leur recherche.
conseille des livres aux **eleves**
conseille des livres aux **eleves** et aux professeurs.
surveille les **eleves** en l' absence de leur enseignant.
renseigne les **eleves** sur les ouvrages proposes.
forme les **eleves** a trouver des renseignements dont ils ont besoin.
apporte un soutien aux **eleves** lors-de leur recherche.

**Illustration 6. Le discours des professeurs stagiaires : la relation aux élèves**

Au total, la confrontation des discours intergroupes fait apparaître des points de convergence, avec des nuances variables selon les quatre groupes et des spécificités dans ce qui est attribué au professeur documentaliste, comme le présente le Tableau 16 synthétique ci-dessous.

| Groupes / Discours | Professeurs documentalistes | Personnels de direction | Professeurs stagiaires | CPE |
|---|---|---|---|---|
| Convergences ou similitudes | Partenaire<br>Professeur<br>Animateur<br>Gestionnaire | Partenaire<br>Professeur<br>Animateur<br>Gestionnaire | Professeur<br>Animateur<br>Gestionnaire | Partenaire<br>Professeur<br>Gestionnaire |
| Divergences ou différences | Reconnaissance<br>Polyvalence | Pilotage | Personne ressource | Pilotage<br>Expert en informatique<br>Expert en orientation |

**Tableau 16. Convergences et divergences dans les discours des groupes professionnels**

Pour compléter cette interprétation, le corpus a subi un autre traitement visant à délimiter les mondes lexicaux de l'ensemble des professionnels non professeurs documentalistes pour les comparer à ceux du professeur documentaliste, déjà examiné.

### 1.2.7. Ecarts entre professeurs documentalistes et autres professionnels

L'observation des formes réduites dont la présence et l'absence sont significatives dans chacune des deux classes créées par le logiciel Alceste (professeur documentaliste d'une part, autres professionnels d'autre part), combinée avec l'exploration des contextes de l'usage des formes significatives de chaque classe, permet d'isoler quatre mondes lexicaux dans le discours des professionnels non professeurs documentalistes.

(Annexe 19. Les représentations du métier de professeur documentaliste : présences et absences significatives de termes. Comparaison entre le discours des professeurs documentalistes et celui des autres groupes professionnels).

Ceux-ci sont en cohérence avec les résultats précédents. Mais l'exploration des contextes d'usage des formes retenues dans la Classification Ascendante montre une composition beaucoup plus homogène et apporte des compléments aux observations faites précédemment au sein de chaque groupe. En effet, le dendogramme obtenu (Illustration 7, ci-dessous) structure clairement les quatre dimensions communes observées précédemment : « gestionnaire » (premier ensemble de formes), « animateur-organisateur » (deuxième ensemble de formes), « professeur » (troisième ensemble de formes) et « partenaire » (quatrième ensemble de formes).

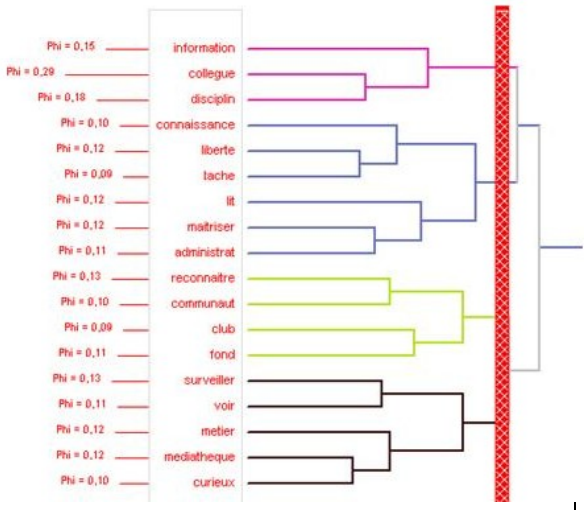
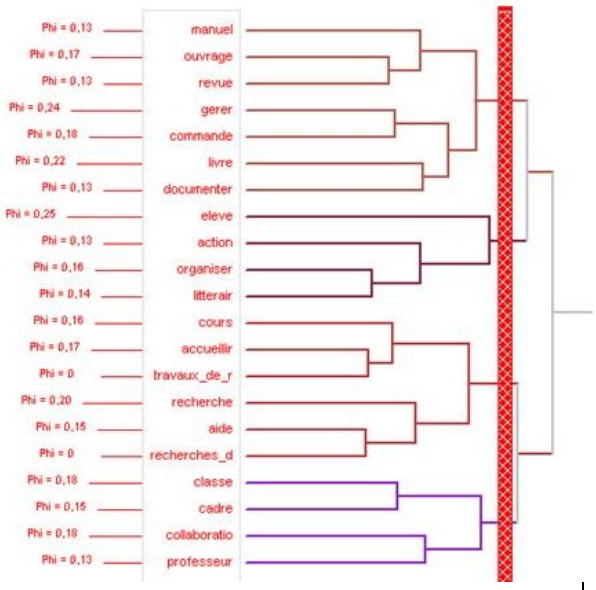
| CAH du discours des professeurs documentalistes | CAH du discours de l'ensemble des groupes professionnels non professeurs documentalistes |
|---|---|
|  |  |



**Illustration 7. La CAH opérée par Alceste : comparaison entre professeurs documentalistes et autres professionnels**

Dans le dendogramme (Illustration 7, ci-dessus) résultant du traitement des énoncés des groupes professionnels non professeurs documentalistes :

- la première partie fait nettement référence au rôle de gestionnaire ;
- la seconde partie, par le retour au contexte, permet d'observer que le discours associé (en dehors de la forme « élèves », employée dans des contextes variés) témoigne de l'attribution au professeur documentaliste d'un rôle moteur au niveau de l'animation, de l'ouverture culturelle, de l'élaboration et du suivi de projets dans l'établissement, que ceux-ci aient ou non un lien avec la lecture ;
- la troisième partie montre que les formes renvoient dans presque tous les cas au domaine de la recherche documentaire (en dehors de la forme « accueillir » qui elle, est associée le plus souvent aux élèves et à toutes les sortes d'activités que cet accueil autorise) qui s'effectue avec ou sans intervention directe du professeur documentaliste. Lorsque son action s'exerce directement auprès des élèves, elle revêt diverses formes : aide, conseil, guide, formation (selon les termes employés par les différents professionnels) ;
- la quatrième partie du dendogramme montre que sa position de partenaire est envisagée comme celle d'un professionnel qui reçoit ou accueille des classes, souvent

avec la présence d'un autre enseignant, dans le cadre d'un dispositif (TPE, ATP, etc.) ou de projets, et qui travaille en collaboration avec les autres professeurs.

Au total, les analyses effectuées avec le logiciel Alceste confortent les analyses précédentes à propos des divergences entre les groupes professionnels portant sur la conception du rôle de ce professeur, à deux niveaux :

- la forme de ses interventions : l'aide, le conseil, l'accompagnement ou la conduite de projets, la formation, la validation de compétences, etc. ;
- la forme et les conditions de sa coopération avec les autres professionnels.

Dans l'ensemble, ces résultats confirment également que l'action attribuée au professeur documentaliste s'exerce tantôt de façon directe auprès des élèves, tantôt de façon indirecte pour les élèves.

Par ailleurs, l'ensemble des traitements effectués à l'aide du logiciel apporte des éclairages complémentaires aux premières analyses des corpus portant sur la recherche des principaux champs lexicaux. Les thématiques dominantes dans le vocabulaire de l'ensemble du corpus, qui sont susceptibles de constituer le noyau central (Abric, 2003) de la représentation du métier de professeur documentaliste, se rapportent à trois dimensions du travail du professeur documentaliste, qui apparaît centré sur l'éducation et la pédagogie :

- sa relation « avec les autres » (coopération, accueil, aide, conseil) ;
- les modalités de son action (pilotage, gestion, formation, animation, recherche de la motivation) ;
- les domaines d'intervention (recherche documentaire, internet, médias, lecture).

Ces traitements complètent les premières analyses en faisant émerger un autre écart dans les représentations intergroupes : le lien étroit entre la motivation et le développement du goût de la lecture est nettement plus souligné par les professeurs documentalistes que par les autres groupes professionnels.

Enfin, ils mettent en valeur des écarts quant à la définition même des tâches, à leur multiplicité, à leur articulation et à leur répartition dans l'ensemble de l' « activité réelle » du professeur documentaliste.

L'analyse globale du discours effectuée par une lecture par imprégnation du vocabulaire employé par chaque groupe professionnel et par la soumission des corpus au logiciel

d'analyse textuelle Alceste, avait pour objectif d'identifier le vocabulaire le plus représentatif du point de vue quantitatif, toutes catégories grammaticales confondues[85], pour en extraire quelques indications de nature qualitative. Aussi jusqu'ici, les *« traces »* (Reinert, 2008) du discours renvoyant plus spécifiquement à l'action attribuée au professeur documentaliste, qui sont supposées être représentées par les verbes qui suivent immédiatement la proposition à compléter *« Le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*, n'ont pas été isolées avec le traitement global du vocabulaire. Les verbes, au même titre que les autres catégories grammaticales, sont signalés uniquement s'ils sont significatifs de par leur présence ou leur absence, au regard de l'ensemble des termes constitutifs des énoncés. Par ailleurs, ils sont parfois ignorés en tant que tel par le logiciel Alceste, quand ils sont associés à une « forme réduite », tandis qu'à l'inverse, une « forme réduite » peut prendre la forme d'un verbe alors qu'en réalité, dans le discours recueilli, aucun verbe ne s'y rapporte. Deux exemples particulièrement explicites à cet égard peuvent être observés dans le rapport d'analyse du corpus global, qui apporte des précisions sur les types de regroupements opérés dans la phase de lemmatisation (Tableau 17, ci-dessous) : ici, le substantif « travail » n'est employé que 33 fois, tandis que le verbe « travailler » l'est 83 fois ; le verbe « documenter » n'est jamais employé, ni à l'infinitif, ni conjugué.

| ***Forme réduite*** | ***Formes complètes associées (effectif)*** |
|---|---|
| travail | travail (33), travaille (68), travailler (15) |
| documenter | documentation (14) |

**Tableau 17. Exemples de regroupements du vocabulaire opéré par Alceste**

Deux raisons au moins (la présence significative et l'association à une « forme réduite ») expliquent donc qu'une grande partie d'entre eux n'apparaît pas dans les traitements effectués par Alceste. Pourtant, la diversité et la richesse du vocabulaire employé, qu'il s'agisse d'ailleurs de verbes ou non, constituent des indices de la perception du métier, ou de l'attribution des tâches, actions, actes, ou missions qui s'y rapportent. Cela rend nécessaire de compléter les analyses précédentes pour chercher à les identifier.

[85] Dans la limite de celles reconnues par Alceste.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Pour mieux cerner les différences de représentation entre les groupes dans la nature de l'action du professeur documentaliste, qu'elle soit « directe » ou « indirecte », le discours produit par les différents groupes nécessite d'être étudié de deux autres manières :

- A partir de l'emploi des verbes qui suivent le début de la phrase à compléter : *« le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*. Cette analyse devrait permettre en premier lieu d'observer la richesse du vocabulaire utilisé par les différents groupes, dimension qui n'est pas apparente avec le traitement effectué par le logiciel, qui ne met en avant que les formes les plus représentatives en présence ou en absence. Ainsi, il sera possible de compléter les analyses réalisées avec Alceste sur la représentativité du vocabulaire présent dans l'ensemble des énoncés, avec d'autres analyses, réalisées à l'aide du logiciel Sphinx Plus ² - Edition Lexica (V5) -, qui portent sur la diversité du vocabulaire, la représentativité des verbes seuls, et la spontanéité de leur expression.
- Par le biais d'une analyse de contenu qui vise à mesurer l'écart à la prescription institutionnelle.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 2. Les verbes employés dans le discours des groupes professionnels : hypothèses sur les perceptions de l'action du professeur documentaliste

De manière à évaluer la représentativité et la pluralité des verbes employés par les groupes professionnels, le logiciel Sphinx a été choisi, car il présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il prend en charge les questions ouvertes. Ensuite, il peut tenir compte de l'ordre des réponses. Il permet également de croiser les variables (groupe professionnel, genre, âge, ancienneté, type d'établissement, nombre de réponses par répondant, etc.) avec les réponses au questionnaire. Enfin, il offre un large choix de représentations graphiques des résultats. Cependant, bien que cette version de Sphinx Plus ² - Edition Lexica (V5) offre la possibilité de mettre en évidence les spécificités lexicales, cet outil n'a pas été retenu pour l'analyse globale du corpus des 1879 énoncés, car le volume de texte était trop important. Ce sont donc uniquement ses fonctionnalités permettant un traitement quantitatif qui ont été utilisées.

En premier lieu, les caractéristiques de chaque répondant (groupe professionnel, le type d'établissement, l'âge, le sexe, l'ancienneté dans la fonction, etc.) ont été intégrées au logiciel, qui a ainsi discerné 205 « observations » (les 205 professionnels). La liste exhaustive de tous les verbes employés par chacun a été saisie, « observation » par « observation » dans l'ordre de citation des verbes sur le questionnaire renseigné par chacun.

Par ailleurs, les réponses ont été intégrées de manière ordonnée pour permettre par la suite de compléter l'interprétation relative à la richesse du vocabulaire, par la prise en compte d'une autre dimension, celle de la spontanéité dans l'expression.

Cette information, considérée de manière collective (tous groupes professionnels confondus ou par groupe professionnel), est susceptible d'apporter un éclairage complémentaire quant à une éventuelle tendance à associer prioritairement telle ou telle action ou activité au métier.

La saisie exhaustive de tous les verbes différents employés par les 205 professionnels dans le questionnaire qu'ils ont renseignés a été effectuée dans un double objectif :

- évaluer, par l'analyse de la représentativité du vocabulaire, les rôles, actions, tâches, fonctions ou missions, que chaque groupe professionnel attribue au professeur documentaliste ;
- évaluer, par l'analyse de la diversité du vocabulaire, la connaissance que chaque groupe a du métier de professeur documentaliste, l'hypothèse sous-jacente étant qu'il existe une corrélation entre richesse ou diversité du vocabulaire employé et degré de connaissance



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

du métier (par exemple, l'usage d'un vocabulaire moins varié ou moins précis par un groupe pourra traduire une connaissance approximative voire une méconnaissance de cet objet ; à l'inverse, l'emploi de vocabulaire plus varié, plus spécifique voire technique pourra indiquer que certains domaines sont perçus ou attribués du fait d'une meilleure connaissance).

Comme lors des analyses précédentes, la procédure mise en œuvre pour observer les écarts intergroupes dans l'emploi des verbes consiste à considérer d'abord les verbes employés par tous, ensuite les verbes employés par chacun des différents groupes professionnels, enfin ceux employés par tous les groupes professionnels sauf par le groupe des professeurs documentalistes.

(Annexe 20. Les verbes employés par les quatre groupes professionnels).

Au total, 160 verbes différents ont été employés par l'ensemble des groupes, sur les 1733 verbes exprimés[86]. Mais sur ces 160 verbes, seuls 24 représentent chacun plus de 1 % des verbes cités, comme le montre le Tableau 18 ci-dessous.

[86] Les verbes « être » et « avoir » n'ont pas été retenus seuls, car leur la nature est trop peu informative ; aussi par exemple, « être à l'écoute » a été saisi avec cette expression exacte.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| Verbes | Nombre de citations | Pourcentage sur 1733 citations | Pourcentage sur 205 observations |
|---|---|---|---|
| gérer | 189 | 10,9 | 92,2 |
| accueillir | 114 | 6,6 | 55,6 |
| aider | 114 | 6,6 | 55,6 |
| collaborer | 81 | 4,7 | 39,5 |
| participer | 78 | 4,5 | 38,0 |
| promouvoir la lecture | 72 | 4,2 | 35,1 |
| organiser | 55 | 3,2 | 26,8 |
| former | 54 | 3,1 | 26,3 |
| ouvrir (au plan culturel) | 44 | 2,5 | 21,5 |
| animer | 43 | 2,5 | 21,0 |
| proposer | 36 | 2,1 | 17,6 |
| conseiller | 33 | 1,9 | 16,1 |
| commander | 23 | 1,3 | 11,2 |
| diffuser l'information | 23 | 1,3 | 11,2 |
| mettre en place | 23 | 1,3 | 11,2 |
| apprendre | 22 | 1,3 | 10,7 |
| enseigner | 21 | 1,2 | 10,2 |
| exercer une veille | 21 | 1,2 | 10,2 |
| informer | 21 | 1,2 | 10,2 |
| travailler | 20 | 1,2 | 9,8 |
| accompagner | 18 | 1,0 | 8,8 |
| guider | 18 | 1,0 | 8,8 |
| initier (à la RD[87] ou à l'informatique) | 18 | 1,0 | 8,8 |
| mettre en relation | 17 | 1,0 | 8,3 |

**Tableau 18. Fréquence des verbes cités par l'ensemble des groupes représentant 1% ou plus de l'ensemble des verbes cités**

À lui seul, le verbe « gérer » représente plus de 10 % des citations totales en étant cité 189 fois. À l'opposé, 48 verbes sur les 160 ne sont cités qu'une seule fois.

Du point de vue quantitatif, la comparaison intergroupes montre des disparités à deux niveaux : le nombre moyen de verbes cités par groupe et la fréquence de citation de chacun des verbes (Tableau 19, ci-dessous).

Le premier constat porte sur le nombre moyen de verbes énoncés par groupe qui varie de 5,13 pour les professeurs stagiaires à 11,63 pour les professeurs documentalistes alors que le protocole était identique pour tous les groupes. Pour les deux autres groupes professionnels, l'écart avec celui des professeurs documentalistes est moins important mais il existe et à lui seul il invite à s'interroger sur ses causes.

[87] RD : recherche documentaire.

| | Echantillon total | Professeurs documentalistes | Personnels de direction | Professeurs stagiaires | CPE | Tous sauf professeurs documentalistes |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nombre de verbes cités | 1733 | 794 | 108 | 328 | 503 | 939 |
| Nombre moyen de verbes cités | 8,45 | 11,63 | 9,82 | 5,13 | 8,15 | 6,87 |
| Nombre de verbes cités différents | 160 | 129 | 49 | 79 | 84 | 119 |
| Part des verbes cités sur les 160 verbes différents (en %) | 100 | 80,62 | 30,62 | 49,37 | 52,5 | 72,5 |

**Tableau 19. Verbes cités par groupe : diversité du vocabulaire**

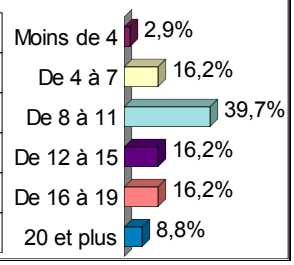
Par ailleurs, les professeurs documentalistes sont 17 à citer plus de 15 verbes contre seulement 1 autre professionnel parmi tous les autres groupes. De même, 68,8 % des professionnels non professeurs documentalistes citent moins de 8 verbes alors que seuls 19,1 % des professeurs documentalistes sont dans ce cas (Graphique 13,ci-dessous).

Professeurs documentalistes

**nombre de propositions**

Moyenne = **11,63** Ecart-type = **5,16**

| | | |
|---|---|---|
| Moins de 4 | **2** | **2,9%** |
| De 4 à 7 | **11** | **16,2%** |
| De 8 à 11 | **27** | **39,7%** |
| De 12 à 15 | **11** | **16,2%** |
| De 16 à 19 | **11** | **16,2%** |
| 20 et plus | **6** | **8,8%** |

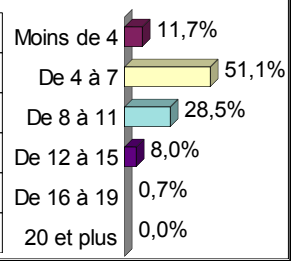



Tous sauf professeurs documentalistes

**nombre de propositions**

Moyenne = **6,87** Ecart-type = **3,17**

| | | |
|---|---|---|
| Moins de 4 | **16** | **11,7%** |
| De 4 à 7 | **70** | **51,1%** |
| De 8 à 11 | **39** | **28,5%** |
| De 12 à 15 | **11** | **8,0%** |
| De 16 à 19 | **1** | **0,7%** |
| 20 et plus | **0** | **0,0%** |




**Graphique 13. Nombre de verbes cités en moyenne dans le groupe des professeurs documentalistes et dans l'ensemble des groupes**

Si, pour les professeurs stagiaires, cette situation peut être liée à leur entrée récente dans le métier et donc s'expliquer par une relative méconnaissance du métier des autres acteurs du second degré, les causes sont plus difficiles à interpréter pour les autres groupes professionnels, qui sont constitués de personnels variés tant au niveau de l'âge que de l'ancienneté (Tableau 20, ci-dessous).

| AGE * groupes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | moins de 30 ans | de 30 à 40 ans | de 41 à 50 ans | plus de 50 ans | non réponse | Total |
| professeur documentaliste | 0 | 8 | 24 | 16 | 5 | 53 |
| professeur documentaliste en reconversion 1ère année | 0 | 2 | 4 | 1 | 2 | 9 |
| professeur documentaliste stagiaire | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| professeur autre discipline stagiaire | 39 | 16 | 3 | 1 | 5 | 64 |
| professeur autre discipline non stagiaire | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CPE | 1 | 19 | 22 | 17 | 3 | 62 |
| chef d'établissement | 0 | 0 | 5 | 5 | 1 | 11 |
| **Total** | **46** | **45** | **58** | **40** | **16** | **205** |

| ANCIENNETE * groupes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | moins de 5 ans | de 5 à 15 ans | de 16 à 25 ans | plus de 25 ans | non réponse | Total |
| professeur documentaliste | 9 | 21 | 13 | 4 | 6 | 53 |
| professeur documentaliste en reconversion 1ère année | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| professeur documentaliste stagiaire | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| professeur autre discipline stagiaire | 56 | 6 | 1 | 0 | 1 | 64 |
| professeur autre discipline non stagiaire | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| CPE | 2 | 26 | 15 | 11 | 8 | 62 |
| chef d'établissement | 5 | 4 | 2 | 0 | 0 | 11 |
| **Total** | **86** | **58** | **31** | **15** | **15** | **205** |

**Tableau 20. Age et ancienneté dans leur fonction des personnels enquêtés**

Deux hypothèses peuvent cependant être avancées :

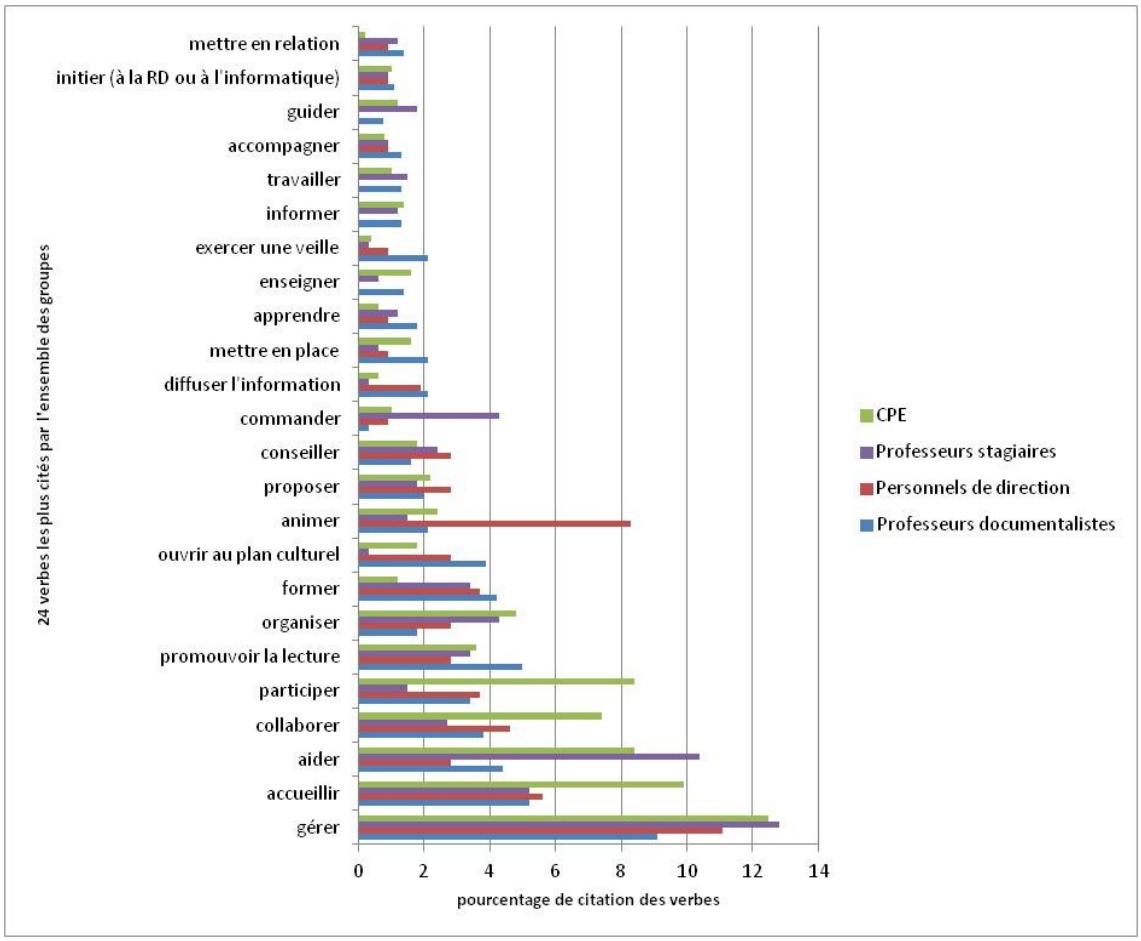
- les professeurs documentalistes, se sont plus mobilisés sur un thème d'enquête qui les concerne très directement ; ils ont ainsi pu surinvestir le questionnaire proposé par rapport aux autres groupes professionnels moins directement concernés ;
- les CPE et les personnels de direction connaissent moins le métier de professeur documentaliste ; ils sont donc arrivés plus rapidement à « saturation » de ce qu'ils pouvaient en dire.

Le second constat porte sur les similitudes et les différences dans la fréquence d'emploi des verbes par les différents groupes. Elaborée à partir des fréquences de citation des verbes par l'ensemble des groupes (graphique 14 ci-dessous), l'analyse permet d'observer la part prise par chacun des 24 verbes les plus cités par l'ensemble de l'échantillon. Même si l'allure générale de l'histogramme témoigne d'une décroissance assez régulière de cette part pour les 24 verbes et pour tous les groupes, des disparités sont visibles. Proportionnellement au nombre de verbes cités par chaque groupe :

- pour le groupe des professeurs documentalistes, les verbes « gérer » et « organiser » représentent moins de citations ;

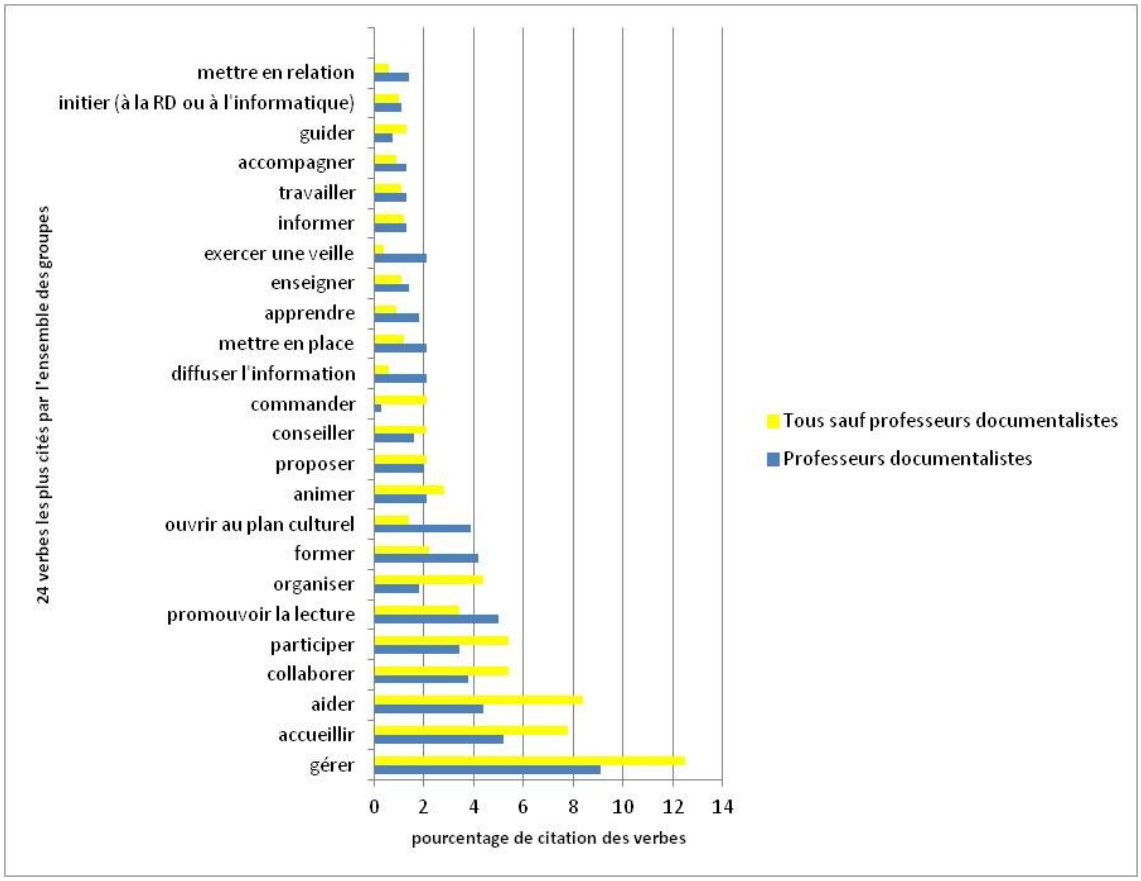
- pour le groupe des professeurs documentalistes, 7 verbes sont plus cités que par les autres groupes : « promouvoir la lecture », « former », « ouvrir au plan culturel », « diffuser l'information », « mettre en place », « apprendre », « exercer une veille » ;
- pour le groupe des personnels de direction, 1 verbe est plus cité que par les autres groupes : « animer » ;
- pour le groupe des professeurs stagiaires, 2 verbes sont plus cités que par les autres groupes : « aider », « commander » ;
- pour le groupe des CPE, 3 verbes sont plus cités que par les autres groupes : « accueillir », « collaborer », « participer ».

Par ailleurs, la soumission de ce corpus de 24 verbes soumis au logiciel Sphinx permet de savoir que les différences sont très significatives pour 7 des verbes ci-dessus : « aider », « animer », « commander », « exercer une veille », « former », « ouvrir au plan culturel », « participer », et qu'une autre est significative : « diffuser l'information ».




**Graphique 14. Part des principaux verbes cités : comparaison entre les quatre groupes professionnels**

La comparaison intergroupes plus globale entre les professeurs documentalistes et les autres professionnels présentée (Graphique 15 ci-dessous) fait apparaître une part souvent moins importante des citations de chaque verbe par les professeurs documentalistes que par les autres professionnels. Cela s'explique en partie par la plus grande diversité de verbes cités par ce groupe comparativement aux autres groupes professionnels. Ainsi par exemple, le verbe « gérer » représente 72 citations sur les 794 citations des professeurs documentalistes (9,1 %), contre 117 citations sur 939 des autres groupes (12,5 %). De la même manière, les 7 verbes déjà repérés (Graphique 14, ci-dessus) comme étant plus cités par les professeurs documentalistes (« promouvoir la lecture », « former », « ouvrir au plan culturel », « diffuser l'information », « mettre en place », « apprendre », « exercer une veille ») restent davantage représentés dans leur discours que dans celui de l'ensemble des autres groupes, alors 6 autres verbes (« gérer », « accueillir », « aider », « collaborer », « participer », « organiser ») sont nettement moins cités par les professeurs documentalistes que par les autres groupes proportionnellement.




**Graphique 15. Part des principaux verbes cités : comparaison entre professeurs documentalistes et ensemble des autres groupes**

Le troisième constat porte sur l'ordre de citation des verbes. Tout en accordant une importance relative à la dimension de spontanéité, cette observation permet de révéler là aussi des divergences entre les groupes (Graphiques 16 et 17,ci-dessous). Si le verbe « gérer » apparaît le plus souvent dans chaque groupe, pour les autres verbes, des différences existent. Les plus notables sont les suivantes :

- les deux verbes les plus souvent cités en premier rang sont « gérer » et « accueillir » pour plus de la moitié des CPE (34 sur 62) et par un peu moins de la moitié des professeurs documentalistes (28 sur 68) et des professeurs stagiaires (27 sur 64) ;
- le verbe « gérer » est cité au premier rang par 23 professeurs stagiaires sur 64 (plus du tiers) alors que les autres verbes cités au premier rang par ces professeurs débutants sont plus variés que pour tous les autres groupes ;
- le verbe « accueillir » occupe la deuxième place des verbes cités au premier rang chez les professeurs documentalistes, les professeurs stagiaires et les CPE, mais il n'apparaît jamais en première citation chez les personnels de direction ;
- le verbe « animer » est aussi souvent cité au premier rang (3 fois) que le verbe « gérer » par les personnels de direction, alors que seuls 2 professeurs documentalistes et 1 CPE le citent au premier rang (aucun professeur stagiaire) ;
- le verbe « former » apparaît à la troisième place des verbes cités au premier rang chez les professeurs documentalistes, alors qu'il n'est jamais cité au premier rang par les personnels de direction et seulement une fois au premier rang par les professeurs stagiaires et les CPE ;
- le verbe « aider » figure en troisième position des verbes cités au premier rang pour les groupes de professeurs stagiaires et de CPE, alors qu'il n'est cité qu'une seule fois en premier chez les professeurs documentalistes et jamais en premier chez les personnels de direction ; il arrive aussi en troisième position des verbes cités au premier rang par les professionnels non professeurs documentalistes ;
- les verbes « former », « apprendre », « enseigner » (14 citations au total) apparaissent respectivement en troisième, quatrième, cinquième position des verbes cités au premier rang chez les professeurs documentalistes, alors que pour les professionnels non professeurs documentalistes, seul le verbe « enseigner » est cité au premier rang et une seule fois.



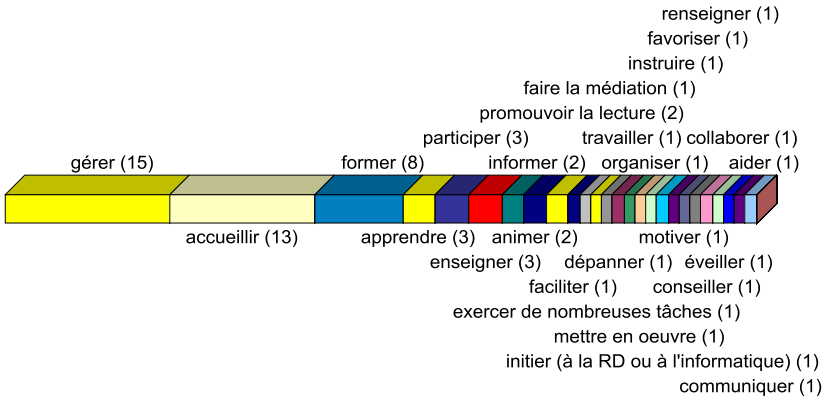
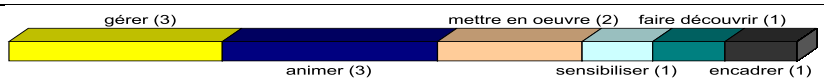
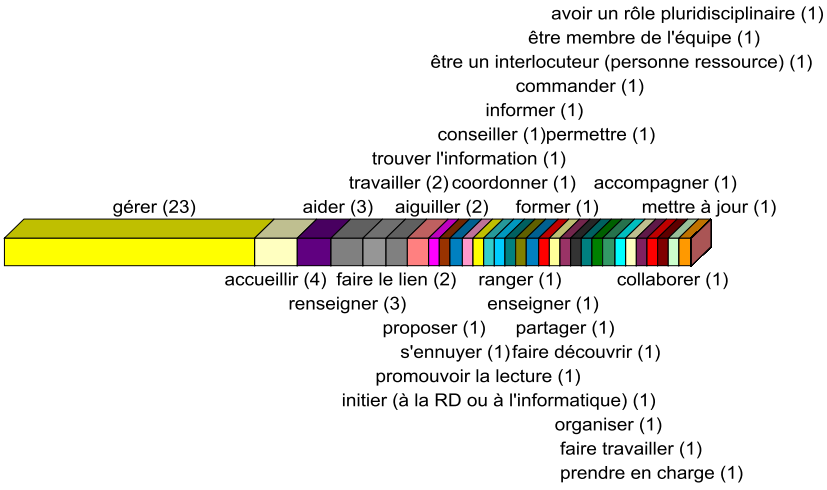
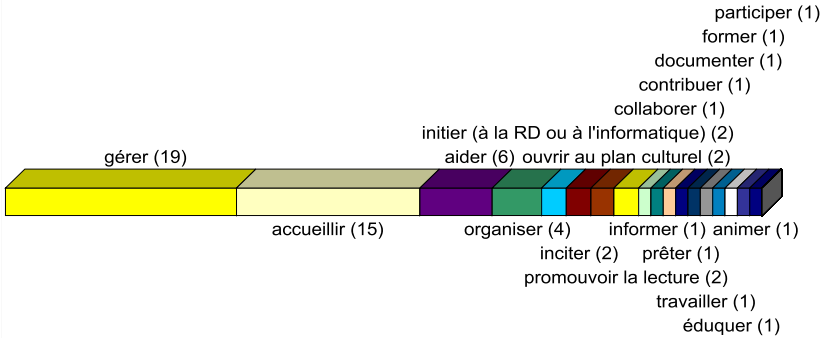
*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- le verbe « aider » est cité neuf fois au premier rang chez les professionnels non professeurs documentalistes et une seule fois au premier rang chez les professeurs documentalistes.

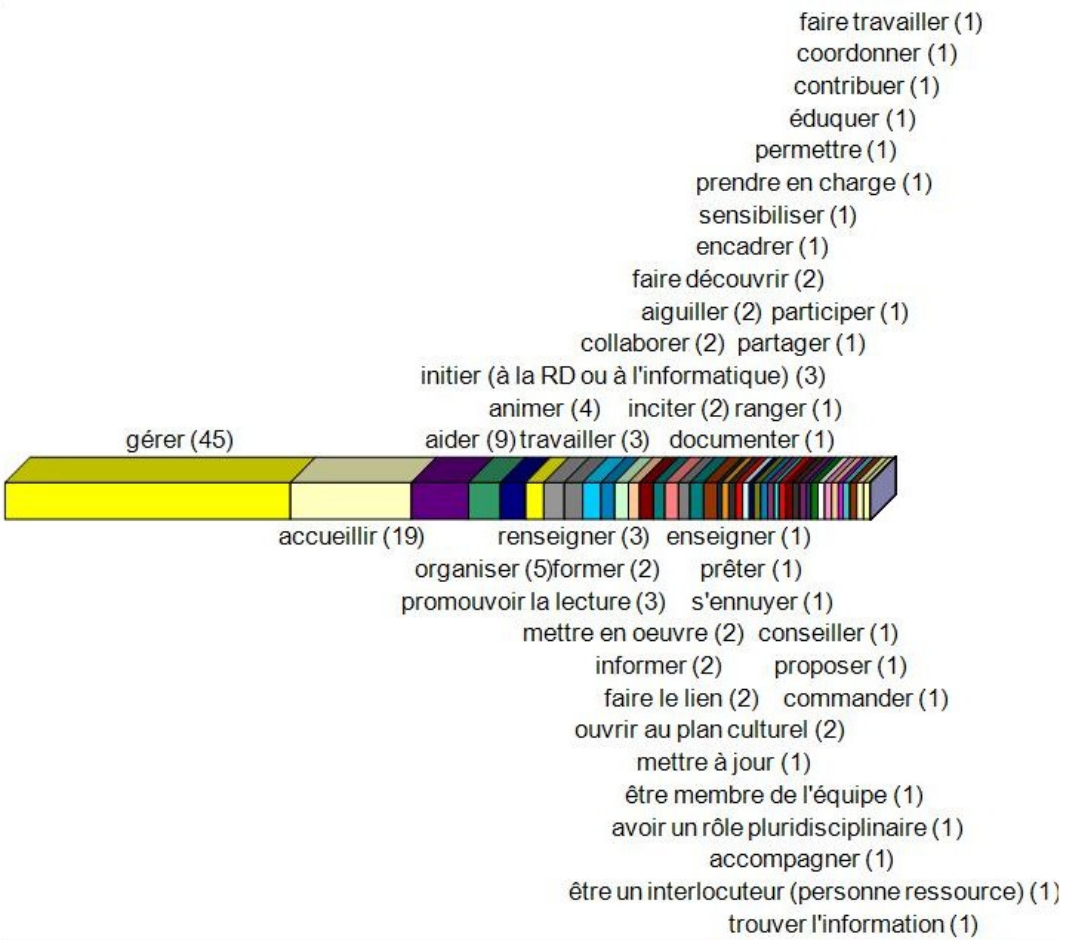
Cette différence dans la spontanéité de l'emploi de ces quatre verbes (former, apprendre, enseigner, aider) laisse supposer que des conceptions divergentes existent entre les groupes quant à la fonction enseignante du professeur documentaliste.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| Groupes professionnels | Verbes cités en premier, par ordre décroissant |
|---|---|
| Professeurs documentalistes |  |
| Personnels de direction |  |
| Professeurs stagiaires |  |
| CPE |  |

**Graphique 16. Verbes cités en premier par chaque groupe professionnel**




**Graphique 17. Verbes cités en premier par tous les professionnels non professeurs documentalistes**

Ces quelques observations à propos de la diversité et de la spontanéité dans l'expression des professionnels sont à prendre en compte dans l'analyse globale des énoncés. Elles apportent des compléments sur les représentations que se font les différents acteurs du second degré sur le métier de professeur documentaliste, mais il faut les mettre aussi en perspective avec les écarts de représentativité des verbes employés au sein de chaque groupe.

Les conclusions de cette analyse du discours centrée sur les verbes ne peuvent être basées que sur une confrontation entre le groupe des professeurs documentalistes et celui des autres professionnels réunis. En effet, même si le logiciel Sphinx « corrige » les différences d'effectifs entre les groupes dans son calcul du khi 2, il précise que son analyse ne peut pas être fiable si l'effectif théorique est inférieur à 5. C'est la raison pour laquelle dans la synthèse ci-dessous, les différences entre les quatre groupes ne sont pas présentées (le groupe des personnels de direction, malgré les corrections opérées par le calcul de l'effectif théorique, est trop faible). Pour les mêmes raisons, quatre verbes pourtant identifiés comme traduisant des différences très significatives ou significatives, ont été retirés.

Au total, trois catégories de différence au niveau de l'emploi des verbes émergent : la diversité, la spontanéité, la prédominance (représentativité) (Tableau 21, ci-dessous). Pour ces trois catégories, les différences les plus significatives se résument à quatre observations :

- l'emploi d'un vocabulaire plus diversifié et plus abondant par le groupe des professeurs documentalistes qui peut traduire une certaine expertise de leur part ou à l'inverse une relative méconnaissance du métier par les autres professionnels ;
- la prégnance d'un vocabulaire centré sur l'acte d'enseigner dans le groupe des professeurs documentalistes, observable à partir de la spontanéité des réponses ; *a contrario*, la quasi-absence de ce même vocabulaire au profit du verbe « aider » dans les citations en premier rang des autres professionnels ;
- la prédominance de la place de l'information, dans la veille, la communication, l'exploitation et la formation des élèves dans le groupe des professeurs documentalistes ; *a contrario*, la quasi-absence de cette dimension dans les autres groupes professionnels qui semblent ne pas associer spontanément le professeur documentaliste à un professionnel de l'information ;
- l'absence, chez les autres professionnels, d'un vocabulaire pouvant se rapporter explicitement à l'acte d'enseigner autre que celui se rapportant à l'aide, au profit d'un vocabulaire qui inscrit davantage l'activité du professeur documentaliste dans celle d'un gestionnaire de centre de ressources qui accueille un public.

| Groupes / Différences | Groupe « professeurs documentalistes » | Groupe « tous sauf professeurs documentalistes » |
|---|---|---|
| Diversité du vocabulaire | 129 citations différentes<br><br>11,63 citations en moyenne par professionnel | 119 citations différentes<br><br>6,87 citations en moyenne par professionnel |
| Spontanéité<br>(d'après la citation de rang 1) | former<br>apprendre<br>enseigner | aider |
| Prédominance très significative<br>(d'après le calcul du khi 2 sur l'ensemble des citations) | communiquer<br>diffuser l'information<br>exercer de nombreuses tâches<br>exercer une veille<br>ouvrir au plan culturel | aider<br>commander<br>encadrer<br>organiser |
| Prédominance significative<br>(d'après le calcul du khi 2 sur l'ensemble des citations) | élaborer<br>former<br>préserver le calme | accueillir<br>gérer<br>fournir<br>prendre en charge<br>prêter |

**Tableau 21. Synthèse de l'analyse du discours centrée sur les verbes**



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Cette analyse centrée sur les verbes ne peut prétendre à elle seule une généralisation des résultats à propos des représentations des acteurs du second degré. Elle ne constitue, comme celles qui a ont été effectuées précédemment, qu'une partie de l'exploitation des données. Elle va être complétée par une analyse de contenu prenant de nouveau en considération l'intégralité des termes des énoncés.

## 3. L'écart à la prescription institutionnelle

Dans le prolongement des analyses du discours visant à connaître les divergences de représentation du métier que se font les différents groupes professionnels, l'analyse de contenu entreprise a également une visée heuristique : elle *« enrichit le tâtonnement exploratoire »* (Bardin, 2007) en prenant en compte l'intégralité des propos et le contexte plus précis d'énonciation de chaque mot ; elle permet donc un meilleur accès au sens. L'objectif de cette analyse plus approfondie réside dans la mesure de l'écart à la prescription institutionnelle pour appréhender la manière dont les professeurs documentalistes et les autres acteurs du second degré interprètent la « circulaire de missions ».

### *3.1. Une « circulaire de missions » intrinsèquement problématique*

La procédure d'analyse a été orientée par la prise en compte de deux facteurs : le premier se rapporte au contexte dans lequel s'inscrit la circulaire définissant les *« Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information »* (Ministère de l'Education nationale, 1986), désignés dans ce texte officiel par l'expression « documentaliste-bibliothécaire », à une époque où ni le CAPES de Documentation, ni l'expression « professeur documentaliste » n'existaient ; le second concerne la prise en considération des résultats des analyses précédentes qui ont conduit à la formulation d'hypothèses que cette analyse de contenu devrait permettre de mettre à l'épreuve.

**Le contexte de parution de la circulaire**

Il importe de rappeler qu'en 1986, le système éducatif français commençait à intégrer les outils informatiques, à la suite du « plan informatique pour tous » lancé en 1985. Le texte produit dans ce contexte comporte trois objectifs principaux : le premier visant à « *initier à l'outil informatique tous les élèves de l'ensemble des établissements publics, à tous les*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur »* (Ministère de l'Education nationale, 1985) ; le second souligne la nécessité de former les personnels dans ce but. Aussi, l'évocation de ce bouleversement est-il introduit dès la première phrase de la « circulaire de missions » de 1986 : « *La mise en œuvre, dans les collèges et les lycées, d'une rénovation pédagogique qui tienne compte à la fois des objectifs et des contenus des nouveaux programmes, du recours à de nouvelles technologies notamment dans le domaine de l'audiovisuel et de* ***l'informatique***[88]*, de la nécessité d'ouverture des établissements sur le monde et la société, implique* ***une contribution accrue des centres de documentation et d'information****. »* Cependant, la formulation laisse supposer que les pratiques vont se développer du fait même de l'existence d'un lieu équipé. Parallèlement, le titre de la circulaire ne précise pas à quel statut de personnel elle s'applique *« Missions des personnels* ***exerçant dans les centres de documentation et d'information*** *»* mais elle définit les missions par rapport à un lieu d'exercice. Ces formulations interrogent sur la conception des missions de ces personnels, et au-delà, de celle de leur travail, car celles-ci semblent se définir d'abord par rapport au CDI.

Par ailleurs, plus loin, il est précisé que : *« **il** favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique,* ***en liaison avec les professeurs*** *dans le cadre des programmes, et, le cas échéant,* ***en relation avec le foyer socio-éducatif*** *».* Ce **« il »** étant un pronom de substitution du professionnel désigné dans les titres des quatre grandes parties de la circulaire par *« documentaliste-bibliothécaire »*. Une sorte de « nébuleuse » est ainsi créée d'emblée par ce texte qui tend à mêler fonction et lieu. Par ailleurs, le personnel exerçant dans les CDI, bien qu'il soit désigné par les termes *« documentaliste-bibliothécaire »* ou par celui de *« personnel exerçant dans les centres de documentation et d'information »,* est gratifié d'un rôle d'enseignant : *« Il convient donc de définir avec précision les missions des personnels de ces centres en soulignant que* ***l'appartenance du documentaliste-bibliothécaire à la catégorie des personnels enseignants*** *exige que sa mission, de nature essentiellement pédagogique, soit conduite en étroite liaison avec les professeurs de l'établissement. ».* En 1986, cet « enseignant » n'est pas titulaire du CAPES de documentation[89] puisque celui-ci n'est créé qu'en 1989. Si ces remarques peuvent s'expliquer par la période de transition qui a précédé la création du CAPES, il est utile en 2013, vingt-sept ans après la production de ce texte, de se demander si une actualisation des

[88] Les mots en gras dans cette citation ne le sont pas dans le texte d'origine ; ils sont ainsi mis en valeur pour faciliter la compréhension du commentaire.

[89] Avant la création du CAPES de documentation, les CDI sont souvent pris en charge par des professeurs de différentes disciplines et de différents statuts.

missions ne serait pas nécessaire, de par l'évolution de l'environnement de travail, liée en partie au développement du numérique.

L'absence de ces ajustements peut avoir pour conséquence d'obliger les actuels professeurs documentalistes à interpréter diversement ce texte de référence ancien et à renforcer chez les autres professionnels, qui ne le connaissent pas toujours, une vision parcellaire du métier. L'analyse de contenu des énoncés produits par les quatre groupes professionnels vise à repérer d'éventuels écarts dans la prise en compte de cette prescription.

**Les résultats des analyses précédentes**

Pour évaluer la part donnée à chaque mission par chaque groupe professionnel, les 1879 énoncés ont été classés selon leur référence aux différents axes de la circulaire. Ensuite, dans le but de comprendre comment chaque groupe professionnel traduit, actualise, interprète les missions définies par la circulaire, une comparaison du vocabulaire employé dans chaque axe par chaque groupe a été effectuée. Il s'est agi de repérer, dans « ce qui est dit », ce que chaque groupe professionnel attribue au professeur documentaliste. Pour cela, six hypothèses ont été formulées dont certaines prennent en considération les résultats des analyses précédentes portant sur des écarts au niveau lexical entre les groupes : 1) la répartition des formulations dans les différents axes de la circulaire est différente selon les groupes, autrement dit, certains aspects du métier sont perçus de manière dominante, variable selon les groupes ; 2) une partie de ce qui est attribué au professeur documentaliste ne figure pas dans la prescription ; 3) le vocabulaire utilisé par les différents groupes pour traduire les missions du professeur documentaliste définies dans les intitulés des différentes parties de la circulaire est plus ou moins étendu, plus ou moins précis, plus ou moins actualisé, selon les groupes ; 4) entre les professeurs documentalistes de collège et de lycée, la répartition des formulations dans les différents axes est différente ; 5) une partie de l'action du professeur documentaliste, bien qu'elle soit dirigée vers les élèves, se fait de manière indirecte par rapport eux ; 6) l'action du professeur documentaliste est en partie méconnue des autres professionnels, du fait de son caractère peu invisible et / ou indirect.

L'écart vis-à-vis de la prescription institutionnelle est évalué selon le principe d'une **analyse catégorielle**. Le texte de la « circulaire de missions » se décompose en une courte

introduction, suivie de quatre intitulés correspondant certainement pour ses auteurs[90], compte tenu du titre de la circulaire, à quatre types de missions. Il s'achève par un court paragraphe, qui s'apparente à une sorte de synthèse de ses missions dont le cadre d'exercice a été présenté en introduction. L'objectif de cette analyse de contenu consiste à repérer si les énoncés produits par les groupes professionnels renvoient ou non aux missions prescrites et à quel type de missions ils renvoient, pour chacun d'entre eux. Pour permettre d'isoler les quatre types de missions et de prendre en compte l'ensemble du texte, huit catégories ont été constituées. Les cinq premières correspondent aux différentes parties structurées dans le texte : les quatre premières sont les titres des missions du texte, tandis que la cinquième regroupe les propos de l'introduction et de la synthèse. Trois autres catégories ont été créées lors du classement des énoncés car il s'est avéré que certains propos n'avaient aucun écho avec la « circulaire de missions » alors qu'ils pouvaient pourtant renvoyer à d'éventuelles missions (non prescrites, donc) et que d'autres en revanche ne pouvaient pas du tout correspondre à la définition de missions (l'expression de sentiments par exemple). Aussi, la sixième catégorie concerne les énoncés pouvant être rangés dans plusieurs catégories, de manière non aléatoire. La septième se rapporte aux énoncés sans correspondance avec le texte de la circulaire. La huitième enfin, correspond aux énoncés inclassables dans les sept autres catégories. En résumé, l'intitulé des différentes catégories, appelées « axes », est le suivant : 1) le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il gère la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire ; 2) l'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement ; 3) le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement ; 4) le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia ; 5) introduction et synthèse de la « circulaire de missions » ; 6) multicatégories ; 7) sans correspondance avec la « circulaire de missions » (mission ou tâche attribuée mais non prescrite) ; 8) inclassable.

Par ailleurs, les huit axes retenus pour classer les 1879 énoncés présentent des caractéristiques différentes et les exigences liées aux principes d'analyse catégorielle choisis pour cette analyse de contenu sont respectées : homogénéité (indices spécifiques à chaque axe) ; exhaustivité (tous les énoncés sont classés) ; exclusivité : un même énoncé ne peut être classé dans deux axes **de manière aléatoire** ; objectivité (l'affectation d'un énoncé à un axe ne se

[90] Quatre auteurs se substituent par délégation au Ministre de l'éducation nationale de l'époque (le directeur général des Enseignements scolaires, le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges, le directeur des Collèges et le directeur des Lycées).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

fait pas de manière aléatoire dépendant ainsi de l'analyste) ; pertinence par rapport à l'objectif et aux fondements théoriques (écart à la prescription).

Un premier constat est effectué à l'occasion du classement des énoncés : une grande partie du vocabulaire employé par les professionnels est absent de la circulaire.

Pour que ce rangement soit néanmoins possible et qu'il soit effectué de manière rigoureuse, une liste de mots-clés pour une partie extraits du texte de la « circulaire de missions » et pour une autre partie déterminés à partir des interprétations et actualisations apparues dans les formulations utilisées par les différents acteurs, a été élaborée.

L'association des énoncés aux cinq premiers axes (ceux correspondant au contenu du texte de la circulaire) est déterminée à la fois à partir des orientations initiales du texte de la circulaire et à partir du vocabulaire employé par les différents professionnels, lorsque celui-ci traduit ou actualise un principe évoqué dans la circulaire. L'ensemble des spécificités de chaque axe peut être décrit de manière globale en référence à ces deux dimensions, et à partir de l'ensemble des mots-clés indices utilisés pour l'opération de classement.

**Axe 1. Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il gère la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire**

Dans la circulaire, le *« personnel »* est censé présenter le CDI aux élèves et aux professeurs, organiser une « *initiation à l'utilisation des ressources du centre »* en direction des élèves et des personnel, et développer des initiatives pour *« amener progressivement les élèves »* à maîtriser les compétences nécessaires pour exploiter l'information contenue dans les différents types de documents, étant entendu que toutes ces *« activités »* doivent être menées « *selon les modalités établies en collaboration avec les professeurs »*, en ce qui concerne l'emploi du temps et la taille du groupe concerné. Aussi, comme il est indiqué dans le titre de cet axe, ce « *personnel »* a une mission de formation des élèves à la recherche documentaire, mais celle-ci est dépendante des professeurs ayant en charge des classes. Par ailleurs, bien qu'il lui soit confié le soin d'élaborer une progression et de former les élèves, il n'est pas considéré ouvertement comme étant lui-même un professeur, si l'on en juge par l'absence du terme « autres » devant le mot « professeurs » dans l'expression « *selon les modalités établies en collaboration avec les professeurs ».*

Dans les énoncés du corpus, tous les types de ressources ont été pris en compte, que celles-ci se trouvent sur des supports physiques ou numériques, pour tenir compte de l'évolution du contexte de l'environnement de travail. En effet, dans la circulaire, la notion de « document » renvoie à un support *« écrit, sonore ou visuel »*. De même, les propos se rapportant à la validation des informations ou à l'évaluation des compétences dans le domaine de la recherche documentaire ont été intégrés à cet axe puisque ces terminologies, plus usitées depuis quelques années et absentes de la circulaire, renvoient aux objectifs de formation prescrits. En revanche, lorsqu'il était précisé que les ressources avaient à voir avec le développement du goût de la lecture, les propositions ont été classées dans l'axe 2.

**Axe 2. L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement**

Dans la circulaire, cet axe intègre les dimensions d'accueil et de coopération avec les personnels de l'établissement. L'accueil s'entend au sens où il appartient à ce *« personnel »* de mettre en œuvre les conditions nécessaires pour proposer un cadre de travail agréable, incitant à la curiosité et à la lecture, tout en accordant une attention particulière aux élèves qui pourraient éprouver des difficultés et qui ont besoin d'un contexte rassurant, « aidant » et motivant. Il se conçoit aussi comme un service rendu aux professeurs (notamment à ceux qui sont *« récemment nommés »*), auquel ce « *personnel »* doit contribuer en tant que *« membre à part entière de l'équipe pédagogique ».* Quant à la coopération, elle constitue la principale caractéristique de cet axe qui inscrit son action dans la nécessité de travailler avec l'équipe pédagogique et avec la communauté éducative toute entière, à tous les niveaux (travaux concernant plusieurs disciplines, projets pédagogiques en général, organisation de rencontres, etc.). En outre, il est précisé que ce *« personnel »* doit favoriser « *l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique »* et ce, toujours en liaison avec les professeurs. Cette deuxième dimension de formation des élèves se rapporte à la maîtrise d'outils plus qu'à la sélection et au traitement de l'information, même s'il semble difficile de dissocier ces deux aspects.

Dans les énoncés du corpus, tous les propos décrivant des conditions de travail ou d'activité agréables (maintien du calme, découverte, animation, etc.) de même que ceux se rapportant au développement du goût de lire ont été classés ici (prix littéraires, concours, valorisation du fonds, conseils en lecture). Par ailleurs, les énoncés mentionnant les instances de l'établissement postérieures à la circulaire (le conseil pédagogique) ont été intégrés à cet axe,

car ils traduisent l'idée d'origine présente dans le titre selon laquelle l'activité de ce *« personnel »* est *« étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement ».* De même, tout ce qui est de nature interdisciplinaire ou transversale (les TPE, l'histoire des arts, l'aide individualisée, l'accompagnement personnalisé, le socle commun…) a été regroupé ici car cela correspond à l'idée selon laquelle le professeur documentaliste *« est associé au travail des équipes pédagogiques, en particulier dans la mise en œuvre des travaux mettant en jeu une ou plusieurs disciplines, notamment les projets d'action éducative et pour les collèges, l'exploitation des thèmes transversaux. »* Dans la même logique, le terme « politique documentaire », qui est apparu le monde des bibliothèques en 1999 (Calenge, 1999) et s'est répandu dans celui de l'éducation nationale depuis 2004 surtout (Durpaire, 2004b) a été retenu, parce qu'il correspond à une idée figurant dans la circulaire : celle de la *« définition »* et de *« la mise en œuvre d'un programme d'action prioritaire »*. Enfin, tout ce qui suppose contribuer à l'initiation des élèves à l'informatique (internet, B2i®, etc.) a été classé dans cette catégorie. En revanche, les relations que ce *« personnel »* est censé développer avec l'extérieur de l'établissement ont été prises en considération dans l'axe 3.

**Axe 3. Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement**

Dans la circulaire, le *« personnel »* est investi d'une mission d'intermédiaire, voire d'interlocuteur avec toutes sortes de structures extérieures à l'établissement ; encore une fois, ses missions ne sont pas définies par rapport à l'activité humaine : il *« entretient des relations »* avec des locaux, des personnes morales (association, municipalité, bibliothèque, entreprise, etc.) et non avec des personnes physiques. Il lui revient à la fois de valoriser l'établissement scolaire à l'extérieur, de rechercher et de recueillir pour les besoins de l'établissement et des projets qu'il organise (c'est-à-dire pour les personnels et les élèves) toutes sortes d'informations susceptibles d'intéresser et de contribuer à un enrichissement culturel. A cet effet, une phrase souligne qu'il importe de prévoir *« un aménagement des conditions d'exercice de ses fonctions »* pour lui permettre d'établir les contacts nécessaires. C'est ainsi que se justifie dans son temps de travail hebdomadaire un volume de six heures effectuées en dehors de l'établissement, qui s'ajoute aux trente heures travaillées sur place : *« les professeurs exerçant à temps complet des fonctions de documentation et d'information sont tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, un maximum de service hebdomadaire de trente-six heures dont six heures seront consacrées aux tâches de relations avec l'extérieur qu'implique la mission de documentation (démarches hors de*

*l'établissement pour l'organisation de visites, conférences, expositions, rencontres et recherches documentaires) »* (Ministère de l'Education, 1979).

Dans les énoncés du corpus, tout se qui a trait à la culture, aux expositions, aux sorties scolaires, à la presse et à la diffusion sous quelque forme que ce soit, des informations recueillies par quelque moyen que ce soit, sont classées dans cet axe. En revanche, bien que ce *« personnel »* apparaisse comme une « personne-relais » au niveau des ressources extérieures à l'établissement, les énoncés mentionnant les expressions « personne-ressource » ou « personne-clé », lorsqu'ils renvoyaient aux ressources documentaires du CDI ou de l'établissement, ont été classés dans l'axe 4, qui lui attribue une vision plus large de responsable des ressources intégrées dans le *« centre de ressources documentaires multimédia ».*

**Axe 4. Le documentaliste-bibliothécaire responsable du centre de ressources documentaires multimédia**

Dans la circulaire, la première phrase de cet axe précise que : *« Sa mission consiste d'abord à veiller au bon fonctionnement d'un centre de ressources, qu'il met à la disposition des utilisateurs »*. Une fois encore, ce sont en premier lieu des considérations matérielles qui sont mises en avant dans ses missions. Dans la manière dont est formulée la phrase, l'objectif premier semble en effet être celui du *« bon fonctionnement »* et non celui de la qualité du service rendu aux usagers, même si pour que celle-ci soit réelle, l'efficacité de l'organisation et de la maintenance du système en sont des conditions. Par ailleurs, les formulations employées lui imposent de tout mettre en œuvre pour mettre à disposition des élèves, des professeurs et d'autres personnels, des ressources pertinentes et variées, des appareils placés sous sa responsabilité[91] et des compétences techniques en matière de gestion documentaire si nécessaire. Cela signifie donc qu'il doit connaître les besoins des publics, passer des commandes, enregistrer les documents achetés (sans le recours à l'informatique à l'époque), équiper les livres et autres supports d'information avant de les mettre en rayon ou de les prêter, inventorier, actualiser le fonds documentaire, organiser l'espace, c'est-à-dire effectuer un travail de bibliothécaire dans un centre de ressources particulier. En revanche, il est précisé qu'il doit mettre à disposition la documentation sur *« l'information scolaire et professionnelle »*, mais qu'il ne lui revient pas d'assurer *« les tâches spécifiques*

[91] A l'époque, les projecteurs de diapositives, les magnétophones et magnétoscopes par exemple, étaient souvent stockés au CDI.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*d'information et d'orientation »*, celles –ci devant être prises en charge par les professeurs et conseillers d'orientation.

Dans les énoncés du corpus, tous les énoncés contenant le verbe « gérer », particulièrement polysémique, ont été classés dans cet axe lorsqu'il s'agissait des ressources quelles qu'elles soient, le CDI ou encore les espaces afférant à ce lieu. Toutes les références à la « chaîne documentaire[92] » y ont également été intégrées.

**Axe 5. Introduction et synthèse de la « circulaire de missions »**

Dans la circulaire, c'est dans l'introduction qu'est mentionnée de façon explicite *« l'appartenance du documentaliste-bibliothécaire à la catégorie des personnels enseignants »* mais celle-ci s'accompagne dans les deux parties du texte d'une précision majeure quant à sa mission, qui est qualifiée « *de nature essentiellement pédagogique »* et qui *« exige »* d'être exercée en coopération étroite avec les professeurs et autres personnels. Autrement dit, ce *« personnel »* se différencie des autres professeurs car son action ne peut se concevoir de façon isolée ou indépendante. Par ailleurs, sans qu'il soit fait mention, dans ces paragraphes très courts, des détails concernant ses champs d'intervention, davantage exposés dans les quatre axes du corps du texte, il est précisé que ce *« personnel »* peut apporter *« **dans les domaines de sa compétence**, une assistance technique à l'organisation par l'établissement de certaines activités ».* Cette fin de circulaire (il s'agit de la dernière phrase) révèle la difficulté de cerner ses réelles missions à partir de ce texte, qui ne précise pas clairement quels sont les domaines de sa compétence, ni à quel type d'assistance technique ce *« personnel »* est censé contribuer, ni dans quel cadre. La prescription offrant une certaine latitude d'interprétation par le personnel concerné directement par l'application de cette circulaire, mais aussi par les autres personnels avec qui il doit travailler, l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est attribué d'une part, et ce qui est prescrit et le « travail réel » d'autre part, pourrait bien se situer à deux niveaux dans la différence d'interprétation de ces missions : 1) entre les acteurs du second degré ; 2) entre les *« personnels »,* appelés aujourd'hui professeurs documentalistes, exerçant dans les CDI.

Dans les énoncés du corpus, ceux comportant les termes enseignant, enseigner, professeur, pédagogue, se former (expression qui renvoie à la dixième compétence à acquérir par les

[92] Cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier) (Ministère de l'Education nationale, 2010b) ont été intégrés à cet axe.

Au total, pour classer les 1879 énoncés dans les cinq axes de la circulaire de manière homogène, un outil de synthèse des mots-clés ou expressions extraits de la circulaire ou exprimés par les acteurs, a été conçu (Tableau 22, ci-dessous).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| Axes | Mots-clés ou expressions retenus comme indices |
|---|---|
| 1. Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il gère la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire | • accès à l'information - outil CDI<br>• conseiller, guider, renseigner les professeurs ou les autres personnels (au niveau des ressources)<br>• esprit critique - éducation aux médias – citoyenneté<br>• former-recherche (documentaire) - recherche d'information - culture de l'information - culture informationnelle - savoirs info-documentaires –<br>• faire ou donner des cours<br>• valider, évaluer (recherche)<br>• autonomie (recherche) |
| 2. L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement | 1. Accueillir dans un cadre agréable et de travail ; motiver, rassurer<br>• travailler au CDI<br>• accueillir – recevoir – encadrer, gérer (élèves) – relations avec les élèves<br>• surveiller (le CDI, les élèves) - demander le silence, maintenir le calme<br>• attractif, attrayant, agréable (CDI)<br>• animer<br>• découvrir – curiosité – intérêt<br>• lecture (plaisir) - donner le goût de, donner envie de, susciter, faire aimer, concours, prix littéraire, conseil en lecture (élèves)<br>• élèves en difficulté, aide individualisée<br>• être à l'écoute (confident)<br>2. Collaborer, pédagogie de projet<br>• aider, assister, accompagner, collaborer, coopérer… avec un professeur ou un autre personnel - travailler en équipe - partenariat (interne) – conseil pédagogique – relations avec les personnels - faire du lien - personnel d'éducation (coopération)<br>• pluridisciplinaire – interdisciplinaire – transdisciplinaire<br>• projet<br>• socle commun, histoire des arts…<br>• compétences<br>• proposer, inciter, impulser<br>• politique (éducative) - projet documentaire - politique documentaire<br>3. Initier les élèves à l'informatique<br>• B2i®<br>• informatique/internet |
| 3. Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement | • culture - ouverture – extérieur – exposition – sortie (scolaire)<br>• presse<br>• veiller (exercer une veille informationnelle), informer, communiquer, diffuser, publier |
| 4. Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia | • chaîne documentaire : commande – acquisition – achat - fonds documentaire (et mise à jour) - prêt – emprunt<br>• gérer (le CDI, le fonds documentaire, les ressources de l'établissement ; aide technique foyer…) - saisir, enregistrer, couvrir<br>• gérer, organiser l'espace, le ranger ; gérer et entretenir le matériel du CDI<br>• manuels scolaires (aide pour la distribution et la restitution)<br>• orientation (mise à disposition des ressources et contribution au projet)<br>• personne clé, personne ressource |
| 5. Introduction et synthèse de la « circulaire de missions » | • enseignant, enseigner, professeur, pédagogue - se former<br>• assistance technique (pour l'organisation de certaines activités) |

**Tableau 22. Liste des mots-clés associés aux axes de la « circulaire de missions »**

## Axe 6. Multicatégories

Certains énoncés comportaient plusieurs propositions ou renvoyaient à des activités s'inscrivant dans des axes différents. Par exemple : *« anime au mieux le lieu de lecture et de*

*recherche qu'est le CDI en proposant des lectures adaptées, en proposant des venues d'auteurs, d'expositions, ou de participer à des concours »* a été intégré à l'axe 2 parce qu'il évoque le développement du goût de lire et à l'axe 3 pour les dimensions d'ouverture culturelle et de relations avec l'extérieur qui sont présentes. Dans ce type de cas bien précis, et en se référant toujours aux mêmes mots-clés indices, les énoncés ont été classés dans l'axe 6 de manière non aléatoire donc, mais ils ont aussi été classés dans les axes auxquels ils se rapportaient, c'est-à-dire pour l'exemple cité ci-dessus, dans l'axe 2, dans l'axe 3 et dans l'axe 6. Ce choix s'explique par la nécessité de prendre en compte tout le contenu des énoncés. Il se justifie également par la volonté de montrer que le cloisonnement des activités ou actions ou tâches attribuées a un caractère artificiel, rendu nécessaire par la linéarité d'un texte (en l'occurrence, celui de la circulaire), mais que des liens plus ou moins forts sont perçus ou existent entre les différentes dimensions du métier qui sont évoquées.

**Axe 7. Sans correspondance avec la « circulaire de missions »**

Les énoncés classés dans cet axe sont ceux qui ne pouvaient pas être classés dans les cinq premiers axes, même en tenant compte des nécessaires actualisations du texte de la circulaire. Ce sont notamment ceux qui attribuent des missions ou des fonctions qui n'en sont pas, c'est-à-dire, ceux qui explicitement décrivent autre chose, voire le contraire de que ce qui est écrit dans la circulaire. Par exemple : *« prend les rendez-vous pour la conseillère d'orientation psychologue »* ou encore *« n'est pas un enseignant »*.

**Axe 8. Inclassable**

Sont classés ici tous les énoncés ne pouvant pas être classés dans les autres axes, parce qu'ils ne renvoient ni à ce qui est décrit dans la circulaire, ni à ce qui pourrait être considéré comme des missions. Pour beaucoup, ces énoncés traduisent des sentiments d'insatisfaction, comme *« se bat pour ne pas être une surveillante surdiplômée ou une animatrice de club vidéo »* ou encore des énoncés qui manquent de précision, comme *« renseigne »* (sans complément) ou encore des énoncés qui peuvent avoir plusieurs sens, comme *« permet une ouverture différente »*.

Le classement des mots-clés ou expressions ne renvoyant pas à la « circulaire de missions » (Ministère de l'Education nationale, 1986) a été effectué à l'aide des listes présentées dans le Tableau 23, ci-dessous.

| Axes | Mots-clés ou expressions retenus comme indices |
|---|---|
| 6. Multicatégories | • mots-clés indices retenus pour plusieurs des sept autres axes (y compris le 7 et le 8) |
| 7. Sans correspondance avec la « circulaire de missions » | • accompagner, assister, aider les enseignants ou les autres personnels (si relation subalterne)<br>• autonomie (s'il n'y a pas de précision par rapport à quoi)<br>• conseiller, guider, renseigner les professeurs ou les autres personnels (sans rapport avec les ressources)<br>• être à part, à l'écart<br>• être au centre<br>• responsabilité de la gestion des manuels scolaires |
| 8. Inclassable | • revendications, sentiment/émotion, jugements de valeur |

**Tableau 23. Liste des mots-clés constituée pour compléter le classement des énoncés dans les axes de la « circulaire de missions »**

Une fois le classement effectué, l'analyse des données a porté sur la répartition dans les différents axes des énoncés produits. Compte tenu des effectifs restreints de certains groupes professionnels et de l'importance accordée au sens du discours, deux types d'analyse complémentaires ont été effectuées pour faire émerger les convergences et divergences de représentation entre les groupes professionnels. La première a pris en compte les données de manière quantitative tandis que la seconde s'est attachée à considérer les productions sous un angle qualitatif.

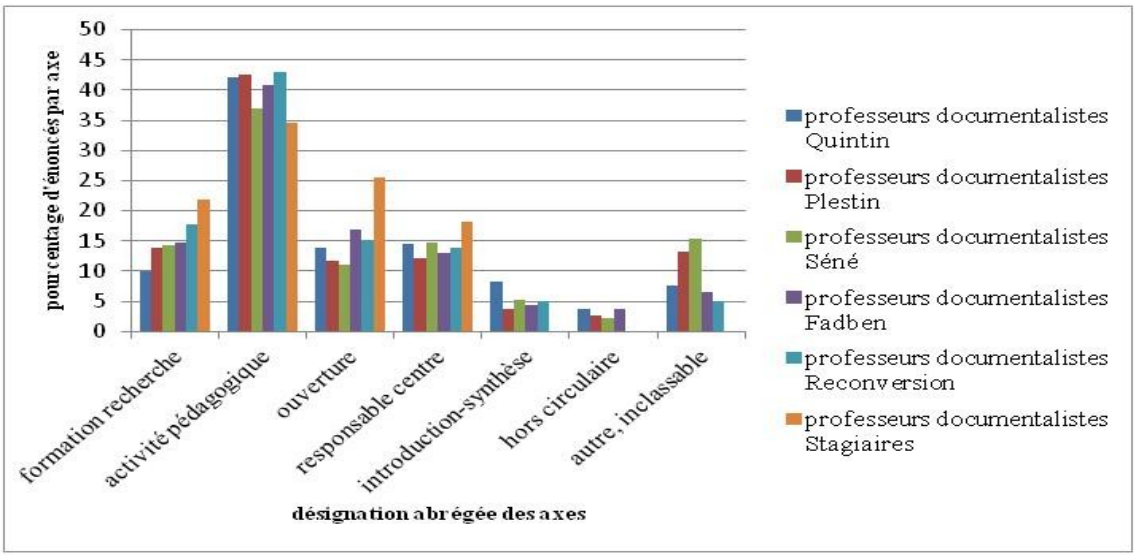
## *3.2. Des interprétations nécessairement disparates : aspects quantitatifs*

Dans un premier temps, les écarts ont été observés entre les six groupes de professeurs documentalistes, puis au sein de l'ensemble du groupe de professeurs documentalistes, selon leur lieu d'exercice. Ces deux étapes de l'analyse visaient à évaluer l'homogénéité du groupe professionnel des professeurs documentalistes, avant de le comparer aux autres groupes professionnels.

Pour comparer la part des citations de chaque axe de la circulaire attribuée par chacun des groupes, le nombre d'énoncés par axe de chaque groupe a été divisé par le nombre total d'énoncés de chaque groupe. Par exemple, les huit professeurs documentalistes réunis à Quintin ont produit au total 159 énoncés, qui ont été répartis dans les sept axes constitués (l'axe 6 multi-catégoriel décrit précédemment a été exclu pour ne pas fausser les calculs). Sur ces 159 énoncés, 16 ont été classées dans l'axe « formation recherche », ce qui correspond à 16/159, c'est-à-dire à 10,06 % de leurs énoncés. Pour tous les groupes, la même opération a été effectuée, de manière à pouvoir observer d'une part, quels sont les axes qui rassemblent la

plus grande part d'énoncés et à pouvoir comparer d'autre part, les répartitions entre les groupes.

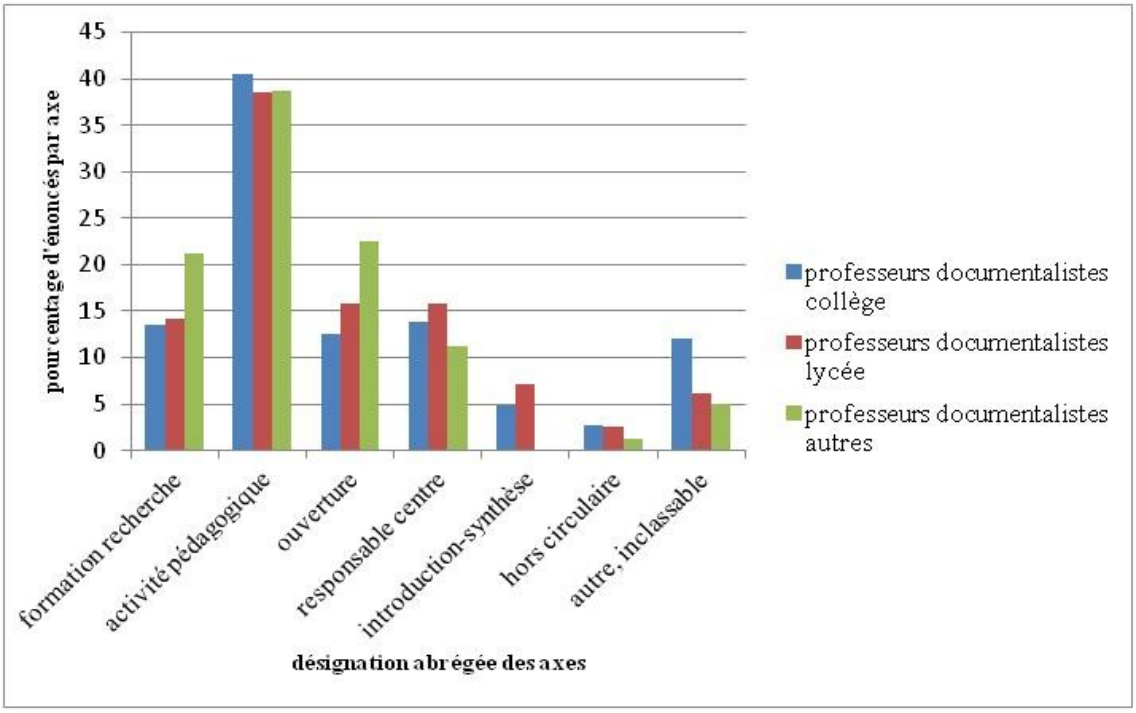
Entre les six groupes de professeurs documentalistes existe une assez grande homogénéité, sauf dans le groupe des professeurs stagiaires qui se démarque un peu dans la plupart des axes mais pour qui l'interprétation doit rester très prudente du fait de leur faible effectif (6). De façon très majoritaire (Graphique 18, ci-dessous), les propos des groupes sont associés à l'axe « activité pédagogique » (39,96 % des énoncés en moyenne) alors que pour les axes 1 (« formation recherche »), 3 (« ouverture ») et 4 (« responsable centre ») de la circulaire, les énoncés se répartissent de façon semblable (respectivement pour l'ensemble des groupes en moyenne 14,32 % ; 13,9 % et 14,01 %).




**Graphique 18. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les six groupes de professeurs documentalistes**

Concernant les types d'établissement d'exercice, les différences sont assez faibles entre collège et lycée, excepté pour les énoncés classés dans l'axe « autre, inclassable », qui représentent une part plus importante chez les professeurs documentalistes de collège (Graphique 19, ci-dessous). L'observation du détail de cette liste d'énoncés, qui correspondent assez souvent à l'expression d'un sentiment d'insatisfaction (manque de reconnaissance de la part des autres personnels, travail trop dépendant des conceptions des autres professionnels, crainte pour l'avenir du métier, difficulté à effectuer toutes les tâches, etc.) amène à s'interroger sur les causes de ces différences de ressenti entre les professeurs documentalistes de collège et de lycée. Celles-ci sont peut-être en partie à rechercher dans le contexte de politique éducative nationale au moment du recueil de données. En effet, ces

énoncés proviennent principalement de trois groupes représentant 38 sujets au total (dont 29 sujets exercent en collège, soit 42,64 % du total des professeurs documentalistes) qui ont renseigné le questionnaire dans les jours qui ont suivi la diffusion de la troisième version du projet de « circulaire de missions »[93] amorcé en 2010. A l'inverse, les trois autres groupes comportant 30 sujets au total l'ont renseigné avant. Ils comprennent proportionnellement moins de professeurs documentalistes exerçant en collège (18 sujets, soit 26,47 % du total des professeurs documentalistes) et moins d'énoncés exprimant de l'insatisfaction. Or au cours de cette période qui a suivi la diffusion du projet de circulaire, de nombreux mécontentements se sont exprimés sur les sites et listes professionnels. Ceux-ci ont pu avoir des retentissements sur les réponses des 38 sujets ayant renseigné le questionnaire dans ce contexte.

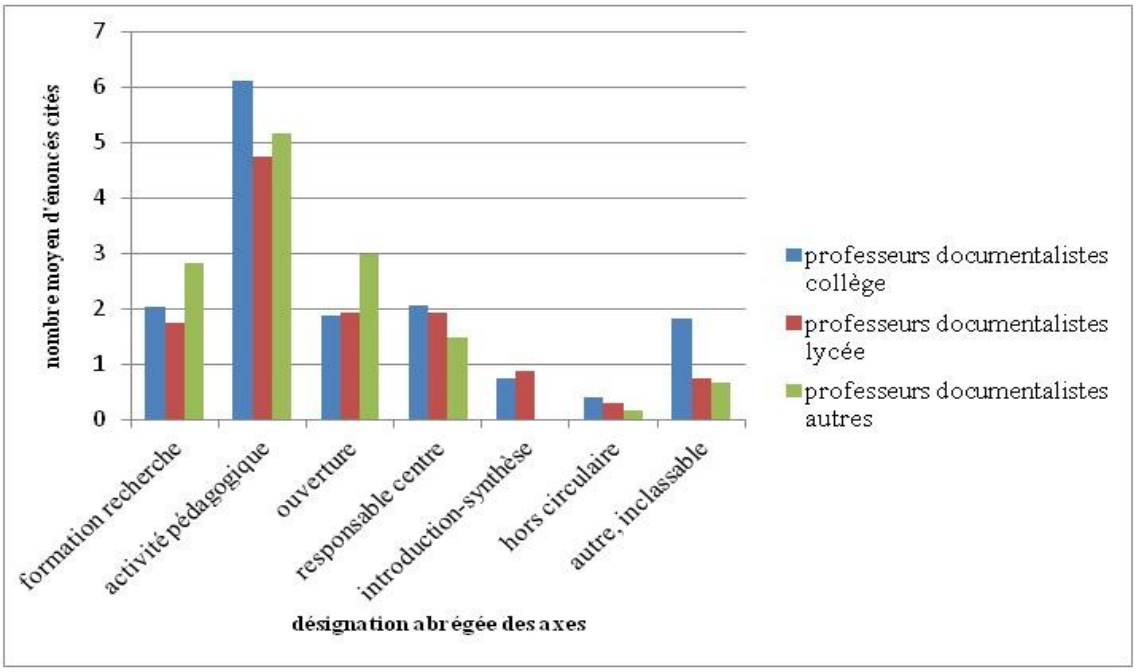



**Graphique 19. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les professeurs documentalistes, selon le type d'établissement d'exercice**

En plus des catégories « collège » et « lycée », une troisième a été désignée par « autres ». Elle correspond à quatre répondants exerçant soit dans une cité scolaire incluant collège et lycée, soit sur des fonctions de remplaçant, soit dans un type d'établissement non renseigné. Aussi, les différences de répartition de leurs énoncés dans les axes au regard du type d'établissement ne sont-elles pas interprétables. Les 68 professeurs documentalistes réunis

[93] Trois versions successives d'un projet de circulaire de missions ont été élaborées par la DGESCO. Intitulés « Les missions des professeurs documentalistes à l'ère du numérique », les deux premiers documents de travail sont datés du 31 mai puis du 8 juin 2010, alors que le troisième a relancé les débats début 2011 puisqu'il est daté du 18 janvier 2011.

dans les différentes réunions exercent pour 69 % d'entre eux en collège (contre 54 % environ au plan national[94]), pour 25 % d'entre eux en lycée (contre 33 % environ au plan national) et pour 6 % d'entre eux dans un type d'établissement indéterminé (contre 13 % au plan national). Cet échantillon n'est pas représentatif par rapport à la répartition des types de lieux d'exercice au plan national, mais il se compose néanmoins de personnels exerçant dans une diversité de contextes, ce qui permet d'approcher d'éventuelles variations dues aux différents niveaux d'exercice.



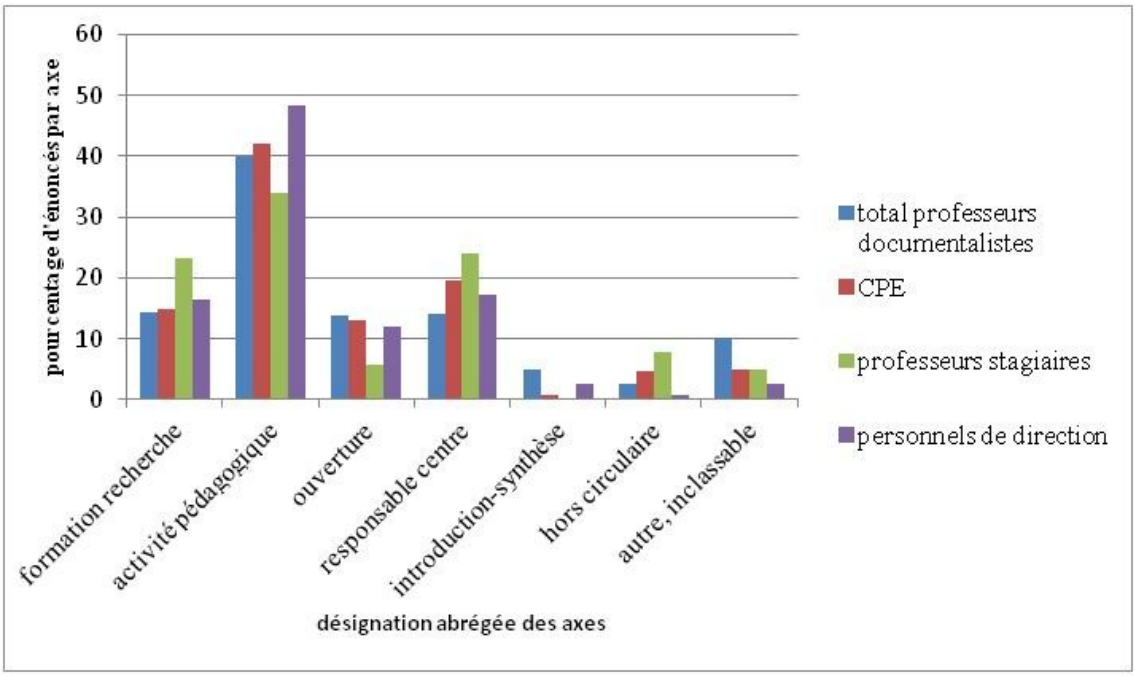

**Graphique 20. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les professeurs documentalistes, selon le type d'établissement d'exercice**

Enfin, au sein du groupe des professeurs documentalistes, le nombre moyen de citations par axe et par sujet, obtenu à partir du nombre de citations par groupe et par axe divisé par le nombre de personnes du groupe a été calculé. Par exemple, 281 énoncés exprimés par les 46 professeurs documentalistes de collège ont été affectés à l'axe « activité pédagogique » ; cela signifie qu'en moyenne, chaque professeur documentaliste de collège a formulé 6,11 énoncés (281/46) se rapportant à cet axe. Cette comparaison permet d'observer une différence entre les deux niveaux d'exercice pour ce qui se rapporte à l'axe intitulé « activité pédagogique », moins représenté en lycée (4,75 énoncés par sujet en moyenne) (Graphique 20, ci-dessus). Cet écart peut s'expliquer par les caractéristiques mêmes de cet axe qui inclut les dimensions

[94] Selon les statistiques au 1er février 2012 fournies par la DEPP, consultables dans l'annexe 1.

d'accueil des élèves, plus prégnantes en collège du fait de leur obligation de présence dans l'établissement entre les heures de cours, et qui comprend la promotion de la lecture, plus développée à ce niveau où l'accent sur la maîtrise de la langue est encore important et où les activités menées autour de la littérature de jeunesse sont susceptibles d'occuper une plus large place qu'au lycée pour *« donner le goût de lire »* (Poslaniec, 2010).

Dans un second temps, les comparaisons entre groupes ont été centrées sur les différentes catégories de personnels, comparativement au groupe des professeurs documentalistes (Graphique 21, ci-dessous). L'allure générale de la répartition des énoncés dans les axes selon les quatre groupes professionnels est proche de celle observée chez les professeurs documentalistes : l'axe 2 « activité pédagogique » est toujours le plus représenté et ce, de manière encore plus marquée chez les personnels de direction.

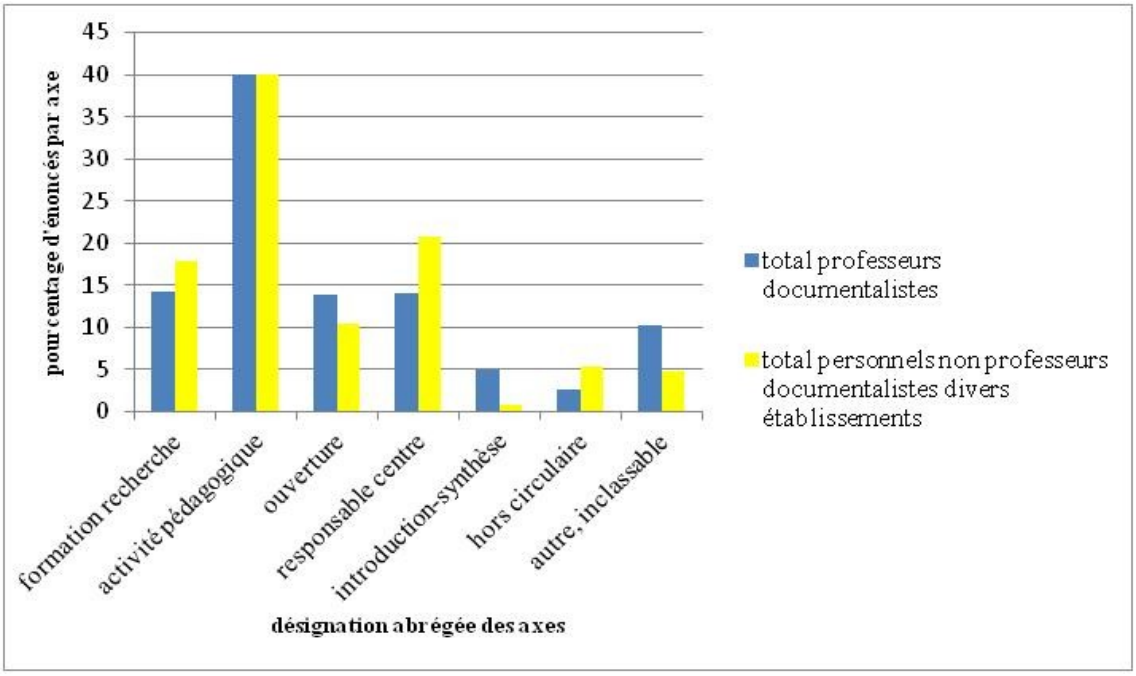



**Graphique 21. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels**

Parallèlement, la répartition dans les axes 1 « formation recherche », 3 « ouverture » et 4 « responsable centre » de la circulaire est à peu près équivalente. Cependant, un groupe se démarque de tous les autres, dans presque tous les axes (excepté le dernier « autre, inclassable ») : celui des professeurs stagiaires qui semble accorder une plus grande place que les autres groupes professionnels à certaines dimensions (formation à la recherche et responsabilité du centre) et moins à d'autres (activité pédagogique et ouverture). Leur moins

grande familiarité de l'organisation des établissements scolaires du second degré peut expliquer leur difficulté à cerner les différentes facettes du métier de professeur documentaliste, d'autant que ces jeunes enseignants formulent plus souvent que les autres personnels des énoncés sans rapport avec les missions des professeurs documentalistes telles qu'elles sont inscrits dans la circulaire de 1986. En revanche, entre les groupes de professeurs documentalistes, de CPE et de personnels de direction, les écarts sont globalement faibles dans la répartition des énoncés.

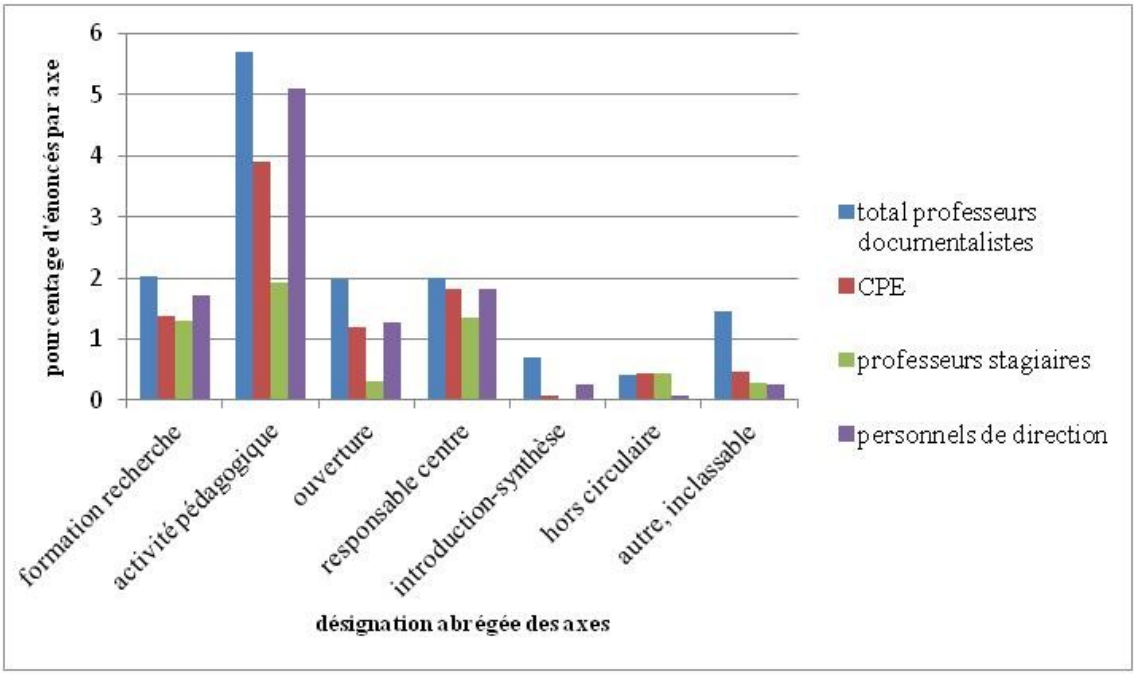
La comparaison entre les énoncés des professeurs documentalistes et de ceux de l'ensemble des autres groupes professionnels fait apparaître quelques nuances (Graphique 22, ci-dessous). Alors que l'axe 2 « activité pédagogique » est dominant pour tous et dans les mêmes proportions (39,96 % des énoncés des professeurs documentalistes contre 39,98 % pour les autres groupes), les professeurs documentalistes, dans ce qu'ils expriment, mettent davantage l'accent sur leur rôle d'ouverture et sur l'idée qu'ils « enseignent » (axe 5 : « introduction-synthèse ») plutôt que sur l'idée qu'ils « forment » les élèves à la recherche documentaire (axe 1 : « formation recherche ») ; ils accordent moins de place dans leurs propos au fait qu'ils sont responsables et gestionnaires du centre de ressources (axe 4 : responsable centre »).



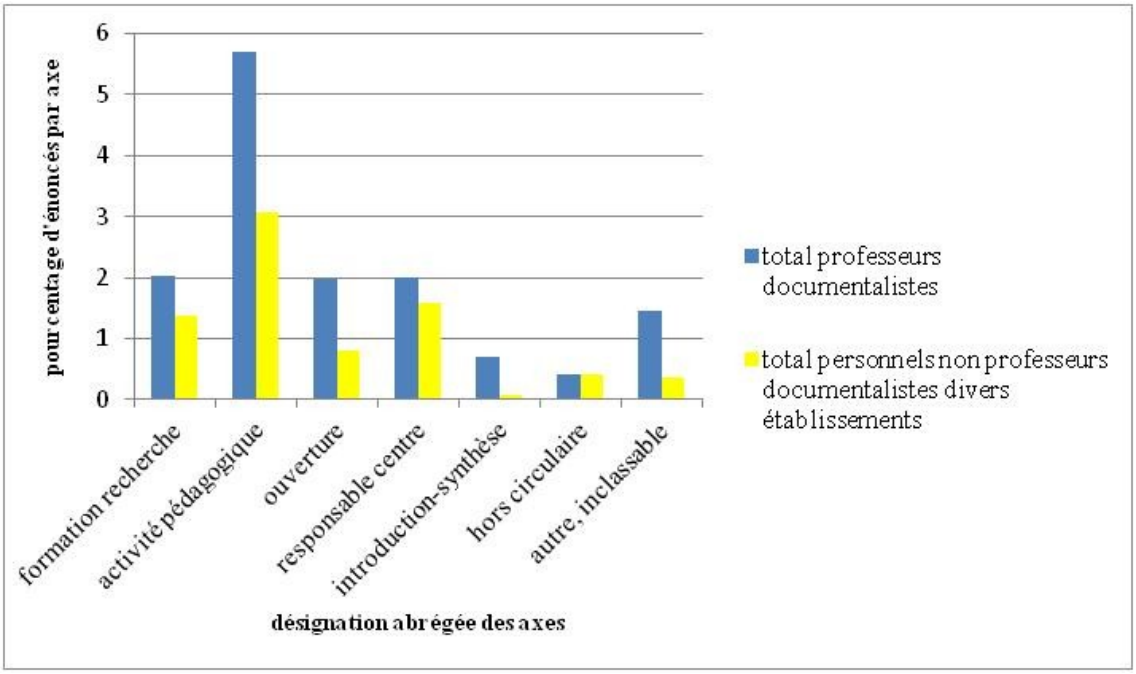

**Graphique 22. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre le groupe des professeurs documentalistes et l'ensemble des autres groupes**

Par ailleurs, alors que peu de leurs énoncés sont classés « hors circulaire », ce qui peut laisser supposer qu'ils la connaissent mieux que les autres groupes professionnels, plus de 10 % de leurs propos (contre à peine 5 % pour les autres groupes) sont rangés dans la catégorie « autre, inclassable ». Ceci s'explique par la forte part d'expression de sentiments d'insatisfaction et de satisfaction classés dans cette catégorie sans lien avec la « circulaire de missions ».

Enfin, le nombre moyen d'énoncés par sujet, qui est plus important en moyenne chez les professeurs documentalistes (13,01 contre 7,25 pour les autres groupes), est aussi plus important que dans chacun des autres groupes pour chacun des axes, et que dans l'ensemble des autres groupes réunis (sauf pour l'axe qui correspond aux énoncés sans rapport avec la circulaire) (Graphiques 23 et 24, ci-dessous). Toutefois, la différence la plus marquée s'observe entre le groupe des professeurs documentalistes et celui des professeurs stagiaires, mais il existe aussi davantage d'écarts avec les CPE qu'avec les personnels de direction pour ce qui concerne l'ensemble des propos se rapportant à la circulaire répartis dans les cinq premiers axes. Cette observation doit néanmoins être considérée avec prudence du fait du fait de l'effectif des personnels de direction (11 sujets).




**Graphique 23. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels**




**Graphique 24. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les professeurs documentalistes et l'ensemble des autres groupes.**

En conclusion, du point de vue quantitatif, une assez grande homogénéité apparaît entre les différents groupes de professeurs documentalistes exerçant dans des secteurs géographiques différents et dans des types d'établissement différents pour ce qui concerne les propos se rapportant aux axes de la circulaire. Toutefois, deux types de différence entre les professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels pourraient traduire une divergence de positionnement : la place accordée à l'enseignement / au professeur (axe 5), comparativement à celle de la formation à la recherche documentaire (axe 1) est plus importante chez les professeurs documentalistes que chez les autres groupes professionnels ; la place accordée à la responsabilité du centre de ressources est plus marquée chez les autres groupes professionnels, alors que celle de l'ouverture culturelle l'est moins que chez les professeurs documentalistes. Dans les deux cas, c'est peut-être la perception et la conception de la fonction d'enseignant qui sont en jeu, mais le questionnement peut aussi porter sur l'influence de la visibilité ou de l'invisibilité de l'action du professeur documentaliste sur la représentation du métier. Cette analyse quantitative des données organisées selon les axes précédemment constitués, apporte un aperçu des points de convergence et de divergence entre les groupes qu'il convient d'approfondir par une analyse comparative qualitative visant à explorer deux dimensions : l'usage de termes spécifiques par les professeurs documentalistes, qui pourrait traduire une éventuelle expertise ; les modalités d'action (directes auprès des élèves, indirectes pour les élèves), qui pourrait refléter une activité d'enseignant.

## *3.3. Des nuances dans la compréhension de la cohérence de l'action : aspects qualitatifs*

### 3.3.1. Des inférences lexicales portant sur la nature de l'action

La répartition des 1794 énoncés qui entrent en correspondance avec les missions prescrites dans les 5 axes de la circulaire a pu être synthétisée (Tableau 24 ci-dessous).

| Groupes professionnels / Axes de la circulaire | Professeurs documentalistes (effectif 68) | | Personnels non professeurs documentalistes (effectif 137) | | Ensemble des groupes professionnels (effectif 205) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** |
| Axe 1. Formation recherche | 139 | **16,41** | 188 | **19,85** | 327 | **18,22** |
| Axe 2. Activité pédagogique | 389 | **45,92** | 421 | **44,45** | 810 | **45,15** |
| Axe 3. Ouverture | 135 | **15,93** | 110 | **11,61** | 245 | **13,65** |
| Axe 4. Responsable centre | 136 | **16,05** | 219 | **23,12** | 355 | **19,78** |
| Axe 5. Introduction-synthèse | 48 | **5,66** | 9 | **0,95** | 57 | **3,17** |
| **Total** | 847 | **99,97** | 947 | **99,98** | 1794 | **99,97** |

**Tableau 24. Répartition des énoncés des professeurs documentalistes et des personnels non professeurs documentalistes dans les cinq axes de la circulaire**

Le vocabulaire employé par les professeurs documentalistes et par les autres personnels présente des différences significatives dans chacun des cinq axes se rapportant à la « circulaire de missions ».

**Axe 1 (formation recherche)**

Parmi les 1794 énoncés produits par l'ensemble des groupes professionnels et classés dans les cinq axes de la circulaire, l'axe 1 recueille 327 énoncés (18,22 % des énoncés). La terminologie employée pour désigner ce qui se rapporte à l'activité de recherche et d'exploitation de l'information diffère sensiblement entre le groupe des professeurs documentalistes et l'ensemble des trois autres groupes. Quatre expressions utilisées par les professeurs documentalistes (10 occurrences en tout) sont totalement absentes des énoncés des autres groupes et de la « circulaire de missions » : **« culture de l'information »**, **« culture informationnelle »**, **« info-documentaire »**, **« information documentation »**. De



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

plus, l'usage du terme **« information »** employé en dehors des expressions ci-dessus est beaucoup plus rare chez les autres professionnels. Le terme **« information »**, utilisé seul ou dans une expression est donc beaucoup plus représenté dans le groupe des professeurs documentalistes (Tableau 25, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme, dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 26 | 139 | 327 | 18,70% | 7,95% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 7 | 188 | 327 | 3,72% | 2,14% |

**Tableau 25. Représentativité du terme « information » dans le discours des groupes professionnels**

Par ailleurs, la référence aux médias, exprimée dans le contexte de **« l'éducation aux médias »** est également plus rare chez les autres professionnels (Tableau 26, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme, dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 10 | 139 | 327 | 7,14% | 3,27% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 2 | 188 | 327 | 1,06% | 0,61% |

**Tableau 26. Représentativité du terme « médias » dans le discours des groupes professionnels**

À l'inverse, les personnels non professeurs documentalistes recourent davantage aux termes **« recherche », « document », « documentation », « exposé »** (Tableau 27, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 79 | 139 | 327 | 56,83% | 24,14% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 149 | 188 | 327 | 79,25% | 45,56% |

**Tableau 27. Représentativité de l'ensemble de termes « recherche », « document », « documentation », « exposé » dans le discours des groupes professionnels**

Pour l'ensemble de cet axe, la mission de formation à la recherche est exprimée différemment. Cela ne signifie toutefois pas que l'activité associée par chacun des groupes soit elle aussi différente.

Du côté des professeurs documentalistes prédomine donc le lexique qui entoure l'information et les médias, tandis que du côté des autres professionnels, le vocabulaire employé est plus ancien. Celui-ci est présent d'ailleurs dans la « circulaire de missions » de 1986, alors que « culture de l'information », « culture informationnelle », « info-documentaire », « information documentation » et « médias » (au sens d'éducation aux médias) en sont absents. Par ailleurs dans cet axe, les deux groupes font référence à l'autonomie de l'élève dans des proportions comparables, alors que ce terme ne figure pas dans la « circulaire de missions ».

**Axe 2 (activité pédagogique)**

Parmi les 1794 énoncés de l'ensemble des groupes professionnels, classés dans les cinq axes de la circulaire, l'axe 2 recueille 810 énoncés (45,15 % des énoncés). L'expression **« politique documentaire »**, absente de la circulaire de 1986, n'est employée que par les professeurs documentalistes et par les personnels de direction (Tableau 28, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'expression | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'expression dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'expression dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 14 | 389 | 810 | 3,59% | 1,72% |
| Personnels de direction | 4 | 56 | 810 | 7,14% | 0,49% |

**Tableau 28. Représentativité de l'expression « politique documentaire » dans le discours des groupes professionnels**

Par ailleurs, des conceptions différentes de l'orientation pédagogique du métier semblent se dégager entre les professeurs documentalistes d'une part et les autres groupes professionnels d'autre part. Les professeurs documentalistes évoquent davantage que les seconds des aspects motivants pour les élèves, par l'usage des termes **« curiosité », « plaisir », « libre », « liberté »** (Tableau 29, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 19 | 389 | 810 | 4,88% | 2,34% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 3 | 421 | 810 | 0,71% | 0,37% |

**Tableau 29. Représentativité de l'ensemble de termes « curiosité », « plaisir », « libre », « liberté » dans le discours des groupes professionnels**

Dans le même temps, les personnels non professeurs documentalistes soulignent davantage le service rendu aux élèves lors de leur **« temps libre »**, lorsqu'ils n'ont **« pas cours »** ou sont en **« permanence »** (Tableau 30, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 12 | 389 | 810 | 3,08% | 1,48% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 39 | 421 | 810 | 9,26% | 4,81% |

**Tableau 30. Représentativité de l'ensemble de termes « temps libre », « pas cours », « permanence » dans le discours des groupes professionnels**

Parallèlement, l'association du professeur documentaliste au **« lieu CDI »** est plus fréquente dans les autres groupes professionnels.

| | Nombre d'occurrences de l'association au terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'association au terme dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'association au terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 35 | 389 | 810 | 8,99% | 4,32% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 59 | 421 | 810 | 14,01% | 7,28% |

**Tableau 31. Représentativité de l'association au terme CDI dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 2**

Certains lui attribuant même une possession du lieu **« son CDI »** : 5 occurrences dans les autres groupes professionnels, contre 0 dans le groupe des professeurs documentalistes (Tableau 31, ci-dessus).

Ces dernières observations qui mettent l'accent sur le rôle du professeur documentaliste dans l'accueil des élèves au CDI en dehors de leurs cours, s'opposent à une dimension davantage mise en avant par les professeurs documentalistes, qu'ils énoncent par leur contribution à des **« projets »** (Tableau 32, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 61 | 389 | 810 | 15,68% | 7,53% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 45 | 421 | 810 | 10,68% | 5,55% |

**Tableau 32. Représentativité du terme « projet » dans le discours des groupes professionnels**

Enfin, les autres groupes professionnels mentionnent davantage que les professeurs documentalistes la **« validation des compétences en informatique »** à laquelle les professeurs documentalistes procèdent parfois, dans le cadre de l'évaluation de la compétence 4 du S3C (Tableau 33, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences des termes associés à l'idée | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part des termes associés à l'idée dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part des termes associés à l'idée dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 10 | 389 | 810 | 2,63% | 1,23% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 24 | 421 | 810 | 5,70% | 2,96% |

**Tableau 33. Représentativité des termes associés à l'idée de « validation des compétences en informatique » dans le discours des groupes professionnels**

Pour l'ensemble de cet axe, une divergence semble exister dans la perception du métier entre les professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels, quant à leur activité pédagogique : alors que les professeurs documentalistes se disent tournés vers la motivation

des élèves et le pilotage (projets et politique documentaire), les autres personnels, excepté les personnels de direction qui évoquent eux aussi la dimension de pilotage, expriment davantage les aspects du métier en termes de services rendus (accueil des élèves en dehors des cours au CDI, validation de compétences) qu'en termes de contribution à l'apprentissage et à l'éducation des élèves (motivation, projet).

**Axe 3 (ouverture)**

Parmi les 1794 énoncés de l'ensemble des groupes professionnels, classés dans les cinq axes de la circulaire, l'axe 3 recueille 245 énoncés (13,65 % des énoncés). Deux ensembles d'expressions sont beaucoup plus employées par les professeurs documentalistes que par les autres groupes professionnels : **« veille »** - documentaire ou informationnelle - et **« diffuse »** ou **« diffusion »** de l'information (Tableau 34, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences des termes associés à l'idée | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part des termes associés à l'idée dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part des termes associés à l'idée dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 23 | 135 | 245 | 17,03% | 9 ,38% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 3 | 110 | 245 | 2,72% | 1,22% |

**Tableau 34. Représentativité des termes associés à l'idée de « veille » ou de « diffusion de l'information » dans le discours des groupes professionnels**

Pour l'ensemble des expressions combinant ces termes absents de la « circulaire de missions » de 1986, les professeurs documentalistes mettent en valeur un aspect de leur rôle qui semble peu perçu par les autres professionnels, d'autant que dans le même temps les termes **« communique »** ou **« communication »** ne sont jamais mentionnés par ces autres personnels, alors que les professeurs documentalistes les utilisent dans 14 des énoncés de cet axe sur 135 (10,37 %). Ces observations interpellent sur la visibilité et sur l'efficacité de leur activité en termes de communication d'informations au sein de l'établissement scolaire, surtout que les relations avec l'extérieur de l'établissement sont assez peu évoquées par les autres professionnels qui citent moins les termes **« extérieur »**, **« partenaire »** ou **« partenariat »** que les professeurs documentalistes (Tableau 35, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 39 | 135 | 245 | 28,88% | 15,91% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 14 | 110 | 245 | 12,72% | 5,71% |

**Tableau 35. Représentativité de l'ensemble de termes « extérieur », « partenaire », « partenariat » dans le discours des groupes professionnels**

À l'inverse, deux dimensions du métier sont davantage mentionnées par les autres groupes professionnels : celle qui se rapporte à l'organisation d' **« expositions »**, d' « **animation »** ou de « **sorties scolaires »** (Tableau 36, ci-dessous) et celle qui se rapporte à la « **presse »**, dont la visibilité était certainement assez forte au moment du recueil de données de certains groupes du fait de la proximité de la « semaine de la presse et des médias dans l'école », organisée par le CLEMI® (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) du 21 au 26 mars 2011 (Tableau 37, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 15 | 135 | 245 | 11,11% | 6,12% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 27 | 110 | 245 | 20,90% | 11,02% |

**Tableau 36. Représentativité de l'ensemble de termes « exposition », « animation », « sorties scolaires » dans le discours des groupes professionnels**

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 6 | 135 | 245 | 4,44% | 2,44% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 23 | 110 | 245 | 24,54% | 9,38% |

**Tableau 37. Représentativité du terme « presse » dans le discours des groupes professionnels**

Pour l'ensemble de cet axe, des divergences semblent exister dans la perception du métier entre les professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels, quant à leur activité

de communication et d'ouverture de l'établissement sur l'extérieur : alors que les professeurs documentalistes paraissent accorder une place importante à la veille documentaire, à la diffusion d'informations et à la communication en général, les autres personnels perçoivent ou du moins évoquent assez peu ces aspects du métier. Pourtant, ils sont supposés en être parfois les destinataires. A l'inverse, ils mentionnent plus souvent que les professeurs documentalistes ce qui se rapporte à des manifestations visibles de la contribution des professeurs documentalistes à la vie de l'établissement (exposition, accompagnement dans des sorties scolaires, etc.).

**Axe 4 (responsable centre)**

Parmi les 1794 énoncés de l'ensemble des groupes professionnels, classés dans les axes de la circulaire, l'axe 4 recueille 355 énoncés (19,78 % des énoncés). Aucun des termes cités par les groupes n'est absent de la circulaire de 1986, mais l'emploi du mot **« fonds »** est beaucoup plus fréquent chez les professeurs documentalistes (Tableau 38, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 37 | 136 | 355 | 27,20% | 10,42% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 24 | 219 | 355 | 10,95% | 6,76% |

**Tableau 38. Représentativité du terme « fonds » dans le discours des groupes professionnels**

Parallèlement, les autres professionnels déclinent beaucoup plus le type de document : **« livre », « ouvrage », « manuel », « revue », « magazine »** (Tableau 39, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 26 | 136 | 355 | 19,11% | 7,32% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 95 | 219 | 355 | 43,37% | 26,76% |

**Tableau 39. Représentativité de l'ensemble de termes « livre », « ouvrage », « manuel », « revue », « magazine » dans le discours des groupes professionnels**

Les autres groupes professionnels emploient également un peu plus les termes **« document »** ou **« documentation »** que les professeurs documentalistes (Tableau 40, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 15 | 136 | 355 | 11,02% | 4,22% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 32 | 219 | 355 | 14,61% | 9,01% |

**Tableau 40. Représentativité de l'ensemble des termes « document », « documentation » dans le discours des groupes professionnels**

De même, les autres groupes professionnels associent plus que les professeurs documentalistes l'usage des ressources à celui du **« prêt »** ou de l' **« emprunt »** (Tableau 41, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 6 | 136 | 355 | 4,41% | 1,69% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 27 | 219 | 355 | 12,32% | 7,60% |

**Tableau 41. Représentativité de l'ensemble de termes « prêt », « emprunt » dans le discours des groupes professionnels**

À l'inverse, les professeurs documentalistes évoquent beaucoup plus le **« CDI »** (Tableau 42**,** ci-dessous) ce qui, compte tenu des remarques précédentes concernant cet axe, invite à penser qu'ils envisagent leur rôle de responsable du centre de ressources de façon plus globale, le prêt n'étant qu'un aspect et les différents supports physiques n'étant que des composantes d'un fonds documentaire.

| | Nombre d'occurrences du terme | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part du terme dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part du terme dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 32 | 136 | 355 | 23,52% | 9,01% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 6 | 219 | 355 | 2,73% | 1,69% |

**Tableau 42. Représentativité du terme « CDI » dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 4**

Pour l'ensemble de cet axe, une divergence semble exister dans la perception du métier entre les professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels, quant à la conception de la responsabilité et de la gestion du centre de ressources et peut-être aussi quant à la responsabilité de l'ensemble des ressources de l'établissement : alors que les professeurs documentalistes évoquent les ressources dans leur globalité en précisant peu ce qui les distingue en matière de forme ou de support contenant de l'information, les autres personnels rapportent davantage ces ressources à l'usage qu'eux-mêmes ou les élèves peuvent en faire : elles sont davantage considérées comme des documents destinés à être empruntés à des fins précises par les usagers que comme des éléments constitutifs d'un tout (le fonds documentaire) adapté à l'ensemble du public de l'établissement scolaire, hébergés et rassemblés le plus souvent dans un lieu commun à tous (le CDI).

### Axe 5 (introduction-synthèse)

Parmi les 1794 énoncés de l'ensemble des groupes professionnels, classés dans les cinq axes de la circulaire, l'axe 5 recueille 57 énoncés (3,17 % des énoncés). Cet axe ne rassemble que 5,66 % des énoncés des professeurs documentalistes (48 sur 847) affectés à l'un des axes de la circulaire contre moins de 0,95 % pour les autres groupes professionnels (9 énoncés sur 947).

Les termes **« enseigne »** ou **« enseignant »** ou **« professeur »** paraissent relativement fréquents dans cet axe pour chacun des groupes (Tableau 43, ci-dessous), mais le nombre d'énoncés classés dans cet axe est si faible que l'examen de ce vocabulaire est plus significatif à l'échelle de l'ensemble des énoncés classés dans les cinq axes, d'autant plus que ces termes y sont disséminés (Tableau 44, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes | Nombre d'énoncés du groupe classés dans l'axe | Nombre d'énoncés de l'ensemble des groupes classés dans l'axe | Part de l'ensemble de termes dans les énoncés de ce groupe affectés à l'axe | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés affectés à l'axe |
|---|---|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 18 | 48 | 57 | 37,50% | 31,57% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 6 | 9 | 57 | 66,66% | 10,52% |

**Tableau 43. Représentativité de l'ensemble de termes « enseigne », « enseignant », « professeur » dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 5**

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés | Nombre d'énoncés total classés dans les axes de la circulaire | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés |
|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 29 | 847 | 3,42% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 16 | 947 | 1,68% |

**Tableau 44. Représentativité de l'ensemble de termes « enseigne », « enseignant », « professeur » dans le discours des groupes professionnels rapporté à tous les axes**

Parallèlement, dans l'ensemble des axes de la circulaire, une part plus importante est accordée à l'ensemble des termes « **aide** », **« accompagnement »** ou **« accompagne »**, **« assiste »** par les autres groupes professionnels (Tableau 45, ci-dessous).

| | Nombre d'occurrences de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés | Nombre d'énoncés total classés dans les axes de la circulaire | Part de l'ensemble de termes dans l'ensemble des énoncés |
|---|---|---|---|
| Professeurs documentalistes | 2 | 847 | 0,23% |
| Personnels non professeurs documentalistes | 27 | 947 | 2,85% |

**Tableau 45. Représentativité de l'ensemble de termes « aide », « accompagnement », « accompagne », « assiste » dans le discours des groupes professionnels rapporté à tous les axes**

Si cette situation est plus particulièrement imputable au groupe des professeurs stagiaires, elle ne l'est pas exclusivement et l'emploi quasi-unilatéral de ces termes, associé au moindre usage des termes « enseigne », « enseignant » ou « professeur » pose la question du type de relation entre les personnels sous-tendue par cette différence d'approche, même si l'emploi de ces différents termes est finalement peu fréquent au regard des 1794 énoncés classés dans les cinq axes de la circulaire. Pour l'ensemble de cet axe, une divergence semble exister dans la perception du métier d'enseignant entre les professeurs documentalistes et les autres groupes

professionnels : les professeurs documentalistes semblent plus souvent s'attribuer une fonction d'enseignant que les autres personnels ne leur attribuent ; mais c'est peut-être aussi la conception même de la fonction enseignante qui diverge entre les professionnels.

| Groupes professionnels / Axes de la circulaire | Professeurs documentalistes | Personnels de direction | Personnels non professeurs documentalistes |
|---|---|---|---|
| Axe 1. Formation recherche | **Culture de l'information**[95]<br>**Culture informationnelle**<br>**Info-documentaire**<br>**Education aux médias** | | Recherche<br>Document<br>Documentation<br>Exposé |
| Axe 2. Activité pédagogique | **Politique documentaire**<br>Motivation<br>Curiosité<br>Plaisir<br>Libre<br>Liberté<br>**Pilotage**<br>Projet | **Politique documentaire**<br>**Pilotage**<br>Projet | Accueil des élèves<br>Temps libre<br>« Pas cours »<br>Permanence<br>Validation des compétences |
| Axe 3. Ouverture | **Veille documentaire**<br>**Veille informationnelle**<br>**Diffusion de l'information**<br>**Communication**<br>**Relations avec l'extérieur** | | **Animation**<br>**Organisation d'expositions**<br>**Accompagnement de sorties scolaires**<br>**Presse** |
| Axe 4. Responsable centre | **Fonds**<br>CDI | | **Types de documents**<br>**Document**<br>**Documentation**<br>**Prêt**<br>**Emprunt** |
| Axe 5. Introduction-synthèse | Enseigne<br>Enseignant<br>Professeur | | Aide<br>Accompagnement<br>Accompagne<br>Assiste |

**Tableau 46. Ecarts significatifs entre les groupes professionnels au niveau du vocabulaire relatif à la prescription**

[95] Les termes en gras ne figurent pas dans la circulaire de missions. Ils signalent les écarts les pus significatifs.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

En conclusion, pour l'ensemble des énoncés classés dans les cinq axes de la circulaire, certains écarts apparaissent dans la terminologie employée (Tableau 46, ci-dessus). Ils laissent supposer, d'une part, des perceptions voire des conceptions différentes du métier provenant peut-être de l'invisibilité de l'activité du professeur documentaliste et, d'autre part, une appropriation progressive chez les professeurs documentalistes d'un vocabulaire emprunté aux sciences de l'information et de la communication, qui pourrait constituer une des marques d'un processus de professionnalisation en cours. Alors que les missions sont définies par une circulaire ancienne, l'actualisation de certains termes employés par ces professionnels pourrait traduire pour partie l'interprétation qu'ils font des orientations données il y a plus de vingt-cinq ans. L'observation de l' « activité réelle » des professeurs documentalistes visera à comprendre de quelle manière sont redéfinies par les professeurs documentalistes les tâches prescrites dans la circulaire au travers de l'énoncé de leurs missions et ce qui guide également la définition des tâches réelles qu'ils effectuent, alors que certaines sont *a priori* sans correspondance avec la circulaire.

### Des attributions hétéroclites dans les domaines d'intervention et ambivalentes dans le positionnement

Dans les deux catégories d'énoncés non classés dans les cinq axes correspondant à la circulaire (axe 7 : « hors circulaire » et axe 8 : « autre, inclassable »), la plupart des formulations employées témoignent de la prise en compte d'un ou plusieurs aspects du métier tel qu'il est décrit dans la circulaire, mais elles y associent des rôles, missions ou tâches qui ne trouvent pas de correspondance avec la « circulaire de missions ». Par exemple, des formes d'extrapolation sont observées et ce, aussi bien par les professeurs documentalistes[96] que par les autres personnels[97]. Alors que dans la « circulaire de missions » la seule attribution du professeur documentaliste dans le domaine de l'informatique se rapporte aux élèves et à leur appropriation de cet outil *(« il favorise l'initiation des élèves à la lecture des documents graphiques et audiovisuels et à l'utilisation de l'informatique, en liaison avec les professeurs dans le cadre des programme »)*, il est parfois assimilé par extension (par lui-même ou par les autres professionnels) à un technicien ou à un spécialiste de l'informatique capable de venir en aide aux autres personnels, ou encore à un gestionnaire du matériel informatique, alors

[96] *« dépanne les collègues en informatique » ; « aide (et oui encore !) les collègues à utiliser l'informatique » ; « aide les collègues récalcitrants aux TIC quand ils ont un problème informatique ou besoin d'une information » ; « peut aussi dépanner les collègues : utilisation de l'informatique, photocopieur ».*

[97] *« s'occupe du matériel informatique » ; « s'occupe des ordinateurs en libre-service ».*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

qu'il n'est censé gérer « que » le centre de ressources documentaires multimédia. De la même manière, dans un autre domaine, des propos de professeur documentaliste convergent avec ceux d'autres personnels qui expriment exactement avec les mêmes mots[98] l'idée qu'il lui revient de prendre en charge la gestion des manuels scolaires alors que dans la circulaire, il est censé apporter seulement une contribution *(« Il apporte l'aide de ses compétences techniques aux responsables du foyer socio-éducatif et aux professeurs chargés des manuels scolaires »).*

Plus largement, les rôles, missions, fonctions ou tâches attribuées au professeur documentaliste n'ayant pas de correspondance dans la circulaire, renvoient à toutes sortes de formes de « dépannage »[99] (faire des photocopies pour les élèves, soulager les surveillants, gérer les rendez-vous avec le ou la conseillère d'orientation psychologue, gérer l'accès ou la réservation de salles spécifiques, etc.). Cependant, alors que les domaines concernés sont concordants entre le groupe des professeurs documentalistes et les autres groupes professionnels, la relation qu'impliquent ces activités entre les professionnels s'exprime différemment selon les groupes : le plus souvent, les professeurs documentalistes y font référence pour dénoncer une relation subalterne instaurée par les autres professionnels qui les sollicitent pour toutes sortes de situations les embarrassant, alors que les autres professionnels semblent leur octroyer, à des degrés divers, des fonctions d'aide, d'assistance, de services ou de coopération.

Par ailleurs, le positionnement attribué au professeur documentaliste est parfois associé à un sentiment d'omniprésence dans les activités engagées dans l'établissement scolaire. Cependant, alors que les quelques propos des professeurs documentalistes sur ce sujet se rejoignent dans l'idée qu'ils se situent au carrefour des activités de l'établissement[100], les autres professionnels évoquant cette question ne s'accordent pas tous sur ce point. Deux positions ambivalentes sont observées : certains considèrent en effet le professeur

---

[98] *« gère les manuels scolaires » ; « gère les manuels scolaires à l'exception de la signature des commandes » ; « s'occupe des manuels scolaires » ; « commande les manuels et livres » ; « commande les manuels scolaires ! » ; « coordonne la remise des manuels/ramassage » ; « devrait s'occuper de la récupération des manuels scolaires en fin d'année » ; « devrait s'occuper de remettre les manuels scolaires en début d'année » ; « gère la distribution des manuels aux élèves » ; « gère le prêt de manuels scolaires » ; « gère les ressources en manuels scolaires » ; « prépare la liste des manuels scolaires » ; » s'occupe de l'achat des manuels et ouvrages divers pour le collège » ; « s'occupe des manuels scolaires ».*

[99] *« dépanne profs et élèves pour les photocopies » ; « peut aussi dépanner les collègues : utilisation de l'informatique, photocopieur » ; « photocopie des documents quand les élèves en demandent » ; « accueille pour « soulager les surveillants » » ; « accueille des élèves renvoyés de cours » ; « est celui à qui on demande un rendez-vous avec le conseiller d'orientation psychologue » ; « gère les rendez-vous des conseillers d'orientation psychologue » ; « prend les rendez-vous pour la conseillère d'orientation psychologue » ; « prend les rendez-vous pour le conseiller d'orientation psychologue » ; « prend les rendez-vous avec le conseiller d'orientation psychologue » ; « est celui sur qui on compte pour accéder à une salle informatique sans l'avoir réservée » ; « gère la location des salles » ; « gère la salle multimédia » ; « gère le planning de réservation de certaines salles (salle informatique, salle audiovisuelle) » ; « est la personne à qui on demande divers services » ; « est sollicité quand on ne sait pas à qui confier une tâche ».*

[100] *« est partout, toujours, au courant de tout » ; « est un « homme » (ou plutôt femme) orchestre » ; « fait un métier d'équilibriste entre toutes ces entités » ; « doit participer à tous les nouveaux dispositifs (B2i®, histoire des arts…) ».*

documentaliste comme un personnel peu engagé ou peu impliqué dans l'action de l'établissement[101], tandis que d'autres lui octroient une place fondamentale et fédératrice[102].

(Annexe 21. Les représentations du métier de professeur documentaliste : liste des énoncés des professeurs documentalistes et des autres groupes professionnels classés « hors circulaire » et « autre, inclassable »).

**Des sentiments pluriels interrogeant la reconnaissance**

Parmi les énoncés classés dans les axes 7 et 8 (« hors circulaire » et « autre, inclassable »), il est possible de percevoir l'expression de deux sentiments antagonistes, aussi bien chez les professeurs documentalistes que chez les autres professionnels : l'insatisfaction et la satisfaction. Cependant, les deux formes de ressenti ne prennent pas la même ampleur dans les deux groupes. Pour les professeurs documentalistes, la question du défaut de reconnaissance par les autres professionnels est assez prégnante et s'assimile parfois à une sorte de souffrance ou d'isolement, comme en témoigne par exemple l'usage du vocabulaire de la guerre (se battre, défendre), ou de termes traduisant une difficulté de compréhension de son action, voire un doute sur sa légitimité, ou encore d'énoncés formulés à la forme négative. Parallèlement, mais dans une moindre mesure, les autres professionnels expriment parfois des reproches à leur égard ou semblent ne pas comprendre le sens de leur action (Tableau 47, ci-dessous).

[101] « devrait faire partie de l'équipe pédagogique » ; « est parfois un peu écarté de l'équipe pédagogique » ; « est un peu à part dans l'équipe pédagogique » ; « est un peu à part de l'équipe pédagogique ».

[102] « est au centre de tous les acteurs » ; « est une personne clé pour le bien-être des élèves » ; « est partie prenante dans toutes les opérations » ; « est indispensable au bon fonctionnement de l'établissement » ; « unifie en quelque sorte toutes les matières ».

| Enoncés formulés par des professeurs documentalistes | Enoncés formulés par d'autres professionnels |
|---|---|
| • *a parfois du mal à avoir une reconnaissance pédagogique, tant de la part des collègues, des chefs d'établissement et des élèves…*<br>• *a souvent besoin de justifier ses actions et ses compétences auprès d'autres collègues de discipline*<br>• *aimerait que son action soit mieux (re) connue au sein de l'établissement*<br>• *aimerait qu'on reconnaisse plus son travail*<br>• *doit continuellement expliquer aux collègues et à son entourage qu'il faut effectivement un CAPES pour exercer la profession*<br>• *doit se justifier auprès de certains collègues (oui j'ai un CAPES…)*<br>• *doit souvent justifier l'existence de son métier aussi bien auprès de quelques collègues que de personnes étrangères à l'éducation nationale. « Non, je ne suis pas bibliothécaire. Oui, je suis prof »*<br>• *doit toujours défendre sa spécificité professionnelle*<br>• *éprouve de grands moments de solitude… dus à l'incompréhension de notre profession*<br>• *est assimilé à une trousse de dépannage (on y trouve les ciseaux, les crayons, etc.… qu'on a pu oublier)*<br>• *est souvent oublié au sein de l'établissement*<br>• *exerce un métier déprécié par ses collègues disciplinaires*<br>• *n'arrive pas toujours à faire comprendre son métier*<br>• *ne se sent pas reconnu et doit se battre en permanence pour la reconnaissance de ses spécificités*<br>• *négocie sa place auprès des collègues et intervient quand ils ne sont plus compétents*<br>• *n'est pas prestataire de services répondant aux exigences des autres enseignants*<br>• *n'est pas reconnu en tant qu'enseignant le plus souvent*<br>• *se bat pour la reconnaissance de son métier* | • *cherche désespérément quelle action il pourrait mener avec la vie scolaire !*<br>• *devrait aimer travailler avec les jeunes*<br>• *est souvent seul dans son CDI*<br>• *est seul dans cette grande salle*<br>• *revendique son titre de professeur, tout en ayant des contraintes très différentes et en n'étant pas perçu comme tel*<br>• *s'ennuie tout seul dans le calme de son CDI avec des élèves très silencieux* |

**Tableau 47. Expression du sentiment de défaut reconnaissance dans le discours des groupes professionnels**

Deux points constituent *a priori* des nœuds névralgiques au niveau de ce sentiment d'incompréhension mutuelle (Tableau 48, ci-dessous) : d'une part, celui de l'assimilation de la fonction du professeur documentaliste à celle d'un surveillant et d'autre part, celui de la comparaison des conditions de travail des professeurs documentalistes et celle d'autres personnels. Dans le premier cas, l'insuffisance de discernement entre les deux fonctions pourrait provenir à la fois d'une vision réductrice de l'activité du professeur documentaliste dont la priorité d'action concernerait avant tout l'accueil des élèves dans un lieu (le CDI), ou



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

d'une différence de conception de l'idée même d'accueil, ou bien encore d'une divergence de vue sur les conditions favorables au travail personnel des élèves. Ces observations faites par les deux groupes de professionnels posent non seulement la question des fonctions des différents personnels, mais aussi celle de l'identification par l'ensemble des acteurs de deux types de lieux distincts destinés au travail des élèves dans un établissement scolaire (les salles de permanence et le CDI), et de la spécificité de chacun de ces lieux.

| Enoncés formulés par des professeurs documentalistes | Enoncés formulés par d'autres professionnels |
|---|---|
| • *a parfois l'impression de faire le travail d'un surveillant*<br>• *doit parfois « se battre » pour ne pas réduire le CDI à une salle d'étude*<br>• *est fatigué d'avoir à « se battre » pour que le CDI ne soit pas une permanence de luxe*<br>• *n'est pas là comme surveillant d'études quand la vie scolaire est débordée (ou pas)*<br>• *n'est pas le dirigeant de la « succursale de la vie scolaire »*<br>• *se bat pour ne pas être une surveillante surdiplômée ou une animatrice de club vidéo* | • *dit que le CDI est un lieu de « recueillement » alors que la salle de permanence… C'est la foire !*<br>• *accepte (à contrecœur) que des élèves viennent faire leurs devoirs tout en précisant qu'il n'est pas là pour ça*<br>• *n'accepte pas 15 élèves « avec du travail »*<br>• *pense que la vie scolaire se décharge des élèves difficiles en les envoyant au CDI*<br>• *refuse systématiquement les élèves perturbateurs* |

**Tableau 48. Expression de lassitude et d'incompréhension mutuelle dans le discours des groupes professionnels**

Dans le second cas, une certaine stigmatisation sur la comparaison des conditions de travail entre les professeurs documentalistes et celle d'autres professionnels invite à penser qu'une grande partie du travail du professeur documentaliste n'est pas visible par les autres professionnels et que les professeurs documentalistes en souffrent d'autant plus qu'ils estiment être surchargés de travail et n'ont pas les mêmes conditions d'exercice ni les mêmes droits que les autres professeurs (temps de pause, rémunération). A cela s'ajoute un sentiment de dépendance chez les professeurs documentalistes, vis-à-vis des autres professionnels[103], qui pourrait, avec les incompréhensions déjà évoquées, générer des tensions entre les différentes catégories de personnels exerçant dans les établissements du second degré, du fait d'une méconnaissance réciproque des métiers et des contraintes de chacun, ou du fait des imprécisions de la prescription institutionnelle, comme l'expriment certains professeurs documentalistes, qui ne voient cependant pas que des inconvénients à cette situation, qui leur

[103] *« a son travail trop dépendant de la représentation qu'en a le chef d'établissement » ; « est dépendant du bon vouloir des collègues ».*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

permet d'apprécier librement leur champ d'action et la nature de leur investissement[104]. L'expression de cette insatisfaction mutuelle est illustrée dans le Tableau 49, ci-dessous.

| Enoncés formulés par des professeurs documentalistes | Enoncés formulés par d'autres professionnels |
|---|---|
| • *gagne le moins*<br>• *galère avec un logiciel trop lent*<br>• *mange en 20 minutes*<br>• *n'a jamais de récréation*<br>• *n'a pas une minute pour souffler ou alors très exceptionnellement*<br>• *n'arrive pas à terminer le vendredi une tâche de gestion commencée le lundi à 8 heures*<br>• *ne termine jamais la tâche commencée le jour même*<br>• *part en dernier*<br>• *passe beaucoup de temps au collège (!)*<br>• *rentre tard*<br>• *reste enfermé toute la journée*<br>• *reste le plus longtemps dans l'établissement*<br>• *travaille le plus* | • *arrive à 9 h car il emmène ses enfants à l'école et retourne les chercher à 16h. Les autres n'en ont pas !*<br>• *ne travaille pas le mercredi* |

**Tableau 49. Expression d'insatisfaction mutuelle dans le discours des groupes professionnels**

Au total, le sentiment d'insatisfaction apparaît dominant par rapport au sentiment de satisfaction chez les professeurs documentalistes, même si certains professeurs documentalistes soulignent leur satisfaction de disposer d'une certaine liberté dans le choix de leurs activités et leur plaisir d'exercer un métier diversifié et passionnant. A l'inverse, ce sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des professeurs documentalistes est nettement moins présent dans l'ensemble des propos des autres professionnels, qui jugent d'ailleurs globalement plutôt positivement leur fonction et le décrivent parfois, quand ils expriment des jugements de valeur, comme un professionnel polyvalent, ouvert, organisé, attentif, centré sur le collectif, cherchant à stimuler les élèves. L'expression de cette satisfaction mutuelle est illustrée dans le Tableau 50, ci-dessous.

[104] *« a une circulaire de missions tellement floue qu'il y prend ce qu'il en veut » ; « n'a pas de missions clairement identifiées par les collègues et l'administration » ; « dépasse sans cesse son champ d'action ».*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| Enoncés formulés par des professeurs documentalistes | Enoncés formulés par d'autres professionnels |
|---|---|
| • *a une grande liberté dans son travail si la direction lui fait confiance*<br>• *aime ce qu'il fait*<br>• *aime les élèves sinon ce n'est plus la peine*<br>• *aime son métier malgré tout*<br>• *apprécie la liberté et la diversité de son travail*<br>• *exerce une profession passionnante mais dévoreuse de temps*<br>• *n'a pas la corvée des conseils de classe et des réunions parents/profs* | • *aide les élèves dans la construction de leur projet*<br>• *aime partager ses découvertes*<br>• *donne à ses élèves*<br>• *donne vie à sa fonction, selon sa personnalité*<br>• *décrypte les « nécessités »*<br>• *écoute les « besoins »*<br>• *permet une ouverture différente*<br>• *possède une bonne organisation de travail*<br>• *possède une grande ouverture d'esprit*<br>• *veut toujours plus pour ses élèves* |

**Tableau 50. Expression de satisfaction mutuelle dans le discours des groupes professionnels**

## 4. La répartition des formes d'action dirigée vers les élèves : une spécificité du métier ?

Les analyses successives et complémentaires des énoncés produits par les différents groupes professionnels ont fait apparaître quelques divergences sur les représentations du métier. Plus particulièrement, les écarts significatifs repérés au niveau du vocabulaire interpellent sur la visibilité de l'action du professeur documentaliste dirigée vers les élèves. En effet, les termes les plus utilisés par les personnels non professeurs documentalistes renvoient le plus souvent à des aspects concrets et observables de l'activité du professeur documentaliste, tandis que ceux qui sont davantage empruntés par les professeurs documentalistes se rapportent à des aspects plus abstraits du métier (principes, notions, conception globale), susceptibles de s'accompagner de formes d'action plus ou moins directes auprès des élèves.

Dans la perspective d'étudier davantage les modalités d'action des professeurs documentalistes, les énoncés de leurs propres groupes professionnels ont été classés par axe de la circulaire, selon qu'ils renvoient à une forme d'action directe auprès des élèves, indirecte pour les élèves, ou encore à l'une et/ou l'autre forme d'action (Tableau 51, ci-dessous). Cette classification répond à deux objectifs visant à comprendre le métier : préparer le guide pour les entretiens semi-directifs adressés à un petit groupe de professeurs documentalistes et orienter les observations visant la compréhension de l' « activité réelle » des professeurs documentalistes. Pour chacun des axes de la circulaire, l'attribution de chacun des 847 énoncés à l'une des trois catégories s'est faite de la manière suivante : les énoncés sont classés dans la catégorie « action directe » auprès des élèves lorsque sans équivoque, et sans qu'il soit besoin d'en savoir plus sur la situation, ce qui est dit correspond à une intervention en présence des élèves, sans qu'une personne intermédiaire soit nécessaire, sans

qu'il soit besoin d'un outil quelconque, et sans différé dans le temps. À l'inverse, les énoncés sont classés dans la catégorie « action indirecte » pour les élèves lorsque sans équivoque, et sans qu'il soit besoin d'en savoir plus sur la situation, ce qui est dit renvoie à des activités menées en dehors de la présence des élèves concernés, ou n'a pas de lien direct avec l'activité des élèves présents dans le même le lieu que le professeur documentaliste (le CDI, le plus souvent).

Dans la catégorie « action directe », sont rangés par exemple les énoncés :

- *aide au travail de groupe*
- *conseille, guide les élèves lors des temps d'accueil au CDI (recherche documentaire, conseil de lecture)*
- *dispense une éducation aux médias aux élèves*
- *fait réfléchir les élèves sur l'origine des informations*
- *à des relations privilégiées avec les élèves*
- *encourage les élèves au CDI à feuilleter des documentaires, des revues, etc.*

Dans la catégorie « action indirecte », sont rangés par exemple les énoncés :

- *aménage un espace qui favorise la recherche documentaire et la lecture plaisir*
- *fait des recherches pour aider tel ou tel collègue*
- *assure la veille documentaire de l'établissement*
- *travaille avec des partenaires extérieurs*
- *classe et range les documents*
- *gère la documentation de l'établissement*
- *se forme aux TICE*

Dans la catégorie « action directe et / ou indirecte », sont rangés les énoncés qui renvoient à des actions dont les modalités peuvent être de nature directe et indirecte à la fois, ou de nature directe ou indirecte selon les cas, selon les situations, ces dernières n'étant pas identifiables à la lecture des énoncés. Par exemple, les énoncés suivants peuvent faire référence à une action directe et indirecte simultanément, ou bien directe ou indirecte successivement ou selon les situations, ou bien encore être directe pour certains élèves et indirecte pour d'autres :

- *propose des nouveautés*
- *communique, diffuse l'information*
- *aide les élèves à s'orienter*

Dans le premier exemple (« *propose des nouveautés »)*, la relation aux élèves peut s'établir oralement, de façon « directe », mais elle peut aussi simultanément être « indirecte », si par exemple il s'agit pour le professeur documentaliste d'avoir fait l'acquisition de nouveautés

puis de les avoir intégrées au fonds documentaire, ou encore s'il s'est agi de mettre en valeur ces nouveautés en les disposant par exemple sur un présentoir bien visible ou encore s'il s'est agi de présenter ces nouveautés sur un espace en ligne, dans une rubrique dédiée, elle aussi bien visible.

De la même manière, dans le second exemple (« *communique, diffuse l'information »)*, il peut s'agir pour le professeur documentaliste de communiquer et diffuser l'information oralement ou en remettant un document écrit de façon « directe », mais il peut aussi s'agir de doubler cette pratique ou de l'élargir à un public plus important d'une façon « indirecte » en faisant passer l'information par des personnes intermédiaires ou au moyen de divers outils.

Dans le troisième exemple (« *aide les élèves à s'orienter »)*, le fait d'aider les élèves à s'orienter peut prendre plusieurs formes : cela peut consister à présenter la documentation spécifique à ce domaine (sur support papier ou en ligne) à une classe ou un groupe d'élèves, mais cela peut aussi consister à organiser sur un espace virtuel signalant des ressources pour l'orientation, à acquérir des documents adaptés, etc., de telle sorte que finalement ces actions soient complémentaires ou bien qu'elles soient ciblées selon les publics. Ainsi, la présentation des ressources en présence des élèves peut par exemple ne concerner que les élèves de 6$^{ème}$ ou de 5$^{ème}$ en collège, ou que les élèves de seconde en lycée, et se faire ainsi de façon « directe » pour un public restreint, et « indirecte » pour l'ensemble des élèves.

Aussi, les énoncés formulés pouvant donner lieu à des modalités d'action tantôt directe, tantôt indirecte, ou tantôt les deux à la fois, ont été classés dans la catégorie « action directe et/ou indirecte ». Cependant, un cas particulier s'est posé dans les axes 1, 2 et 5, à propos des énoncés débutant par le verbe « enseigner ». En effet, ce verbe était tantôt suivi d'un complément *« enseigne la méthodologie de la recherche documentaire »*, tantôt non, *« enseigne »*. Dans le premier cas, il a été considéré que l'action s'envisageait de manière directe, tandis que dans le second, où aucun objet d'enseignement ni aucun destinataire n'étaient précisés, il a été décidé que cette action pouvait emprunter les deux modalités (directe et/ou indirecte).

Au total, cette étape de catégorisation des énoncés s'inscrit dans la phase exploratoire qui précède à la fois la constitution d'une série de questions destinées aux entretiens semi-directifs avec des professeurs documentalistes, et la phase d'observation, qui consistera en partie à observer ces modalités d'action (directe/indirecte) pour mieux en cerner les formes et les objets et saisir les buts des professionnels. Le classement réalisé à ce stade ne prétend donc pas constituer un résultat stable et définitif. Sa vocation est de permettre au chercheur

d'appréhender le métier de professeur documentaliste en orientant ses observations sur la compréhension du but poursuivi par ces professionnels dans l' « activité réelle » qu'ils exercent au profit des élèves. Ce prisme du questionnement sur les modalités d'action paraît d'autant plus pertinent que « ce qui est dit » par les professeurs documentalistes dans les énoncés qu'ils ont produits, emprunte sans équivoque des modalités « directes » dans seulement 19,12 % des cas, et « indirectes » dans 43,09 % des cas. La modalité d' « action indirecte », même si elle existe dans les autres métiers de l'enseignement, revêt ici une place *a priori* importante et se traduit vraisemblablement par des formes atypiques et composites, comme le laisse supposer notamment la forte proportion d' « action indirecte » dans l'activité pédagogique du professeur documentaliste (axe 2). La poursuite de l'étude s'attachera à identifier ces éventuelles singularités par l'observation de *« ce qui est fait »,* en les confrontant à ce classement des énoncés et à la prescription.

| **Modalités d'action dirigée vers les élèves** | **Action directe** | | **Action indirecte** | | **Action directe et / ou indirecte** | | **Total** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Axes de la circulaire** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** | Nombre d'énoncés | **% d'énoncés** |
| **Axe 1. Formation recherche** | 84 | **60,43** | 10 | **7,19** | 45 | **32,37** | 139 | **99,99** |
| **Axe 2. Activité pédagogique** | 62 | **15,93** | 143 | **36,76** | 184 | **47,30** | 389 | **99,99** |
| **Axe 3. Ouverture** | 2 | **1,48** | 89 | **65,92** | 44 | **32,59** | 135 | **99,99** |
| **Axe 4. Responsable centre** | 7 | **5,14** | 107 | **78,67** | 22 | **16,17** | 136 | **99,98** |
| **Axe 5. Introduction-synthèse** | 7 | **14,58** | 16 | **33,33** | 25 | **52,08** | 48 | **99,99** |
| **Total** | 162 | **19,12** | 365 | **43,09** | 320 | **37,78** | 847 | **99,99** |

**Tableau 51. Répartition des modalités d'action dirigées vers les élèves, selon les énoncés des professeurs documentalistes et selon les axes de la circulaire**

(Annexe 22. Les représentations du métier par les professeurs documentalistes : les modalités d'action directe et indirecte au regard de la prescription).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 5. Synthèse

Les différentes analyses des énoncés produits par les 205 sujets appartenant à quatre groupes professionnels ont permis d'identifier de possibles difficultés dans la compréhension du travail du professeur documentaliste. D'une façon générale, l'ensemble des professionnels évoque ses domaines d'intervention, le cadre dans lequel elles se font, le type de relation entre le professeur documentaliste et les autres personnels, les tâches qu'il semble devoir accomplir. Cependant, des écarts apparaissent dans le discours entre les différents groupes professionnels. Le plus significatif concerne le vocabulaire employé, celui-ci étant nettement plus diversifié mais aussi plus centré dans deux domaines de leur activité (la formation des élèves ; l'information) chez les professeurs documentalistes que chez les autres professionnels. En effet, un ensemble d'expressions issues des sciences de l'information et de la communication, absent de la « circulaire de missions », est employé uniquement par les professeurs documentalistes, qui paraissent ainsi interpréter ou actualiser ce qui est prescrit.

Par ailleurs, au regard de la prescription, les différents groupes professionnels n'attribuent pas le même poids aux différentes missions des professeurs documentalistes. En effet, les professeurs documentalistes soulignent davantage que les autres professionnels leur fonction enseignante de façon explicite voire revendicative et le rôle qu'ils estiment jouer au niveau de l'ouverture culturelle, tandis que les autres personnels (avec des nuances toutefois selon les groupes) semblent davantage percevoir leur fonction de gestionnaire d'un centre de ressources. De plus, les professeurs documentalistes semblent davantage inscrire leur action dans une logique collective à l'échelle de l'établissement (politique documentaire, veille documentaire, communication de l'information, pilotage, fonds documentaire dans son ensemble) que dans une juxtaposition d'actions plus isolées, plus ponctuelles, éparpillées et parcellaires davantage perçues par les autres professionnels (accueil, validation de compétences, prêt de documents, aide, etc.). Le professeur documentaliste se situerait-il dans un *« entre-deux »*, comme l'a exprimé un chef d'établissement *(« se situe entre enseignement et vie scolaire »*), dans un « entre-tout », un « entre-tous », ou dans une autre situation mal définie ou mal perçue ?

Au total, ces divergences questionnent sur la visibilité de son action et plus particulièrement sur la compréhension de sa fonction d'enseignant par l'ensemble des acteurs. Or celle-ci n'est ni facilitée par la définition ancienne des missions des professeurs documentalistes, ni par le fait que son action dirigée vers les élèves semble revêtir une forme indirecte très importante

(43 % environ des énoncés des professeurs documentalistes renvoie à des formes d'action indirecte contre 19 % à des formes d'action directe). Pourtant, cette possible « mé-connaissance » relative de leur fonction peut nuire à sa « re-connaissance ». Aussi, pour mieux approfondir la « connaissance » des spécificités de ces formes d'action dirigée vers les élèves, l'étude va questionner certains professeurs documentalistes par le biais d'entretiens et prolonger son questionnement des représentations auprès d'autres groupes professionnels.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 2.
# Approfondissement sur les représentations intergroupes

Pour approfondir les représentations du métier de professeur documentaliste, l'enquête recourt à deux techniques distinctes en des temps et lieux différents. Tout d'abord, elle s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès de seize professeurs documentalistes exerçant dans des contextes très différents. Ensuite, elle complète le précédent corpus en l'élargissant à deux autres groupes professionnels. Pour ce faire, les personnels des sept établissements dans lesquels se déroule l'enquête longitudinale sont invités à renseigner un questionnaire en ligne comportant la même phrase à compléter que les quatre groupes professionnels précédents : *« Le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*. Grâce aux énoncés produits dans ce cadre, un groupe de professeurs de différentes disciplines (non stagiaires, non professeurs documentalistes) peut être approché de manière relativement conséquente puisqu'il se compose de 127 enseignants. Par ailleurs, un groupe de 43 personnels non enseignants a également renseigné ce même questionnaire. Si bien que ces données supplémentaires permettent deux nouveaux types de confrontation : la première se situe au niveau des différents groupes professionnels (les quatre réunis dans le cadre de formations et les deux issus des sept établissements) ; la seconde se situe au niveau des personnels de chacun des sept établissements où se poursuit l'enquête de terrain.

## 1. Hétérogénéité des représentations endogroupes

L'échantillon des seize professeurs documentalistes a été conçu de telle sorte qu'une assez grande disparité de profils le constitue, comme c'est le cas dans l'ensemble de ce corps au plan national. Ce choix méthodologique se justifie par l'objectif recherché : repérer des invariants et identifier d'éventuels écarts significatifs entre les représentations du métier, dans le groupe des professeurs documentalistes. Pour ce corpus, deux niveaux de traitement des données sont effectués : le premier concerne les sept professeures documentalistes dont l'activité est observée dans la phase suivante ; le second rassemble les neuf autres personnels.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Dans le premier cas, les entretiens ont été intégralement retranscrits, de manière à pouvoir examiner leur propos de manière minutieuse, car il s'agira lors de la phase d'observation, de les prendre en considération pour mieux comprendre « ce qu'ils font ». Dans le second cas, les entretiens ont été écoutés scrupuleusement ; l'attention s'est fixée sur les catégories que l'analyse des sept premiers entretiens a permis de dégager au regard de la question de la recherche. Aussi, les résultats présentés s'effectuent en deux temps. Ils détaillent d'abord l'analyse des entretiens des sept professionnelles impliquées dans la poursuite de l'étude. Ils sont complétés ensuite par l'analyse des entretiens des neuf autres professeurs documentalistes.

## *1.1. Positionnement du métier par les sept professeures documentalistes impliquées dans la phase d'observation*

Les représentations du métier de professeur documentaliste sont appréhendées par la manière dont ils positionnent leur métier et dont ils se positionnent en tant que sujet agissant dans un dispositif de formation.

**Positionnement du sujet vis-à-vis du métier de professeur**

L'analyse s'appuie sur l'évocation des motivations qui ont conduit les sept professeures documentalistes au choix d'exercer ce métier et sur celles qui les mobilisent au quotidien (Tableau 52, ci-dessous). Seules quatre professeures documentalistes évoquent spontanément leur conception du métier d'enseignant pour situer celui de professeur documentaliste. Pour autant, toutes ne le décrivent pas de la même façon. Si pour Tiphenn il y a *« deux manières d'enseigner : transmettre des savoirs ou faire en sorte que les élèves les construisent »*, pour les trois autres professeures, l'accent est mis sur d'autres dimensions du métier d'enseignant. Pour Julia et Laurence, le professeur de discipline *« travaille dans sa classe »*, *« de manière traditionnelle »*, ou bien *« fait un cours magistral »*. Il se différencie fortement du professeur documentaliste par le fait qu'il évalue les élèves, mais surtout par le fait qu'il leur attribue une note et renseigne un bulletin. Pour Corinne, le professeur de discipline ne se différencie pas du professeur documentaliste, car tous deux sont censés transmettre des *« savoir-faire »*, *« aider les élèves à devenir autonomes »*, ou encore *« développer les apprentissages sociaux ».* Bien que Julia et Laurence présentent le professeur de discipline de façon à peu près identique, elles définissent leur propre métier totalement différemment. En effet, Julia,



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

comme Tatiana et Rosalie, justifie son choix pour ce métier par opposition à celui qu'exerce le professeur de discipline. Toutes trois évoquent ce qui différencie ces deux métiers (le mode de transmission, les programmes scolaires, l'évaluation des élèves) comme des motivations qui ont présidé au choix de celui de professeur documentaliste plutôt qu'à celui de professeur de discipline, qu'elles ont par ailleurs exercé précédemment. A l'inverse, Laurence dit ne pas pouvoir se contenter de conseiller, d'aider, d'accompagner… Elle souhaite faire des séances, mais surtout pouvoir, comme les autres professeurs, évaluer les élèves en leur attribuant une note et en renseignant leur bulletin pour rendre son action visible. Entre ces deux positions, se situe Virginie, qui ne définit pas spontanément son métier par rapport à celui de professeur de discipline. De ce fait, elle semble le positionner comme un métier à part entière, singulier. Enfin, Virginie, Tiphenn et Corinne soulignent leur intérêt pour le travail interdisciplinaire ou pluridisciplinaire et celui qu'elles accordent à la grande latitude dont elles disent disposer dans différents domaines : le choix des ressources, l'implication dans les projets, et finalement la définition de ses propres priorités.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| | **Positionnement du métier de professeur** | **Motivation pour le métier de professeur documentaliste** |
|---|---|---|
| Julia (lycée) | Faire des séances, faire acquérir des notions, évaluer les élèves, noter les élèves, remplir le bulletin, faire un cours magistral, avoir la possibilité de sanctionner | Ne pas enseigner de manière magistrale. Ne pas évaluer les élèves sur des notions. Ne pas avoir la contrainte des programmes scolaires<br>Travailler dans un lieu de culture<br>Faire des tâches variées<br>Chercher à faire plaisir et à développer la curiosité des élèves<br>S'investir dans des actions transversales |
| Laurence (lycée) | Travailler dans sa classe de manière traditionnelle<br>Faire des séances, évaluer, être visible dans le bulletin de notes | Ne pas se limiter à conseiller, aider ponctuellement, accompagner<br>Goût pour les livres<br>Développer l'acquisition de la culture de l'information chez les élèves<br>Etre en relation avec des élèves<br>Avoir une fonction pédagogique<br>Avoir le choix de s'impliquer ou non dans un projet, de travailler ou non avec certains personnels |
| Tatiana (collège) | | Ne pas avoir de programmes<br>Goût pour les livres<br>Choisir ses champs d'intervention<br>Chercher à faire plaisir et à développer la curiosité des élèves<br>Etre en relation avec des élèves de différents niveaux et avec de nombreux personnels<br>Faire des tâches variées reposant sur un équilibre (gestion, pédagogie, ouverture culturelle)<br>Avoir le choix de s'impliquer ou non dans un projet, de travailler ou non avec certains personnels |
| Virginie (collège) | | Avoir une fonction pédagogique<br>Faire des tâches variées<br>Développer le goût de la lecture<br>Travailler avec des professeurs de différentes disciplines<br>S'investir dans des projets pluridisciplinaires<br>Travailler dans un lieu où se côtoient tous les élèves<br>Travailler avec tous les personnels<br>Avoir le choix de s'impliquer ou non dans un projet, de travailler ou non avec certains personnels<br>Avoir une grande liberté au niveau de l'acquisition des ressources |
| Rosalie (collège) | | Ne pas avoir de programmes<br>Travailler autrement<br>Travailler avec des professeurs de différentes disciplines<br>Avoir une grande liberté pour adapter « son programme » à la spécificité de l'établissement |
| Tiphenn (collège) | Deux « manières » d'enseigner : transmettre des savoirs ou faire en sorte que les élèves les construisent | Goût pour les livres<br>Etre en relation avec des élèves<br>Voir les élèves réussir<br>Travailler avec des professeurs de différentes disciplines<br>S'investir dans des projets pluridisciplinaires<br>Avoir une grande liberté pour s'adapter aux besoins, aux projets, aux demandes des élèves et des enseignants |
| Corinne (collège) | Transmettre dans savoir-faire, aider les élèves à devenir autonomes, faire effectuer des recherches, développer les apprentissage sociaux | Goût pour les livres<br>Transmettre des savoir-faire, aider les élèves à devenir autonomes, faire effectuer des recherches, développer les apprentissages sociaux<br>Exercer un métier de professeur<br>Développer le goût de la lecture<br>Etre en relation avec des élèves<br>S'investir dans des projets pluridisciplinaires<br>Voir les élèves prendre du plaisir |

**Tableau 52. Le positionnement de leur métier par les sept professeures documentalistes**

**Positionnement du sujet vis-à-vis du dispositif de formation**

L'ensemble des points de vue exposés ci-dessus relève pour partie de certaines idées, principes, modèles, croyances ou valeurs. La prise en compte de cette *« dimension idéelle »* examinée selon une approche sociotechnique du dispositif de formation (Albero, 2010a, 2010b, 2010c) peut faciliter la compréhension des lignes des finalités apparaissant dans le discours des sujets. Ce repérage effectué à partir de l'ensemble des propos tenus par les sept professeures documentalistes pendant l'entretien présente un quadruple intérêt : 1) mettre en valeur la subjectivité des acteurs vis-à-vis du dispositif de formation ; 2) mettre en valeur les lignes des finalités énoncées ou implicites ; 3) émettre des hypothèses sur ce qui dans le discours et dans la détermination des finalités, est susceptible de relever de dynamiques ou de stratégies identitaires ; 4) repérer d'éventuelles tensions dans le fonctionnement du dispositif de formation.

### 1.1.1. La subjectivité des acteurs

L'expression de la « *dimension idéelle » (ibid.)* dans le discours des sept professeures documentalistes fait apparaître des divergences de vue (Tableau 53, ci-dessous).

Une première remarque concerne l'ensemble des sept professeures qui cloisonnent leur métier en deux ou trois volets selon les cas (pédagogie et gestion ; pédagogie, gestion et ouverture culturelle) alors que cela ne correspond pas à une prescription explicite (la « circulaire de missions » de 1986 définit quatre axes ; le référentiel de compétences paru en 2013 se décline en quatre compétences spécifiques). Il s'agit donc d'une interprétation qui a une signification majeure car à partir de ce découpage se pose la question de ce qui est entendu par « pédagogie ». Si ce terme renvoie à l'implication dans des séances, incluant ou non un éventuel travail coopératif en amont et/ou en aval, cela signifie-t-il que, lorsque le professeur documentaliste sélectionne des ressources adaptées au niveau des élèves, ou lorsqu'il élabore un résumé indicatif dans la base de données consultée par les élèves pour décrire un document, il ne fait pas de la « pédagogie » ?

Une seconde remarque concerne l'autre « volet » évoquée par toutes : la gestion. Il y a unanimité sur le fait que celle-ci se fait de manière concertée au niveau du choix des ressources. Cependant, cinq professeures documentalistes soulignent que, par leur connaissance du fonds existant, celle de l'ensemble des projets de l'établissement, celle des programmes des différentes disciplines ou encore celle de la littérature de jeunesse et de la

production éditoriale, elles sont en mesure d'informer les autres personnels et de les guider pour adapter au mieux les ressources destinées aux élèves. A ce propos, trois d'entre elles estiment qu'il est particulièrement important d'être présent dans toutes les instances pour mieux cerner les besoins et les attentes collectives.

Une troisième remarque concerne les objets d'apprentissage : la formation des élèves à la recherche documentaire fait partie des principes énoncés par toutes, conformément aux prescriptions. Mais la contribution à d'autres apprentissages est peu évoquée et, lorsqu'elle l'est, elle renvoie à des domaines divers.

Une quatrième remarque concerne l'intérêt porté à l'action collective. Pour toutes, le travail en coopération, en collaboration, en équipe, est considéré comme une composante essentielle de la fonction. Toutefois, des nuances sont perceptibles quant à leur degré d'initiative. Cinq d'entre elles disent être force de proposition ou agir en co-construction, tandis que les deux autres soulignent peu cette impulsion. Par ailleurs, l'éventail des partenaires est quelque peu différent selon les sujets : il va des seuls enseignants de discipline à l'ensemble des personnels de l'établissement. Deux professeures indiquent aussi qu'elles travaillent en collaboration avec des partenaires extérieurs à l'établissement.

Une cinquième remarque, liée à la précédente, concerne la conception même des différentes disciplines d'enseignement. Plusieurs professeurs documentalistes considèrent qu'il est plus facile de proposer des situations de recherche d'information aux élèves dans le cadre du français ou de l'histoire géographie par exemple que dans celui des mathématiques ou de l'EPS. Or cette croyance, mais s'agit-il d'une croyance, tend à justifier, d'une part, le fait de travailler avec un cercle restreint de partenaires et, d'autre part, le défaut de coopération avec les personnels non enseignants : *« la coopération est moins nécessaire avec les disciplines dans lesquelles le moins de recherches sont nécessaires »*.

Une sixième remarque découle de la précédente : les coopérations ou collaborations ont avant tout, pour certaines, pour objectif de faire acquérir des compétences dans le domaine de la culture de l'information. Or, si cette intention est commune à toutes, elle n'est pas toujours associée au même degré de coopération.

Enfin, toutes les professeures documentalistes estiment que leur métier est globalement assez dépendant de la conception qu'en a l'équipe de direction.

| | |
|---|---|
| Julia (lycée) | - Enseigner, pour le professeur de discipline : faire acquérir des notions<br>- 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Certains enseignants manquent de maîtrise au niveau des TICE<br>- Travail collectif essentiel<br>- Cadrage actualisé et plus précis du métier nécessaire<br>- Elaborer un diagnostic du dispositif de formation<br>- Se former en permanence |
| Laurence (lycée) | - Enseigner, c'est faire des séances et évaluer les élèves en les notant<br>- Le premier objectif de l'école, c'est d'apporter des connaissances aux élèves<br>- Conseiller, aider, accompagner n'est pas enseigner<br>- 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Travail avec les enseignants essentiel<br>- Les autres enseignants n'ont pas les compétences pour développer la culture de l'information chez les élèves<br>- L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, que le professeur documentaliste doit prendre en charge<br>- L'autonomie ne s'acquiert pas par la mise à disposition de matériel ni par une aide ponctuelle<br>- Proposer des projets ou coopérer |
| Tatiana (collège) | - 3 volets au métier de professeur documentaliste : gestion, pédagogie et ouverture culturelle<br>- Travail collectif essentiel<br>- La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français et histoire-géographie)<br>- Proposer des projets ou coopérer<br>- L'apprentissage est favorisé par un cadre stimulant<br>- Elaborer un diagnostic du dispositif de formation<br>- Se former en permanence |
| Virginie (collège) | - 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Travail collectif essentiel<br>- La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français et histoire-géographie)<br>- Le travail avec les autres enseignants doit s'effectuer depuis la conception jusqu'à la mise en œuvre<br>- L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par le professeur documentaliste la première année<br>- La culture de l'information s'acquiert dans beaucoup de disciplines<br>- Connaître l'ensemble des conditions matérielles et humaines du dispositif |
| Rosalie (collège) | - 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Travail collectif essentiel<br>- Collaboration avec tous les personnels et des partenaires extérieurs<br>- Forte collaboration avec le chef d'établissement<br>- Recherche de cohérence dans les apprentissages au sein de l'établissement par l'uniformisation des outils et des méthodes pour les activités de recherche d'information<br>- L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, que le professeur documentaliste doit prendre en charge<br>- L'apprentissage est favorisé par un cadre stimulant<br>- Etablir un diagnostic ; adapter les ressources et les actions aux besoins, adapter les espaces aux élèves |
| Tiphenn (collège) | - « deux manières d'enseigner » : transmettre des savoirs et faire en sorte que les élèves s'approprient des connaissances<br>- 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Travail collectif essentiel, surtout avec les enseignants<br>- L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par le professeur documentaliste la première année<br>- La coopération est moins facile avec les professeurs de certaines disciplines (mathématiques, EPS)<br>- La coopération est moins nécessaire avec les disciplines dans lesquelles moins de recherches sont nécessaires<br>- Etablir un diagnostic ; adapter les ressources et les actions aux besoins, adapter les espaces aux élèves |
| Corinne (collège) | - Les professeurs de discipline et les professeurs documentaliste ont les mêmes objectifs : transmettre des savoir-faire, développer l'autonomie, apprendre aux élèves à se respecter et à travailler en groupe<br>- 2 volets au métier de professeur documentaliste : gestion et pédagogie<br>- Travail collectif essentiel<br>- La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français, histoire-géographie, SVT, technologie) et moins fréquente avec les professeurs de mathématiques<br>- La coopération est moins nécessaire avec les disciplines dans lesquelles moins de recherches sont nécessaires<br>- L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, que le professeur documentaliste prend en charge en se coordonnant avec le professeur d'histoire-géographie<br>- Validation de compétences du socle commun et de l'histoire des arts<br>- Médiateur entre internet et les élèves |

**Tableau 53. La dimension idéelle dans le discours des sept professeures documentalistes**

### 1.1.2. Les lignes des finalités

Deux finalités principales émergent du discours des sept professionnelles : la première est dominante et se centre sur le développement de l'autonomie. ; la seconde est parfois associée à la première et porte sur l'éducation à l'information. A ce propos, la position de Laurence (Tableau 53, ci-dessus) est singulière car elle centre essentiellement son propos sur une seule finalité qu'elle associe à l'enseignement de notions info-documentaires. Bien entendu, cela ne signifie pas que toute son activité soit orientée dans le seul but de tenir cet objectif. Il ne s'agit là que de « ce qui est dit » et non de « ce qui est fait », et l'entretien n'a pas pour prétention de conclure à telle ou telle mise en œuvre.

Une autre finalité est fréquemment énoncée par six professeures documentalistes : l'aide aux élèves, qu'ils soient ou non « en difficulté ». Elle est présentée dans les entretiens soit comme faisant l'objet d'interventions ponctuelles (pour la recherche documentaire, mais aussi pour toute autre difficulté), soit comme s'inscrivant dans le cadre d'une organisation interne à l'établissement (l'accompagnement personnalisé par exemple).

Plusieurs autres finalités apparaissent fréquemment : le développement du goût de la lecture, de la curiosité. A l'inverse, d'autres semblent ne concerner qu'une ou deux professionnelles : développer des compétences de communication orale et écrite ; accompagner les enseignants dans le domaine de la lecture ; responsabiliser les élèves, développer leur socialisation ; proposer un cadre stimulant aux élèves, dialoguer avec eux, prendre en considération leurs goûts, chercher à leur faire plaisir. Ces dimensions psycho-affectives considérées comme importantes pour certaines, semblent relativement peu constituer des priorités pour d'autres. Pourtant, toutes disent accorder une grande importance au développement de l'autonomie des élèves. Mais celui-ci est avant tout corrélé pour certaines à l'acquisition d'une culture de l'information.

Enfin, une autre finalité énoncée par trois professeures documentalistes revêt un caractère plus englobant que les précédentes : accompagner l'évolution de la politique éducative nationale. En signalant cette ligne, les professeures documentalistes se positionnent comme des acteurs se situant à l'interface entre les prescriptions et le collectif de l'établissement. Elles s'attribuent ainsi une fonction particulière auprès des autres personnels de l'établissement qui peut se traduire par la détermination d'actions fort variables.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

***Le développement de l'autonomie***

Toutes les professeures documentalistes estiment qu'elles doivent contribuer au développement de l'autonomie des élèves. Toutefois, elles ne précisent pas, dans le cadre des entretiens, les moyens qu'elles mettent en œuvre pour y parvenir ni quels *« domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »* (Albero, 2004) sont concernés par l'organisation qu'elles déterminent. Elles rapportent tantôt cette autonomie à la recherche ou à l'analyse d'informations, tantôt à la maîtrise d'outils, tantôt plus généralement aux apprentissages.

Bien que le travail en groupe des élèves soit souvent présenté comme une modalité à développer pour l'intérêt qu'il représente au niveau d'apprentissages sociaux, toutes ne s'accordent pas sur le fait de mettre à disposition des élèves des salles de travail autonome attenantes à l'espace central. Cette divergence n'est pas liée au niveau d'exercice, car les deux points de vue opposés sont présents chez les professeures documentalistes exerçant en collège ; pour certaines, le fait d'avoir des élèves jeunes fait redouter des difficultés de surveillance. Elle n'est pas liée non plus à l'organisation des locaux qui pourrait faciliter dans certains cas la visibilité des élèves, car dans deux des collèges, de telles salles sont mises à leur disposition alors qu'il est difficile voire impossible d'observer ce que les élèves y font précisément, depuis la banque de prêt[105] par exemple. Il s'agit là donc *a priori* d'une différence de conception du métier, qui se retrouve dans la terminologie employée pour définir les priorités que les professionnelles se fixent pour les élèves : Laurence, Tatiana et Rosalie qui disent vouloir développer la confiance et la responsabilisation, mettent ce type de fonctionnement en place, alors que Corinne ne le souhaite pas (Tableau 53, ci-dessus). Les trois autres professeures sont moins catégoriques sur ce point, d'autant que l'organisation des locaux ne permet pas d'envisager cette éventualité.

[105] Cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

### *L'éducation à l'information*

Ce domaine rassemble en apparence les sept professeures documentalistes au niveau de la détermination des finalités. Pourtant, presque toutes emploient un vocable différent pour désigner cette finalité :

1. *former tout le monde à l'utilisation du logiciel documentaire ; former les élèves à la maîtrise d'Internet ;*
2. *enseigner les notions info documentaire ;*
3. *compléter la formation à la culture de l'information prise en charge par les autres professeurs ;*
4. *développer l'aptitude au travail de recherche documentaire ;*
5. *former les élèves aux techniques de recherche documentaire et à la maîtrise de l'information ; former les élèves à l'esprit critique vis-à-vis de l'information ;*
6. *former les élèves aux techniques de recherche documentaire ; développer l'esprit critique ;*
7. *développer l'autonomie des élèves dans la recherche d'information.*

Cela peut s'expliquer par l'inexistence d'une discipline scolaire spécifique ou par la multitude de terminologies employées par l'institution ou encore par l'évolution des connaissances en sciences de l'information et de la communication ou enfin par exemple par l'influence de la FADBEN. Toujours est-il que derrière ces différentes désignations, il n'est pas possible de savoir ce que recouvre le « travail réel » du professeur documentaliste dans ce domaine.

Au total, les priorités en matière d'éducation et d'apprentissage diffèrent selon les sept professeures documentalistes. Si toutes disent se fixer des objectifs en matière d'éducation à l'information chez les élèves, deux d'entre elles (une en collège, l'autre en lycée) mettent principalement en avant le principe d'une formation des élèves à la recherche documentaire ou plus largement à ce qui se rapporte à la culture de l'information, sans mentionner en parallèle un autre objectif signalé comme majeur pour les cinq autres professeures : le développement du goût de la lecture. Par ailleurs, les conceptions divergent au niveau de la mise en œuvre : quatre professeures organisent une formation destinée au moins à l'ensemble des classes d'un niveau d'élèves (les 6ème, les seconde) qui s'inscrit dans la durée (parfois toute une année scolaire), se déroule sur un nombre plus ou moins important de séances par élève (jusqu'à quinze) selon un calendrier prédéfini. Ces interventions sont plus ou moins en lien avec les contenus disciplinaires abordés par les élèves au moment de la séance. A l'inverse, les trois autres professeures privilégient les séances s'inscrivant dans le cadre de coopérations plus ponctuelles avec les autres enseignants ; leur participation ne s'effectue que

dans le cadre d'un projet en cours ou dans celui du programme scolaire abordé sur le moment. Aussi, deux formes d'intervention sont menées : l'une pourrait être qualifiée d' « indépendante » (même si elle n'exclut pas les coopérations) au sens où les professeures documentalistes en déterminent la quasi-totalité des aspects ; l'autre pourrait être considérée comme davantage « contextualisée » par rapport à l'activité de recherche d'information ou de traitement de l'information nécessaire à ce moment-là du cours de l'enseignant de discipline ou d'un projet. Pour certaines professeures documentalistes qui estiment qu'un enseignement formel est nécessaire et que celui-ci doit être pris en charge par l'enseignant documentaliste au moins au début du collège ou du lycée, cette modalité est associée au fait de valider des compétences ou de noter les élèves, comme le font les autres enseignants.

Autrement dit, deux conceptions du métier coexistent : la première s'apparente davantage à celle que connaît dans les faits le professeur du second degré qui dispense des cours en réponse à un programme scolaire, à une heure précise et régulière pour une classe donnée ; la seconde conception marque une différenciation par rapport à ce modèle.

### *L'accompagnement de la politique éducative*

Qu'il s'agisse de la politique éducative nationale ou des priorités éducatives définies localement, certaines professeures documentalistes mettent en avant leur intention d'accompagner la mise en œuvre à différents niveaux.

Trois professeures évoquent par exemple l'importance d'élaborer un diagnostic global du dispositif de formation, pour mettre en cohérence les actions et les ressources, et adapter les espaces aux élèves.

Toutes mentionnent l'importance de véhiculer ou de mettre à disposition des équipes des informations susceptibles d'intéresser les différents personnels. Pour cela, elles pratiquent deux types d'activités : la veille et la communication au sein de l'établissement, de manière globale ou ciblée. Dans les deux cas, la maîtrise de certains outils numériques s'impose. Aussi, cinq d'entre elles soulignent la forte dépendance du métier aux changements induits par le numérique. En termes de compétences professionnelles, six d'entre elles insistent sur la nécessité d'avoir une bonne maîtrise des TICE en général, voire un goût pour ces technologies, pour exercer ce métier. Cependant cet accompagnement ne se limite pas à la diffusion d'informations. Le dispositif de formation que porte l'établissement est envisagé dans sa globalité. L'organisation d'espaces physiques et virtuels participe de cette mise en œuvre. Ainsi, l'aménagement du CDI comme cadre éducatif, propice aux apprentissages, en

constitue un exemple. Toutes conçoivent ce centre comme un lieu polyvalent qu'il leur revient de structurer en créant des espaces dédiés (à la lecture loisir, à la recherche documentaire, etc.). Certaines soulignent l'importance de mettre en place une bonne signalétique et de permettre une bonne circulation entre les espaces.

| | |
|---|---|
| Julia (lycée) | - Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>- Développer l'autonomie des élèves<br>- Développer la socialisation des élèves<br>- Développer le goût de la lecture, la curiosité<br>- Former tout le monde à l'utilisation du logiciel documentaire<br>- Former les élèves à la maîtrise d'internet<br>- Aider les élèves |
| Laurence (lycée) | - Enseigner des notions info-documentaires |
| Tatiana (collège) | - Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>- Communiquer avec tous<br>- Mettre en relation les différents acteurs<br>- Compléter la formation à la culture de l'information prise en charge par les autres professeurs<br>- Développer des compétences de communication orale et écrite<br>- Développer la curiosité des élèves<br>- Chercher à faire plaisir aux élèves<br>- Parler avec les élèves, de leurs goûts<br>- Aider les élèves en difficulté |
| Virginie (collège) | - Développer l'aptitude au travail de recherche documentaire et développer le goût pour la lecture en coopération avec d'autres enseignants<br>- Travailler avec tous les personnels<br>- Aider les élèves en difficulté<br>- Parler avec les élèves, de leurs goûts |
| Rosalie (collège) | - Former les élèves aux techniques de recherche documentaire et à la maîtrise de l'information<br>- Former les élèves à l'esprit critique vis-à vis de l'information<br>- Développer l'autonomie des élèves<br>- Responsabiliser les élèves<br>- Concevoir une organisation de l'espace favorisant la curiosité et provoquant le bien être<br>- Aider les élèves en difficulté |
| Tiphenn (collège) | - Former les élèves aux techniques de recherche documentaire<br>- Développer l'esprit critique<br>- Développer l'autonomie des élèves<br>- Développer le goût de la lecture, la curiosité<br>- Accompagner les enseignants dans le domaine de la lecture<br>- Aider les élèves en difficulté |
| Corinne (collège) | - Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>- Développer l'autonomie des élèves dans la recherche d'information<br>- Développer la socialisation<br>- Développer le goût de la lecture, la curiosité<br>- Aider les élèves en difficulté |

**Tableau 54. Les lignes des finalités repérées dans le discours des sept professeures documentalistes**

D'une façon générale, le CDI est envisagé comme un lieu qui doit être accueillant, même si, selon les professeures documentalistes, l'accent est plus ou moins mis sur la fonction d'apprentissage que favoriserait le lieu. Trois d'entre elles précisent explicitement cet aspect, l'une insistant sur l'intérêt de ce centre en matière de socialisation, tandis que les deux autres



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

le considèrent avant tout comme un espace qui doit être vivant, qui procure du plaisir, qui permet d'éveiller la curiosité et qui offre un espace de lecture.

Au final, les sept professeures documentalistes définissent des lignes des finalités différentes, accordant une place plus ou moins grande à certains domaines d'intervention (Tableau 54, ci-dessus).

### 1.1.3. Dynamiques et stratégies identitaires

L'implication des sept professeures documentalistes dans le dispositif de formation de leur établissement ne peut être décrit à partir du seul discours. Pour autant, l'intention d'orienter leur action dans telle ou telle direction et ce qui la motive, peut-être pour partie repéré.

Pour comprendre si les engagements retenus relèvent ou non de dynamiques ou de stratégies identitaires, la prise en compte de quatre indicateurs est nécessaire. Dans un premier temps, il s'agit d'examiner l'existence d'un éventuel écart entre l'identité que les professeures documentalistes estiment leur être attribuée et celle qu'elles semblent viser. Dans un second temps, il s'agit de repérer de quelle nature sont les choix effectués en termes d'implication dans des activités facultatives, en accordant une attention particulière à l'investissement dans l'innovation, susceptible de refléter une dynamique de transformation identitaire (Kaddouri, 1999). Dans un troisième temps, il s'agit de comparer l'écart entre *« identité attribuée »* et *« identité visée »* (Dubar, 1991), puis les options retenues par les acteurs[106].

#### *Identité attribuée et identité visée*

Les sept professeures documentalistes soulignent unanimement le fait que, selon elles, les parents, les élèves, les enseignants ou l'ensemble des personnels leur attribuent rarement à une fonction enseignante. D'une façon générale, elles estiment que l'ensemble de la communauté éducative se représente mal leur métier, certaines personnes les assimilant à des bibliothécaires, d'autres les percevant de manière réductrice comme des gestionnaires, d'autres les considérant comme des prestataires de divers services, d'autres encore les reconnaissant comme des enseignants, mais des enseignants différents des autres, qui interviennent ponctuellement ou qui effectuent des tâches de manière taylorienne. Deux d'entre elles pensent plus généralement que leur métier a des contours flous aux yeux des autres. Ce sentiment de non reconnaissance marque un fort contraste avec l'identité visée qui,

[106] Le terme « acteur » est employé ici pour désigner le professeur documentaliste selon l'approche systémique empruntée la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

pour toutes, se rapporte à une fonction enseignante. Cependant, chacune exprime différemment la manière dont elle considère cette fonction. Tiphenn et Laurence la rapprochent du modèle de professeur de discipline *(« enseignant expert de notions et compétences »*, *« enseignant qui donnent des cours »*). Corinne exprime de façon explicite cette même conception : le professeur documentaliste est un enseignant *« comme les autres »* et il ressemble d'ailleurs tout particulièrement aux professeurs d'éducation musicale et aux professeurs d'arts plastiques puisque, comme eux, il a toutes les classes et tous les élèves. Julia quant à elle n'assimile pas son métier à celui du professeur de discipline. Pour elle, c'est un métier où il s'agit d'enseigner *« une pratique et non une discipline »*. Tatiana s'éloigne plus nettement du modèle de professeur de discipline en explicitant ainsi sa conception : ce métier est un métier de *« professeur sans discipline, sans classe, ayant une vision globale de tous les personnels, toutes les actions, toutes les ressources ».* Son point de vue est proche de celui de Rosalie pour qui il s'agit d'exercer un métier d' *« enseignant, qui agit collectivement et qui possède une vision globale de tout ce qui se passe dans l'établissement et une vision complémentaire des élèves ».* Enfin, Virginie s'écarte davantage encore du modèle de professeur de discipline et s'inscrit encore plus dans une logique de différenciation. Pour elle, la fonction du professeur documentaliste est certes pédagogique et celle-ci doit être reconnue, mais ce professionnel doit aussi être considéré comme un responsable de service.

Au total, les sept professeures documentalistes aspirent à la reconnaissance d'une fonction enseignante. Mais leurs conceptions de cette fonction sont très nuancées. De manière complémentaire, l'analyse des choix qu'elles opèrent en matière d'engagement dans le dispositif de formation paraît nécessaire pour mieux comprendre le sens qu'elles donnent à leur travail.

### *Intentions, implications et innovation*

L'implication dans les différentes instances de l'établissement semble constituer une caractéristique commune chez ces professionnelles. Toutes sont membres au minimum d'un « conseil » et certaines vont jusqu'à participer à trois conseils (Tatiana) ou même à quatre (Rosalie). Pour autant, la contribution aux différents conseils n'a pas la même portée. Si dans le cadre du conseil d'administration (CA), les personnels enseignants, d'éducation et des différents services siègent en tant qu'élus représentants des personnels, il n'en est pas de même dans les autres instances. De plus le CA dispose de compétences décisionnelles et consultatives, tandis que les autres instances n'ont que des compétences consultatives.

Autrement dit, le fait que cinq professeures sur sept soient membres du CA est particulièrement questionnant quant à leurs intentions, sachant qu'elles ont été élues et qu'elles sont amenées à prendre part aux votes que nécessitent certaines questions relatives aux choix collectifs envisagés pour l'établissement. Pour Corinne par exemple, participer au CA constitue une véritable stratégie, au sens où il y a un enjeu de pouvoir (Kaddouri, 1999) : *« il y a le biais du CA »*. C'est un moyen de faire entendre sa voix auprès des différents membres de cette instance, mais aussi auprès des personnels qu'elle représente.

Pour ce qui est de la contribution aux autres instances, le fréquent « cumul » interpelle également sur les intentions : s'agit-il de stratégies ou bien est-ce révélateur d'un caractère inhérent de ce métier, qui se situerait à l'interface de multiples problématiques ? S'il n'est pas possible de trancher entre ces deux alternatives il est plus aisé de saisir ce qui motive certaines professeures documentalistes à *« aller en classe avec un autre professeur », « aller évaluer les élèves en classe »*, car celles-ci l'expriment clairement : il s'agit là d'être considérée par les élèves et par les autres professeurs, comme un professeur à part entière. De la même manière, l'instauration d'une *« heure de CDI »* hebdomadaire en 6ème relève de choix puisqu'il n'y a aucune heure prévue institutionnellement à l'emploi du temps des élèves pour leur prise en charge par le professeur documentaliste. Enfin, certaines professionnelles axent leur stratégie sur la communication avec l'équipe de direction, à qui il s'agit de *« montrer »* ce qu'elles font au moyen par exemple d'un rapport d'activité annuel (Julia, Virginie, Tiphenn) ou de *« montrer »* la fréquente présence de classes au CDI, au moyen de l'emploi du temps hebdomadaire (Corinne). Quant à l'implication dans ce qui pourrait être considéré comme de l'innovation, il est plus difficile de juger s'il s'agit ou non de stratégies. En effet, l'existence même des CDI et de la fonction de professeur documentaliste au sein des établissements scolaires a pour origine « l'innovation ». Ce binôme « CDI-professeur documentaliste » a été créé en ce sens, avec une volonté d'introduire *« une pédagogie active et innovante »* comme l'a rappelé le doyen du groupe d'IGEN-EVS (Le Goff, 2010) à l'occasion de l'hommage rendu à Marcel Sire[107] : *« le documentaliste est donc par définition un acteur de l'innovation pédagogique qui contribue sans cesse à la transformation des démarches pédagogiques »* (*ibid.*).

Aussi, même s'il est possible de se référer aux travaux de Cros (2004, 2009) pour déterminer si l'implication peut être assimilée à l'innovation, parce qu'elle renvoie à *« une action ou un service rendu »* qui ne l'est pas par les institutions déjà existantes (Cros, 2009, p. 583), il est

[107] Pour l'histoire des CDI et de la fonction de professeur documentaliste, cf. première partie.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

difficile d'apprécier si ces actions ou ce service relèvent ou non justement de la fonction de professeur documentaliste. Cela est d'autant plus complexe que les prescriptions de l'éducation nationale situent ses interventions en de multiples lieux, et tout particulièrement dans l'accompagnement des nouvelles dispositions. De ce fait, pour estimer s'il y a ou non implication dans une forme d'innovation au moyen des cinq composantes énoncées par Cros (nouveauté, nouvel usage d'un produit, changement intentionnel, action finalisée déterminée par des valeurs, processus voué aux aléas), il est nécessaire de se rapporter aux prescriptions, en recherchant ce que l'institution n'a pas prévu. Autrement dit, ce qui peut paraître relever de l'innovation pour certains personnels, comme l'implication dans les nouveaux dispositifs **dès leur création**, peut ne pas l'être pour le professeur documentaliste. Souvent seul dans l'établissement, il est censé s'investir dans l'aide aux élèves et dans les actions transversales qui peuvent lui donner l'occasion d'offrir *« une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire »* (Ministère de l'Education nationale, 1986) et de s'associer *« aux travaux mettant en jeu une ou plusieurs disciplines »* (*ibid.*). Cependant, le professeur documentaliste dispose d'une grande latitude dans le degré d'implication dans les « nouveaux dispositifs » ou « dispositifs transversaux » car rien n'est quantifié par les prescriptions. Or cinq professeures documentalistes exploitent cette *« zone d'incertitude »* (Crozier & Friedberg, 1977). Elles disent en effet investir voire surinvestir tout particulièrement ce domaine, pour que leur action soit visible et reconnue par les autres professeurs, tandis que les deux autres n'évoquent pas cette contribution sous cet angle. De la même manière, dans l'éventuelle perspective de reconnaissance d'une expertise, certaines entreprennent des actions de formation dirigées vers les autres personnels (formation à l'utilisation du logiciel documentaire ou plus largement dans le domaine des TICE). Mais là encore, les choix peuvent avoir un caractère stratégique : *« la formation des enseignants est un terrain glissant, il y a un risque de dépossession »* (Laurence).

Au total, toutes s'impliquent dans une forme ou une autre de ce qui peut être considéré comme de l'innovation mais à des degrés divers et dans des domaines variables. Mais compte tenu du caractère inhérent à leur fonction de cette pratique, il est impossible d'évaluer la dimension stratégique des acteurs sans considérer l'écart entre *« identité attribuée »* et *« identité visée »* (Dubar, 1991) d'une part et les choix opérés d'autre part.

***« Motif »* (Leontiev, 1984) *de l'engagement dans l'activité***

La confrontation entre les différentes formes d'implication (instances, nouveaux dispositifs, formation, *« heure de CDI »* hebdomadaire, etc.) et l'identité visée par chacune fait ressortir



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

une certaine corrélation. Pour trois professeures documentalistes (Laurence, Tiphenn et Corinne) qui tendent à identifier leur métier à celui des professeurs de discipline plutôt qu'à le différencier, le fait d' *« aller en classe »*, d' « *évaluer »*, de *« valider »* les rapproche de ce modèle du professeur qui enseigne *« des notions »*, *« donne des cours »* et est *« comme les autres »*. De la même manière, Tatiana et Rosalie, impliquées dans de multiples instances (et dans la réunion de l'équipe de pilotage pour Rosalie), se rapprochent elles aussi du modèle qu'elles visent, mais celui-ci décrit une conception différente de l'enseignant, qui a *« une vision globale de tout ce qui se passe dans l'établissement ».* Virginie s'implique elle aussi avec une certaine cohérence vis-à-vis de l'identité qu'elle vise, en sollicitant l'équipe de direction pour que des réunions de service soient organisées. Quant à Julia, aucune corrélation n'apparaît nettement entre ses implications et l'identité qu'elle vise, car bien qu'elle aille en classe avec un professeur dans l'intention de montrer aux élèves qu'elle est elle aussi professeure, elle ne cherche pas à s'identifier aux professeurs de discipline. À la fois, elle refuse l'idée de noter les élèves et elle estime enseigner *« une pratique et non une discipline ».*

Au total, les propos de ces professeures documentalistes exerçant dans des contextes divers, ayant plus ou moins d'ancienneté dans la fonction, ayant des parcours professionnels différents, et étant plus ou moins âgées, révèlent l'hétérogénéité de ce groupe professionnel vis-à-vis de la conception de son propre métier. Cette étude permet d'en dégager deux caractéristiques signifiantes : des conceptions différentes du métier d'enseignant et parallèlement, des conceptions divergentes de l'apprentissage ; des stratégies consistant à construire son identité, tantôt en termes d'identification au modèle de professeur de discipline, tantôt en termes d'identisation (Tableau 55, ci-dessous).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| | Dynamiques ou stratégies | | Identité attribuée | Identité visée |
|---|---|---|---|---|
| | | implication dans l'innovation | | |
| Julia (lycée) | • Membre du CA<br>• Assister aux conseils de classe<br>• Aller voir les élèves en stage<br>• Aller en classe avec un autre professeur<br>• Rédiger un bilan d'activité pour *montrer* au chef d'établissement | • Nouveaux dispositifs<br>• Projets novateurs | • Rôle réducteur : conseil, tâches tayloriennes<br>• Prestataire de service<br>• Gestionnaire de ressources<br>• Personnel de surveillance<br>• Professeur en réserve | • Enseignant d'une *pratique* et non d'une *discipline*) |
| Laurence (lycée) | • Membre du conseil pédagogique<br>• Aller en classe avec un autre professeur | • Dispositifs transversaux<br>• Formation des autres personnels de l'établissement au logiciel documentaire | • Par les parents : Gestionnaire ou bibliothécaire<br>• Par les élèves et par les enseignants : Enseignant effectuant des tâches tayloriennes, ponctuelles, ou non enseignant | • Enseignant expert de *notions* et *techniques* |
| Tatiana (collège) | • Membre du CA<br>• Membre du conseil pédagogique<br>• Membre du CESC | • Nouveaux dispositifs<br>• Projets novateurs | • Par les parents : Bibliothécaire<br>• Par les différents personnels : Métier flou, à expliquer | • Professeur *sans discipline, sans classe, ayant une vision globale de tous les personnels, toutes les actions, toutes les ressources* |
| Virginie (collège) | • Membre du conseil pédagogique<br>• Présente aux conseils d'enseignement<br>• Demande d'organisation de réunions de service, *comme pour les autres services*<br>• Rédiger un rapport d'activité pour *rendre son action visible* | • Formation des autres personnels de l'établissement au logiciel documentaire | • Rôle réducteur : tâches tayloriennes (interventions ponctuelles)<br>• Prestataire de divers services<br>• Par les parents : Bibliothécaire<br>• Par les élèves et par les différents personnels : Métier flou, à expliquer | • Etre considéré comme un *responsable de service*<br>• Avoir *une fonction pédagogique reconnue* |
| Rosalie (collège) | • Membre du CA<br>• Membre du conseil pédagogique<br>• Membre du CESC<br>• Membre associé à la réunion hebdomadaire de l'équipe de pilotage<br>• Une « *heure de CDI* » hebdomadaire en 6ème | • Formation des autres personnels de l'établissement dans le domaine des TICE<br>• Aide personnalisée | • Par les parents : Bibliothécaire | • Enseignant ayant *une vision globale de tout ce qui se passe dans l'établissement, une vision complémentaire des élèves et agissant collectivement* |
| Tiphenn (collège) | • Membre du CA<br>• Membre du conseil pédagogique<br>• Aller en classe pour évaluer les élèves<br>• Une « *heure de CDI* » hebdomadaire en 6ème<br>• Rédiger un bilan d'activité pour le chef d'établissement | • Dispositifs transversaux | • Par les parents et par certains personnels : Non enseignant ou bibliothécaire | • Enseignant, qui donne *des cours* |
| Corinne (collège) | • Membre du CA<br>• Présente aux conseils d'enseignement<br>• Une « *heure de CDI* » hebdomadaire en 6ème<br>• Validation d'items du S3C<br>• Communication de l'emploi du temps hebdomadaire à l'équipe de direction pour *montrer* la présence de classes<br>• Présentation de sa fonction dans les réunions de parents en début d'année | • Dispositifs transversaux<br>• Aide personnalisée<br>• Formation des autres personnels de l'établissement au logiciel documentaire<br>• Stage de formation de l'équipe pédagogique au S3C | • Par les personnels de direction : Enseignant<br>• Par les autres personnels : Parfois comme prestataire de service | • Enseignant *comme les autres,* professeur *de toutes les classes et de tous les élèves, comme le professeur d'éducation musicale ou le professeur d'arts plastiques* |

**Tableau 55. Dynamiques et stratégies identitaires des sept professeures documentalistes**

### 1.1.4. Certitudes et incertitudes sur le métier

D'une façon générale, le discours des sept professeures documentalistes est très imprégné de sentiments contradictoires : la volonté d'être un professionnel efficace *vs* d'être inutile ou peu efficace parce que peu reconnu ; le plaisir de disposer d'une grande liberté *vs* le fait de ne pas avoir de cadrage institutionnel suffisamment précis et actualisé.

De tels sentiments s'accompagnent parfois de propos qui pourraient sembler paradoxaux, comme *« le métier est en déperdition, parce que la circulaire ne vient pas* […] *on a évolué suffisamment* […] *on devrait avoir un nouveau cadrage »* (Julia). En effet, ces quelques remarques soulèvent précisément la question du processus de construction d'un métier, et plus précisément celui de la construction d'un métier de l'enseignement. Est-ce par un cadrage plus précis que le métier se construit ou est-ce que c'est le sujet qui le construit en investissant les espaces d'imprécision de manière à mieux définir son activité par rapport à la spécificité du contexte ?

A cela s'ajoute un autre paradoxe : la question de la reconnaissance du métier de professeur documentaliste par autrui, souvent associée par les sept professeures documentalistes à l'idée qu'elle est conditionnée par leur visibilité auprès des autres personnels. Bien que ce métier s'exerce *« au grand jour »*, comme le souligne l'une des sept professeures documentalistes, cette activité publique semble moins lisible que celle qui se déroule dans le huis clos de la classe. Certaines professionnelles estiment d'ailleurs que la représentation que les autres se font du métier ne peut s'améliorer que si elles développent la visibilité de leur action. Pourtant, dans le même temps, elles entretiennent parfois dans leur discours une certaine confusion, en employant indifféremment les termes « CDI » et « documentaliste » (ou « professeur documentaliste ») ou encore en s'appropriant le centre de ressources (*« mon »* CDI, *« mes »* livres), ou bien encore en utilisant différentes expressions pour désigner l'action directe collective qu'elles mènent auprès des élèves : *« heure de CDI », « atelier », « club », « séance », « cours »*. De la même manière, en considérant leur métier de façon bipolaire (gestion et pédagogie), n'opèrent-elles pas elles-mêmes un cloisonnement préjudiciable à sa compréhension par les autres ?

Ces dernières remarques ne sont que des questionnements concernant la problématique identitaire. Elles révèlent néanmoins que les professeurs documentalistes ont besoin de repères, d'autant que le doute est une dimension constante dans leurs discours. *« Est-ce qu'on fait bien ? »* s'interroge Corinne, qui espère tout de même que c'est le cas : *« apporter sa petite pierre, finalement, c'est modeste ce qu'on fait, mais c'est une petite pierre qui va servir*

*dans d'autres matières aussi ».* Mais ce doute s'accompagne en parallèle dans l'ensemble des propos, d'un souci invariant qui pourrait bien constituer un premier élément de la dimension *« transpersonnelle »* du métier (Clot, 2005), une première ressource générique pour tous les professionnels : la contribution à l'action collective. La *« petite pierre »* de Corinne serait-elle une partie de la construction d'un métier de l'enseignement ?

## *1.2. Les représentations du métier de neuf autres professeurs documentalistes non impliqués dans la phase d'observation*

L'analyse des entretiens conduits auprès de neuf autres professeurs documentalistes exerçant dans différents établissements apporte la confirmation de l'hétérogénéité des conceptions du métier et un élargissement des principes et valeurs qui ont conduit au choix de ce métier et qui continuent parfois de retentir sur les lignes des finalités qu'ils déterminent. Ces professeurs documentalistes exercent dans des types d'établissement différents : quatre travaillent en collège ; trois en lycée général et technologique ; une en lycée général, technologique et professionnel ; un en lycée professionnel. Parmi ces personnels, trois ne sont pas « installés » dans l'établissement : deux y sont pour la durée de l'année scolaire ; un le quitte en fin d'année. Les six autres professeurs sont tous impliqués dans une ou deux instances de l'établissement (2 au CA, 3 au conseil pédagogique, 2 de façon régulière dans les conseils d'enseignement, 1 au CVL[108]). Cette participation plus ou moins importante à la vie de l'établissement est toujours justifiée par la nécessité de devoir *« être au courant de tout »*, pour pouvoir ajuster, mettre en cohérence les ressources et les projets, mais aussi pour pouvoir initier des actions ou encore proposer sa contribution.

Concernant l'ensemble des neuf professeurs documentalistes, des points de vue convergents apparaissent à propos de l'identité qu'ils estiment leur être attribuée : tous, à des degrés divers, évoquent une représentation floue de leur métier par les parents d'élèves, ou par les autres personnels ou encore par les élèves. Certains les assimilent à des bibliothécaires, d'autres à des techniciens, d'autres à des gestionnaires, d'autres à des « chargés de communication », d'autres à des experts au niveau des ressources, etc. Ces neuf professeurs documentalistes expriment en fait l'idée que leurs partenaires ont une vision parcellaire de leur travail, qui varie selon la visibilité qu'ils en ont. Par exemple, selon eux, les parents, qui attachent souvent une grande importance au fait que leur enfant lise, voient souvent en ce

[108] CVL : Conseil de Vie Lycéenne.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

métier un bibliothécaire, chargé du prêt de livres dans l'établissement. De la même manière, ils estiment qu'il y a deux conceptions chez les autres enseignants : celle de ceux qui travaillent avec le professeur documentaliste et celle des autres. Toujours selon les professeurs documentalistes, les premiers leur attribuent davantage une identité enseignante que les seconds. Autrement dit, ils sous-entendent que c'est le degré de coopération qui contribue à la reconnaissance de leur identité enseignante par les autres professeurs. Cependant, alors que tous revendiquent le fait d'être enseignant, tous ne se réfèrent pas au même modèle. En effet, une professeure documentaliste estime qu'à l'avenir, il faudrait dissocier les tâches de gestion et celles d'accueil de celles qui consistent à intervenir directement auprès d'un groupe d'élèves, en confiant la prise en charge des premiers aspects à un autre personnel, tandis que l'action directe auprès des élèves serait réservée au professeur documentaliste qui concentrerait alors son action sur un objectif : faire acquérir des notions info-documentaires aux élèves. Selon elle, c'est à cette condition que son travail pourra être efficace, car elle a le sentiment que le suivi des élèves est impossible en l'état. Pour autant, elle envisage le cadre de ses interventions avant tout dans une perspective interdisciplinaire.

A l'opposé, un professeur documentaliste marque un fort désaccord sur le principe de l'instauration d'une prise en charge régulière des élèves. Il précise d'ailleurs qu'il s'est opposé à la reconduction d'une disposition qui était en vigueur lorsqu'il est arrivé dans l'établissement, ayant instauré des séances dans l'emploi du temps des élèves de 6ème, car pour lui, celle-ci est dénuée de sens.

Au total, huit professeurs documentalistes ont une vision des choses différente de la première. Si trois d'entre eux disent avoir des compétences spécifiques dans le domaine de la recherche documentaire, les quatre autres sont plus nuancés à ce sujet. Ils considèrent certes que ce domaine fait partie de leurs compétences, mais qu'ils n'en sont pas les seuls experts, car certains enseignants de discipline par exemple les maîtrisent parfaitement.

En revanche, les neuf professionnels s'accordent sur le fait que les compétences en bibliothéconomie[109] leur sont propres, par rapport aux autres personnels de l'établissement. Pourtant, au-delà des domaines de compétences, c'est la conception générale de leur métier qu'il importe d'examiner. Sept professeurs documentalistes le décrivent comme un métier d'enseignant « différent » de celui de professeur de discipline, au sens où ce qui le caractérise avant tout est la prise en compte de l'établissement dans sa globalité. Ils situent leur spécificité dans une complémentarité, mais aussi dans la coordination ou l'impulsion

[109] Cf. glossaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

d'actions, ou encore dans la mise en adéquation des ressources internes et externes avec les projets. Les objectifs que ces professeurs documentalistes visent pour les élèves sont avant tout le développement du goût de la lecture et celui de leur curiosité dans tous les domaines. Si deux d'entre eux soulignent leur volonté d' « enseigner autrement » ou de s'inspirer de la pédagogie de projet, tous se positionnent en médiateur en mentionnant l'importance qu'ils accordent aux relations et aux échanges qu'ils entretiennent avec les élèves.

En conclusion, les entretiens menés auprès des seize professeurs documentalistes font apparaître une hétérogénéité dans la conception du métier et une homogénéité sur le fait qu'il s'agit d'un métier d'enseignant. Tous n'envisagent pas la fonction enseignante de la même manière : certains souhaiteraient l'orienter davantage vers une action directe auprès des élèves et réduire le champ de leurs interventions en les centrant davantage sur l'acquisition de compétences info-documentaires ; d'autres à l'inverse considèrent que cette polyvalence donne sens à leur action, que ce qui prend la forme d'une action indirecte par rapport aux élèves est finalement mis au service de leur développement, par la recherche d'une cohérence collective au sein du dispositif de formation que constitue l'établissement.

Au total, l'analyse de ces entretiens apporte des éclairages complémentaires à deux niveaux, par rapport à celle des énoncés produits dans les questionnaires renseignés dans le cadre de la phase exploratoire (*« Le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*). Au sein du groupe des professeurs documentalistes se côtoient : d'un côté, des conceptions divergentes de la fonction enseignante ; de l'autre, une conception convergente sur l'importance de la dimension collective.

## 2. Diversité des représentations exogroupes

Pour compléter l'exploration des représentations amorcée dans le cadre de regroupements en formation de quatre groupes professionnels (professeurs stagiaires, CPE, professeurs documentalistes, personnels de direction), un questionnaire en ligne élaboré à l'aide du logiciel LimeSurvey a été proposé à l'ensemble des personnels exerçant dans les sept établissements où s'est déroulée l'observation du travail réel des professeurs documentalistes. Il comportait la même question que celle qui avait été proposée aux groupes professionnels lors de la phase exploratoire (*« Le professeur documentaliste, c'est celui qui… »*).

La répartition des effectifs de répondants à cette enquête est présentée dans le Tableau 56 ci-dessous.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| | Personnels enseignants[110] | Personnels non enseignants | Nombre de répondants | Pourcentage de répondants par rapport à l'effectif total de répondants | Pourcentage de répondants par rapport à l'effectif de l'établissement |
|---|---|---|---|---|---|
| Lycée de Julia | 30 | 12 | 42 | 24,7 | 28,7 |
| Lycée de Laurence | 8 | 1 | 9 | 5,3 | 6,7 |
| Collège de Tatiana | 15 | 4 | 19 | 11,2 | 34,5 |
| Collège de Virginie | 25 | 10 | 35 | 20,6 | 40,7 |
| Collège de Rosalie | 25 | 6 | 31 | 18,2 | 51,66 |
| Collège de Tiphenn | 5 | 1 | 6 | 3,5 | 10,1 |
| Collège de Corinne | 19 | 9 | 28 | 16,4 | 30,4 |
| Total | 127 | 43 | 170 | 99,9 | |

**Tableau 56. Répartition des personnels répondants à l'enquête sur les représentations du métier dans les sept établissements**

Entre les établissements, de fortes disparités apparaissent dans la contribution à ce questionnaire, allant de moins de 10 % à plus de 50 % du personnel. Par ailleurs, du fait du mode de recueil de données, le taux de réponses est nettement plus faible globalement que dans l'enquête précédente, où les questionnaires ont été distribués pendant les temps de regroupement en formation. De plus, le mode de sollicitation peut induire une représentativité des personnels plus dépendante du degré d'importance qu'ils accordent à cette question, que lors de la phase précédente. De ce fait, une certaine prudence doit s'exercer vis-à-vis de l'interprétation de ces données.

Tout d'abord, ce corpus n'est interprété que de manière globale et non par établissement, en analysant dans un premier temps tous les énoncés de personnels des sept établissements et, dans un second temps, tous les énoncés des personnels enseignants, puis tous ceux des personnels non enseignants. Ensuite, il donnera lieu à deux types d'analyse complémentaires retenant le même principe que ceux de la phase exploratoire : l'une portera davantage sur le discours considéré dans sa globalité, sans catégorie prédéfinie ; l'autre se situera au niveau du contenu, au regard de la « circulaire de missions ».

Il ne s'agit pas, comme lors de l'analyse des 1879 énoncés produits par les quatre groupes professionnels, d'analyser dans le détail « ce qui est dit ». Il s'agit d'abord d'examiner les grandes thématiques ; il s'agit ensuite de déterminer la répartition de ces 496 énoncés produits

[110] Sauf professeurs documentalistes.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

par les 170 membres du personnel, dans les axes de la « circulaire de missions », pour évaluer l'importance attribuée à chacune des dimensions prescrites.

### *Les cinq thématiques émergeantes*

Le recours au logiciel Alceste, selon les mêmes principes de préparation et d'analyse de corpus des corpus que dans la phase précédente, permet de faire ressortir cinq thématiques dominantes figurant dans l'ensemble des 496 énoncés :

- classe 1 : la gestion d'un centre de ressources (13 % des unités classées[111])
- classe 2 : la recherche documentaire (15 % des unités classées)
- classe 3 : la recherche documentaire (34 % des unités classées)
- classe 4 : le travail en coopération (15 % des unités classées)
- classe 5 : l'incitation à la lecture (23 % des unités classées)

(Annexe 23. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des personnels des sept établissements selon l'analyse en mode standard).

Ces thématiques se rapportent à celles des axes de la « circulaire de missions », mais l'accueil des élèves et l'ouverture culturelle sont deux dimensions sous-représentées, tandis que le vocabulaire afférant à la recherche documentaire domine largement (près de 50 % des unités classées).

### *L'importance accordée aux différentes dimensions du métier par les personnels des sept établissements, au regard de la prescription institutionnelle*

L'examen complémentaire de la répartition des 496 énoncés dans les axes de la circulaire, effectuée selon les mêmes principes que pour les énoncés des quatre groupes professionnels issus de la phase exploratoire, montre une distribution assez similaire entre les 413 énoncés produits par les personnels enseignants et les 83 énoncés produits par les personnels non enseignants des sept établissements scolaires.

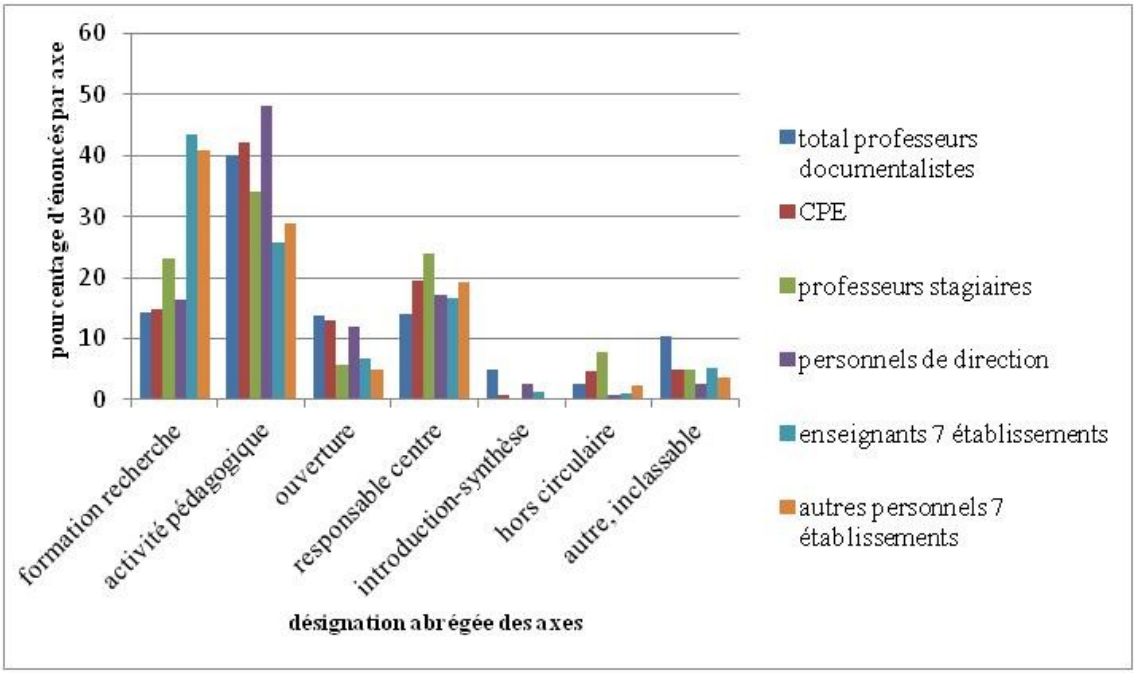
[111] Alceste constitue segmente le discours en « unités de contexte élémentaires » puis isole les formes les plus représentées en leur sein.

| | Personnels enseignants | | Personnels non enseignants | |
|---|---|---|---|---|
| | Nombre d'énoncés par axe | Pourcentage d'énoncés par axe | Nombre d'énoncés par axe | Pourcentage d'énoncés par axe |
| Axe 1 Formation recherche | 180 | 43,5% | 34 | 41% |
| Axe 2 Activité pédagogique | 106 | 25,7% | 24 | 28,9% |
| Axe 3 ouverture | 28 | 6,8% | 4 | 4,8% |
| Axe 4 Responsable centre | 69 | 16,7% | 16 | 19,3% |
| Axe 5 Introduction-synthèse | 5 | 1,2% | 0 | 0% |
| Axe 7 Hors circulaire | 4 | 1% | 2 | 2,4% |
| Axe 8 Autre, inclassable | 21 | 5% | 3 | 3,6% |
| Total | 413 | 99,9% | 83 | 100% |

**Tableau 57. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la « circulaire de missions », entre les personnels des sept établissements enseignants et non enseignants**

Selon les résultats du Tableau 57, ci-dessus, il semble y avoir peu de divergences de vues sur le métier entre les personnels enseignants et les personnels non enseignants dans les établissements. En revanche, ces analyses qui ont été effectuées selon les mêmes principes de classement dans les axes que pour celui qui a été retenu pour les énoncés des quatre groupes professionnels précédemment, révèlent des écarts significatifs entre les personnels de ces sept établissements et les autres personnels exerçant dans différents établissements de l'académie de Rennes (Graphique 25, ci-dessous). Par rapport à tous les autres groupes professionnels et davantage encore par rapport au groupe des professeurs documentalistes, la répartition dans les axes 1 (recherche formation) et 2 (activité pédagogique) est différente. Dans l'ensemble du discours des personnels des sept établissements, le premier axe rassemble plus de 40 % des énoncés, alors que pour les quatre groupes professionnels il s'échelonne de 14,3 % à 23,2 %.

A l'inverse, l'axe 2, et dans une moindre mesure l'axe 3 (ouverture culturelle), se trouvent moins représentés dans ces sept établissements.




**Graphique 25. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels et les personnels des sept établissements**

Les analyses effectuées à l'aide d'Alceste et celles qui se rapportent au contenu étudié au regard la « circulaire de missions » conduisent aux mêmes observations quant à la forte représentation de la recherche documentaire. Elles amènent à plusieurs interrogations :

- le type de relation entretenue entre les répondants des sept établissements et la professeure documentaliste de leur établissement ; quelle influence celui-ci a-t-il sur la représentation du métier de ceux qui ont renseigné l'enquête ?
- les pratiques des professeurs documentalistes de ces établissements : sont-elles plus qu'ailleurs orientées vers la recherche documentaire ? Cette hypothèse est d'autant plus envisageable que 58, 8% des répondants exercent dans des collèges où la professeure documentaliste prend en charge les élèves de 6ème régulièrement ;
- les modalités de travail rassemblées dans l'axe 2 (le travail en coopération et le travail par projets, l'inscription dans l'interdisciplinarité, les incitations à découvrir, etc.) sont-elles moins fréquentes dans ces sept établissements qu'ailleurs ? Autrement dit, les formes et la nature de l'activité pédagogique y sont-elles différentes ?

Cette approche des représentations du métier au moyen d'un questionnaire en ligne ne prétend pas répondre à ces questions, d'autant que les personnels des sept établissements n'ont pas tous renseigné cette enquête. Toutefois, elle questionne sur les modalités de la formation à la recherche documentaire qui sont à l'œuvre dans ces établissements, en même temps que le

degré de coopération avec les autres personnels. Cet écart par rapport à l'enquête précédente pourrait aussi avoir pour origine le type d'établissement (Tableau 58, ci-dessous). Si c'était le cas, cela pourrait signifier que la place accordée à la recherche documentaire est proportionnellement plus importante en collège qu'en lycée car la part de répondants est plus forte en collège pour cette seconde enquête. Mais parmi les autres dimensions de l'axe 2 qui est moins représenté dans le discours des personnels des sept établissements, figurent l'accueil des élèves et les activités destinées à développer le goût pour la lecture. Or l'axe 2 est plus représenté chez les professeurs documentalistes de collège dans l'enquête précédente.

| Groupe / type d'établissement | Professeurs documentalistes phase exploratoire | Autres personnels phase exploratoire | Personnels 7 établissements phase d'observation |
|---|---|---|---|
| Collège | 69% | 58,5% | 70% |
| Lycée | 25% | 36,5% | 30% |
| Autre | 6% | 5% | 0% |

**Tableau 58. Répartition des groupes professionnels de la phase exploratoire et de la phase d'observation par type d'établissement**

Ces écarts peuvent également être rapprochés de la dimension idéelle contenue dans les propos des sept professeures documentalistes, ou plus précisément dans ceux des cinq professionnelles exerçant dans les établissements auxquels se rapportent 91 % des 170 personnels ayant renseigné cette enquête. Or il apparaît que pour ces cinq professeures documentalistes, le travail collectif et la coopération sont nettement mis en avant par toutes, tandis que ce qui se rapporte à la recherche documentaire ou plus largement à l'acquisition d'une culture de l'information est surtout souligné par trois d'entre elles. L'étude plus détaillée des points de vue des acteurs par établissement (celui de la professeure documentaliste, celui des personnels et celui du chef d'établissement) constituera le point de départ de l'appréhension du dispositif de formation qui s'effectuera selon une approche sociotechnique (Albero, 2010a, 2010b, 2010c).

## 3. Synthèse

Cette étude sur les représentations du métier de professeur documentaliste conduit à l'énonciation de divergences intergroupes et endogroupes. D'une façon générale, les autres groupes professionnels semblent avoir une vision parcellaire de ce métier. Certains domaines d'activité leur apparaissent davantage que d'autres : la gestion d'un centre de ressources, la formation à la recherche documentaire. A l'inverse, d'autres sont moins perçus, comme la contribution à l'ouverture culturelle ou l'investissement dans la communication interne et externe. De ce fait, les actions que le professeur documentaliste met en œuvre souffrent d'un déficit de lisibilité, susceptible de nuire à la compréhension de la cohérence de son action. Cette situation est d'autant plus problématique que les professeurs documentalistes eux-mêmes ne se représentent pas leur métier de la même manière. S'ils s'accordent sur l'idée qu'ils sont des personnels enseignants et qu'ils interviennent à un niveau collectif, ils expriment des conceptions divergentes de la fonction enseignante. Certains la situent davantage au niveau des formes d'action directe auprès des élèves, voire plus particulièrement à leur contribution à l'acquisition d'une culture de l'information. D'autres à l'inverse y englobent l'ensemble des formes d'action qu'ils déterminent et mettent en œuvre, considérant que toutes les actions indirectes, qui occupent une large place dans leur travail, sont également motivées par des objectifs de développement des élèves.

Ces différences de points de vue semblent infléchir les priorités qu'ils déterminent en s'écartant plus ou moins de la prescription institutionnelle. Les interprétations qu'ils en font laissent à penser, comme ils l'expriment souvent, qu'ils disposent d'une grande latitude. Or parallèlement, ils signalent la forte dépendance du point de vue du chef d'établissement sur leur activité. Aussi, la redéfinition de leur tâche se joue au niveau local, pour partie dans la négociation avec les personnels de direction. L'exemple le plus significatif est l'instauration dans certains collèges d'une « heure de CDI » inscrite dans l'emploi du temps des élèves, tandis que dans d'autres, cette disposition n'est pas envisagée, voire déconstruite.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Sixième partie.
# L'activité du professeur documentaliste



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Sixième partie

# L'activité du professeur documentaliste

**Résumé**

L'enquête sur l'activité du professeur documentaliste s'appuie sur sept études de cas. Elle prend en considération la situation de travail de chacune des sept professeures documentalistes pour chercher à comprendre de quelle manière ces professionnelles exercent une double activité d'appropriation et de (re)définition des conditions d'exercice.

La recherche de la dimension idéelle (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) véhiculée dans le discours des professeures documentalistes et des chefs d'établissement quant à l'implication du professeur documentaliste dans le dispositif de formation met en exergue des divergences de conception de la fonction enseignante dans chaque groupe professionnel et dans certains établissements. Ces tensions portent sur les lignes des finalités (le degré et la nature de leur implication dans différents champs d'intervention) et sur les lignes des coopérations. Les chefs d'établissement considèrent souvent que le professeur documentaliste doit travailler avec tous les personnels (y compris avec lui-même, pour le conseiller), mais parallèlement, certains semblent ne pas le positionner au même niveau qu'un autre enseignant.

La confrontation des domaines d'intervention du professeur documentaliste et des *« domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »* (Albero, 2004) au CDI, conduit à envisager que c'est dans la combinaison des « construits » que le professeur documentaliste élabore dans les formes d'action directe et indirecte de son activité que se situe sa contribution au développement de l'autonomie des élèves, dans cinq domaines de compétences (technique, informationnel, méthodologique, social, psycho-affectif) *(ibid.)*.

L'examen des conditions dans lesquelles le professeur documentaliste articule son activité avec les tâches prescrites et les composantes du dispositif de formation permet de repérer dans son travail un processus d'élaboration de son activité mêlant appropriation, évaluation, interprétation, conception et exécution.

Pour terminer, l'enquête questionne la posture professionnelle (Lameul, 2006) du professeur documentaliste. Par une compréhension des logiques d'action qu'il détermine et par l'examen des formes d'action qu'il définit, elle identifie une récurrence d'activités concourant à la mise en œuvre de situations d'apprentissage implicites et informelles, provoquant chez les élèves des pratiques induites ou suggérées.

Elle conclut que par l'activité d'ingénierie qu'il exerce, articulant choix de *mediums* et scénarisations, il adopte une posture de médiation ancrée dans une pédagogie du développement.

Divers discours des professionnels font référence aux « activités[112] » du professeur documentaliste. Toutefois, comme l'a précisé Reinert, *« le contenu n'est pas dans le mot ; il est dans l'acte, dont le mot est la trace »* (2008, p. 983). Dès lors, il s'agit d'examiner de quelle manière les professeurs documentalistes investissent leur « activité[113] » dans le dispositif de formation compte tenu des conditions de travail qui leur sont données. En premier lieu, il s'agit pour le sujet de s'approprier les conditions données. Pour mieux comprendre les processus en jeu, l'enquête s'attache d'abord à décrire la situation de travail avant d'examiner les construits qu'ils élaborent. Cette situation se caractérise par une certaine complexité liée au fait que certaines conditions sont définies et que d'autres ne le sont pas (Tableau 59, ci-dessous).

| Conditions définies | Conditions indéfinies |
|---|---|
| Absence de programme scolaire « à enseigner » | |
| Cible : tous les élèves de l'établissement, tous les professeurs ou l'ensemble de la communauté éducative | Degré de contribution auprès des différents publics<br>Degré de coopération avec les professeurs et les autres personnels |
| Environnement technologique<br>Equipements en général<br>Locaux | Organisation de certains espaces physiques et virtuels |
| Partenaires internes à l'établissement | Partenaires externes à l'établissement |
| Mise en œuvre de l'acquisition d'une culture de l'information et des médias[114]<br>Mise en œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition<br>Mise en œuvre de la politique documentaire de l'établissement et contribution à sa définition<br>Responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement | Organisation temporelle sur le court, le moyen et le long terme : journée, semaine, année scolaire, cursus entier du collège ou du lycée<br>Nature des contributions dans les différents domaines<br>Degré d'implication dans les différents domaines |

**Tableau 59. Quelques conditions définies et indéfinies dans la situation de travail du professeur documentaliste**

Ainsi par exemple, au niveau des prescriptions, un certain nombre de conditions sont définies selon les mêmes principes ou règles pour tous les professeurs documentalistes : l'absence de programme scolaire associé à la fonction, la cible (tous les élèves de l'établissement),

[112] Le terme « activités » est ici employé au pluriel, car il s'agit des déclinaisons, des *« composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, et caractérisables en termes de procès »* (Barbier, 2011, p. 26).

[113] Le terme « activité » est ici employé au singulier. Il sera utilisé au sens d'un ensemble de *« processus »* (Barbier, 2011, p. 25) dans lequel le sujet est engagé *« dans ses rapports avec son environnement (physique, social et / ou mental) »* (*ibid.)*, qui le conduisent à transformer le monde, et le transforment en retour (*ibid.).*

[114] Toutes les conditions définies se rapportant à la *« mise en œuvre de… »* sont présentées comme des compétences spécifiques que les professeurs documentalistes doivent maîtriser, dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (2013).

certaines tâches, comme *« mettre en œuvre l'acquisition, par tous les élèves, d'une culture de l'information et des médias »* (Ministère de l'Education nationale, 2013). Mais celles-ci sont associées à des conditions indéfinies : les modalités d'organisation au niveau temporel ou à d'autres niveaux, le degré d'implication dans différents domaines, le degré d'intervention auprès des différents publics, la nature des contributions, etc. De même, l'environnement humain et matériel interne à l'établissement scolaire font partie des conditions définies, avec lesquelles il faut composer, tandis que l'environnement extérieur à l'établissement fait partie des conditions indéfinies, dans la mesure où tant sur le plan humain que matériel, l'étendue des choix est très vaste.

En second lieu, il s'agit pour le sujet de définir les conditions indéfinies avec le collectif qui l'entoure, en s'appuyant sur les conditions déjà définies. L'activité du professeur documentaliste mise en œuvre correspond à la redéfinition des prescriptions émanant de l'institution[115] dans le contexte local du dispositif de formation. Dans la (re)définition des conditions indéfinies, le sujet et le collectif ont une certaine conception du dispositif de formation véhiculant une dimension *« idéelle »* (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) qui leur est propre. Pour chacun des sept établissements dans lesquels s'est déroulée l'enquête longitudinale, il s'agira de considérer cette dimension *« idéelle »* (*ibid.)* en prenant en considération les conditions qui accompagnent la situation.

[115] Pour rappel : dans cette étude, l'institution dont il s'agit est l'éducation nationale.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 1.
# Une activité située dans un dispositif de formation

L'activité des professeures documentalistes est étudiée pendant leur temps de présence dans le collège ou dans le lycée[116]. Dans chacun des sept cas, l'observation se déroule sur trois journées entières espacées dans l'année scolaire 2011-2012 : une en début d'année (avant les vacances d'automne), une en milieu d'année (avant les vacances de printemps) et une en fin d'année. Elle exclut les temps de travail qui pourraient être qualifiés prioritairement d'informels, tels ceux des récréations et ceux de la pause méridienne, au cours desquels beaucoup de choses se jouent par exemple dans les échanges de la salle des professeurs (Dutercq, 1991, 1993). En revanche, elle n'exclut aucun lieu de travail de l'établissement, même si, le plus souvent, ce professionnel exerce au CDI. Pour chaque cas, l'enquête cherche à comprendre l'activité du professeur documentaliste en s'appuyant sur l'appréhension de trois dimensions qui contribuent à l'orienter : le parcours professionnel du sujet ; le contexte général de l'établissement et l'environnement de travail du sujet ; la dimension idéelle véhiculée et les lignes des finalités que semblent se fixer la professeure documentaliste et le chef d'établissement dans le dispositif de formation, quant à son implication dans le dispositif de formation.

La dimension *« idéelle »* (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) véhiculée dans les sept établissements quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation est explorée par l'analyse du discours de chaque professeure documentaliste et de celui de son chef d'établissement[117]. Elle l'est également par d'autres traductions situées dans les documents internes, dans lesquels est recherché le positionnement du professeur documentaliste dans la liste des personnels. Il s'agit d'y repérer si d'éventuelles ambiguïtés sur son appartenance au groupe des enseignants y apparaissent, de la même manière que dans d'autres établissements[118].

[116] Pour rappel, une partie de son activité se déroule statutairement à l'extérieur de l'établissement.

[117] Ces éléments sont relevés dans l'entretien semi-directif mené avec chaque chef d'établissement.

[118] Cf. l'étude sur les organigrammes en première partie.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## Les cas étudiés

L'activité des professeures documentalistes est fortement associée à leur situation. Chacun des sept cas étudiés confirme ce fait : c'est une activité située.

### *Le cas de Julia*

#### Eléments du parcours professionnel

Julia exerce dans ce lycée pour la deuxième année. Auparavant, elle était professeure documentaliste dans un collège, après avoir fait des vacations en tant que professeure d'histoire et de géographie. Elle a opté pour ce métier et non pour celui d'enseignant d'histoire et de géographie parce qu'elle souhaitait travailler en interdisciplinarité, ne pas noter les élèves et avoir une relation différente avec eux.

#### Le contexte

L'établissement est un lycée professionnel et technologique qui accueille 770 élèves répartis dans de nombreuses formations allant du CAP au baccalauréat. Il propose également des BTS[119] et mentions complémentaires. Ce qui caractérise le public, selon le proviseur, c'est la trop grande place accordée par les élèves et leur famille aux enseignements professionnels, au détriment de la culture générale et de la curiosité intellectuelle, qu'il lui semble indispensable de continuer à susciter. L'établissement accueille moins d'élèves issus de PCS défavorisées qu'ailleurs dans l'académie en moyenne (20, 5 % contre 29, 5 %). A l'époque de l'enquête, le lycée est en travaux. Il s'étend sur plusieurs bâtiments. Celui dans lequel se trouve le CDI est à la fois central et proche du service de la « vie scolaire ». Les élèves fréquentent beaucoup ce lieu car nombre d'entre eux sont internes et n'ont pas beaucoup d'autres possibilités pour rédiger et mettre en page les nombreux dossiers et rapports qu'ils doivent restituer, d'autant que la salle multimédia annexée au CDI est fermée. Sur les 85 enseignants, nombreux sont ceux qui fréquentent aussi cet espace proche de la salle des professeurs. Pourtant, ce lieu est vétuste, petit et son cloisonnement rend difficilement possible l'accueil d'une classe entière. L'équipement technique est rudimentaire. La professeure documentaliste ne dispose pas d'un

[119] BTS : Brevet de Technicien Supérieur.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

« poste de travail[120] » spécifique. L'ordinateur avec lequel elle travaille le plus souvent est placé dans l'alignement de trois des cinq postes proposés au public. Cette situation inconfortable pour la professeure documentaliste et pour le public n'est pas amenée à durer au-delà de l'année scolaire au cours de laquelle se déroulent les observations, car un nouveau CDI est en construction dans un nouveau bâtiment. Aussi, aucun investissement n'est entrepris depuis quelque temps pour améliorer cet espace où se mêlent par ailleurs des usages divers et coutumiers : impression de dossiers ou rapports, photocopies, etc.

### Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

Pour Julia, la conception de la fonction enseignante semble aller au-delà du simple *« appui »* apporté aux autres professeurs, qu'évoque le proviseur. Elle signale explicitement ce qu'elle souhaite personnellement apporter aux élèves.

| | Julia | Le proviseur |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>• S'inscrire dans un travail collectif<br>• Aider les enseignants dans l'utilisation des TICE<br>• **Elaborer un diagnostic du dispositif**[121]<br>• **Se former en permanence** | • Mettre à disposition des ressources pour les élèves et les professeurs<br>• **Conseiller le chef d'établissement dans le domaine de la pédagogie**<br>• Aiguiser la curiosité intellectuelle des professeurs en les alertant sur des pratiques innovantes<br>• Intervenir *« en appui »* des autres professeurs<br>• Travailler en collaboration avec tous les professeurs |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • **Former à l'utilisation du logiciel documentaire**<br>• **Former les élèves à la maîtrise d'internet**<br>• Développer le goût de la lecture, la curiosité<br>• **Développer l'autonomie des élèves**<br>• **Développer la socialisation des élèves**<br>• **Aider les élèves** | • Eduquer les élèves et leur *donner « envie de… »*<br>• Développer la curiosité intellectuelle, l'ouverture d'esprit, le goût de lire et de fréquenter des lieux culturels |

**Tableau 60. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Julia et le proviseur quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

[120] Par « poste de travail », il faut entendre le bureau sur lequel est installé l'ordinateur permettant au professeur documentaliste d'assurer certaines tâches de gestion, de veille, de communication, etc.

[121] Dans tous les sept tableaux présentant de manière synthétique la dimension idéelle et les lignes des finalités, les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

Elle situe son implication par rapport au dispositif de formation dans sa globalité, qu'elle estime devoir analyser en premier lieu pour définir ses priorités (Tableau 60, ci-dessus). Alors que le proviseur considère que le professeur documentaliste peut jouer un rôle de conseil auprès du chef d'établissement dans le domaine de la pédagogie, cette dimension coopérative n'est pas mise en avant par Julia. Par ailleurs, une traduction ambigüe de son positionnement est observable dans le bulletin de rentrée 2011-2012 de l'établissement diffusé aux personnels. Bien que les deux professionnels disent considérer que le professeur documentaliste est un enseignant, Julia apparaît en dehors de la liste des enseignants, sous la désignation « documentation ».

## *Le cas de Laurence*

### Eléments du parcours professionnel

Laurence exerce pour la troisième année dans ce lycée, tandis que sa collègue professeure documentaliste y travaille depuis beaucoup plus longtemps. Aussi se trouve-t-elle dans une situation où elle doit composer avec ce que sa collègue a construit. Auparavant, Laurence était professeure documentaliste en collège. Elle n'a pas exercé d'autre métier, mais elle a travaillé en BCD et dans d'autres bibliothèques lorsqu'elle était étudiante. Elle dit préférer travailler en collège qu'en lycée, où elle regrette de ne pas connaître suffisamment les élèves.

### Le contexte

L'établissement est un lycée d'enseignement général et technologique qui accueille 1177 élèves, répartis entre la 2$^{nde}$ et la terminale. Très majoritairement, ils sont issus de PCS favorisées ou très favorisées ; seuls 11 % d'élèves sont issus de PCS défavorisées (contre 29,5 % dans l'académie). Environ 90 % des élèves suivent une filière d'enseignement général.

Ce qui caractérise le public, selon la proviseure, c'est le fort intérêt pour les études scientifiques et la curiosité « naturelle » des élèves. Elle estime que, sur le plan éducatif, le principal besoin de ces élèves est d'être guidé dans les choix qu'ils sont amenés à faire.

Le lycée concentre la majorité de ses salles dans un seul bâtiment, qui abrite également le CDI. Celui-ci est très vaste ; il comprend deux niveaux et des petites salles de travail annexes, équipées d'ordinateurs et d'un vidéoprojecteur. L'espace principal offre une quinzaine de postes informatiques et de nombreuses tables de travail entre les documents en rayon. Il est

très fréquenté par les élèves qui viennent volontiers y faire leurs devoirs, parfois pour des temps très courts. Les deux professeures documentalistes disposent chacune d'un poste informatique installé dans l'espace d'accueil de l'entrée, où elles sont très sollicitées par les élèves et par certains des 79 enseignants pour diverses demandes, y compris pour la distribution de cartes pour le photocopieur.

### Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

La conception de la fonction enseignante semble différer entre Laurence, qui attribue une expertise à la professeure documentaliste dans le domaine de la culture de l'information et la proviseure, pour qui la *« documentation »* n'est pas *« sa propriété »* (Tableau 61, ci-dessous).

| | Laurence | La proviseure |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Proposer des projets ou coopérer<br>• Travailler avec les enseignants<br>• **Les autres enseignants n'ont pas les compétences pour développer la culture de l'information chez les élèves**<br>• **L'autonomie ne s'acquiert pas par la mise à disposition de matériel ni par une aide ponctuelle**<br>• **Enseigner, c'est faire des séances, et évaluer les élèves en les notant**<br>• **Conseiller, aider, accompagner n'est pas enseigner** | • Gérer le centre de ressources<br>• S'investir dans tout ce qui de nature inter- ou trans- disciplinaire<br>• **Conseiller le chef d'établissement dans certains domaines (culture)**[122]<br>• **Etre à l'*« interface »* entre le chef d'établissement et les personnels pour expliciter, accompagner différents projets et développer l'ouverture culturelle**<br>• **Etre à l'*« interface »* avec les centres de ressources et les interlocuteurs extérieurs à l'établissement** |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • **L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, que le professeur documentaliste doit prendre en charge**<br>• **Enseigner des notions info-documentaires** | • **Développer des compétences chez les élèves, avec une approche différente de celle des autres professeurs**<br>• Travailler en collaboration et *« en harmonie »* avec tous les professeurs **en cherchant à développer ensemble les mêmes compétences chez les élèves et non en se positionnant comme un expert de la *« documentation »*, qui n'est pas *« sa propriété »***<br>• Contribuer à la prévention aux risques d'internet<br>• **Eduquer ces élèves curieux en les aidant à faire les bons choix dans différents domaines** |

**Tableau 61. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Laurence et la proviseure quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

[122] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

Par ailleurs, la proviseure envisage une implication de la professeure documentaliste dans des domaines que Laurence ne met pas prioritairement en avant : la communication interne, les relations avec l'extérieur, l'accompagnement de projets, l'ouverture culturelle, l'éducation au choix chez les élèves et la complémentarité de son approche par rapport à celle des autres professeurs. Elle considère également que le professeur documentaliste peut jouer un rôle de conseil auprès du chef d'établissement, dans le domaine de la culture. Enfin, une traduction ambigüe de son positionnement est observable dans le bulletin de rentrée 2011-2012 de l'établissement diffusé aux personnels. Bien que les deux professionnels disent considérer que le professeur documentaliste est un enseignant, Laurence et sa collègue apparaissent en dehors de la liste des enseignants, sous la désignation « documentation ».

## *Le cas de Tatiana*

### Eléments du parcours professionnel

Tatiana exerce dans ce collège pour la première année. Auparavant, elle était professeure documentaliste stagiaire, dans un lycée, après avoir exercé le métier de professeur de SVT. Depuis la création du collège, le poste de professeur documentaliste n'a pas connu de stabilité. Tous les ans, un nouveau personnel a été affecté pour la durée de l'année scolaire. De ce fait, des repères collectifs sont à construire pour l'équipe et pour Tatiana.

### Le contexte

L'établissement accueille 489 élèves, issus pour moins de 22 % d'entre eux de PCS défavorisées (contre 29,5 % dans l'académie). Il est situé dans une zone périurbaine. Ce qui caractérise le public, selon la principale, c'est l'attention que les familles portent à leurs enfants.

Le collège est récent, de plein pied. D'une architecture assez moderne, il s'étend sur un seul bâtiment cloisonné en plusieurs pôles. Le CDI se trouve à peu près au centre de la construction, dont les différents secteurs sont reliés par un grand couloir. Aussi, tout le monde passe devant le CDI sans effectuer de détour. Il est composé d'une grande salle et de trois salles de travail annexes. C'est un lieu très plébiscité par les élèves aux différents moments de la journée pour lire, travailler ou emprunter des documents. Parmi les 30 enseignants du collège, certains s'y rendent plus que d'autres, comme les professeurs de français ou

d'histoire et de géographie. L'équipement technique est modeste : 6 postes informatiques pour le public dans l'espace principal et un autre pour la professeure documentaliste, installé sur un bureau spécifique assez central. Il n'y a pas de vidéoprojecteur à demeure. Aussi, lorsque des séances nécessitant l'usage de l'informatique se déroulent au CDI, les élèves travaillent par demi-classe, à deux ou trois par poste. Dans certains cas, la professeure documentaliste travaille dans la salle multimédia, qui offre davantage de postes aux élèves et un vidéoprojecteur. Mais en ce cas, l'accès aux ressources physiques du CDI n'est pas immédiat.

## Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

| | Tatiana | La principale |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>• Développer l'ouverture culturelle<br>• Communiquer avec tous<br>• Mettre en relation les différents acteurs<br>• **Proposer des projets**[123] ou coopérer<br>• Travailler en collaboration<br>• La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français et histoire-géographie)<br>• **Elaborer un diagnostic du dispositif de formation**<br>• Se former en permanence | • Gérer le centre de ressources<br>• Organiser les ressources pour les dispositifs interdisciplinaires et pour l'orientation<br>• Communiquer<br>• Relayer les informations culturelles et pédagogiques vers les autres professeurs<br>• Aiguiller les autres professeurs dans l'usage des nouveaux outils<br>• Susciter l'intérêt pour les activités culturelles auprès des autres professeurs, les conseiller<br>• Travailler en interdisciplinarité<br>• **Se mettre *« à disposition pour le travail des autres »***<br>• Intervenir en complémentarité avec les autres enseignants, ***« à leur demande »***<br>• Ne pas contribuer à l'évaluation des élèves, domaine spécifique au professeur de discipline |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • Compléter la formation à la culture de l'information prise en charge par les autres professeurs<br>• Chercher à faire plaisir aux élèves<br>• Parler avec les élèves, de leurs goûts<br>• Développer la curiosité des élèves<br>• Favoriser l'apprentissage en offrant un cadre stimulant<br>• Aider les élèves en difficulté<br>• Développer des compétences de communication orale et écrite | • Faciliter l'accès à la culture et l'ouverture sur le monde extérieur chez les élèves<br>• Donner envie aux élèves de faire des recherches<br>• Accueillir les élèves dans un lieu stimulant la curiosité, donnant *« envie de… »*<br>• Accompagner l'élève dans ses recherches<br>• Développer l'apprentissage de l'autonomie en aidant les élèves au CDI<br>• Travailler avec de petits groupes d'élèves |

**Tableau 62. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Tatiana et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

[123] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

La conception de la fonction enseignante de Tatiana semble aller au-delà de la simple mise *« à disposition pour le travail des autres »* évoquée par la principale (Tableau 62, ci-dessus).

Elle considère qu'elle doit *« proposer des projets »* et non pas seulement intervenir en complémentarité *« à leur demande »*. Par ailleurs, elle souligne la nécessité d'évaluer des besoins, d'élaborer un diagnostic du dispositif de formation. Elle ne se positionne pas comme « exécutante » mais comme un personnel agissant selon les finalités qu'il détermine, en fonction de la situation.

## *Le cas de Virginie*

### Eléments du parcours professionnel

Virginie exerce dans ce collège pour la dixième année. Elle a seize ans d'ancienneté dans ce métier, qui est le seul qu'elle ait pratiqué. Arrivée déjà depuis longtemps, elle connaît bien le type de difficulté des élèves qui fréquentent le collège ; elle participe aux réunions hebdomadaires de l'ensemble de l'équipe pédagogique qu'organise la principale.

### Le contexte

L'établissement accueille 536 élèves répartis géographiquement sur deux sites différents. Il est situé dans une métropole. Chacun des deux collèges regroupe deux niveaux d'élèves et dispose d'un CDI et d'un poste de professeur documentaliste. Environ 10 % des élèves sont en SEGPA[124]. L'établissement est par ailleurs classé en RRS[125]. Plus de 60 % des élèves sont issus de PCS défavorisées (contre 29,5 % dans l'académie). Selon la principale, l'établissement se caractérise par la dynamique collective de son équipe pédagogique, toujours en réflexion.

Le collège dans lequel exerce Virginie est de construction assez ancienne. Le CDI est situé au rez-de-chaussée de l'unique bâtiment qui abrite les salles de cours. Pour autant, certains élèves n'y viennent pas spontanément. Ce qui fait dire à la principale que la priorité dans ce collège, c'est de *« faire entrer les élèves au CDI »*. Or ce n'est pas la configuration du lieu qui peut attirer les élèves. Le CDI ressemble plutôt à une grande salle de classe rectangulaire, avec des rayonnages et six postes informatiques pour le public. Il dispose d'une petite salle

[124] SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

[125] RRS : Réseau de Réussite Scolaire.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

annexe. Le « poste de travail » de la professeure documentaliste est situé à l'entrée, dans un espace dédié. Il n'y a pas de vidéoprojecteur ni d'écran à demeure. Aussi, les séances nécessitant ce matériel s'effectuent ailleurs ou sur place, mais en ce cas, l'installation est fastidieuse.

### Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

Les conceptions de Virginie et de la principale du collège quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation sont assez concordantes (Tableau 63, ci-dessous).

| | Virginie | La principale |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante et chef de service | • Enseignante et chef de service |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Travailler en collaboration avec tous les personnels<br>• La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français et histoire-géographie)<br>• Le travail avec les autres enseignants doit s'effectuer depuis la conception jusqu'à la mise en œuvre<br>• Connaître l'ensemble des conditions matérielles et humaines du dispositif | • Gérer le centre de ressources<br>• **Conseiller le chef d'établissement pour la politique documentaire**[126]<br>• **Exercer une veille et diffuser de l'information pédagogique**<br>• Travailler avec de nombreux interlocuteurs<br>• Travailler en association avec le professeur<br>• Fédérer des projets d'équipe<br>• Apporter un regard complémentaire et intervenir dans tous les domaines du S3C<br>• Faire vivre le CDI<br>• Apporter une vision globale et très fine de l'établissement, complémentairement à celle du chef d'établissement et du CPE<br>• *« être à la confluence »* de tout |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par le professeur documentaliste la première année<br>• La culture de l'information s'acquiert dans beaucoup de disciplines<br>• Développer l'aptitude au travail de recherche documentaire<br>• Parler avec les élèves de leurs goûts<br>• Développer le goût pour la lecture en coopération avec d'autres enseignants<br>• Aider les élèves | • Etablir des relations individuelles avec les élèves<br>• Faire entrer les élèves au CDI<br>• *« Donner le goût de… »* (lire, rechercher…)<br>• Intervenir de manière individualisée<br>• Intervenir auprès de petits groupes<br>• Apporter un autre regard, complémentaire, sur l'élève |

**Tableau 63. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Virginie et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

[126] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

Cependant, la principale, peut-être davantage que Virginie, considère que la professeure documentaliste est une personne ressource qui peut conseiller le chef d'établissement pour l'élaboration de la politique documentaire et relayer l'information concernant l'actualité pédagogique.

## *Le cas de Rosalie*

### Eléments du parcours professionnel

Rosalie exerce dans ce collège pour la quinzième année. Auparavant, elle était professeure de français, mais elle a fait le choix d'une reconversion, car elle souhaitait travailler davantage en interdisciplinarité. Pendant toutes ces années au collège, elle a participé aux dispositifs transversaux, impulsé et accompagné la pratique des TICE des autres personnels. Aussi, fait-elle partie des plus anciens des 37 enseignants du collège et des plus connus de tous.

### Le contexte

L'établissement, situé en zone périurbaine, accueille 629 élèves. Moins de 20 % d'entre eux sont issus de PCS défavorisées (contre 29,5 % dans l'académie). Selon la principale, le collège est particulièrement bien doté au plan technologique du point de vue matériel et humain. Deux personnes ressources facilitent le développement des usages de tous : la professeure documentaliste et un autre enseignant. Par ailleurs, les modalités de travail en équipe sont assez développées dans certaines disciplines. Les élèves en difficulté sont peu nombreux mais ils ont d'autant plus de mal que le niveau moyen des élèves est assez élevé.

Le collège comprend deux bâtiments. Dans le plus grand, se situe le CDI. Il occupe une position centrale dans cet ensemble. Tout le monde passe devant inévitablement Il présente la particularité d'être totalement vitré. Aussi, l'attention du public peut facilement être attirée depuis l'extérieur. Il se compose d'un espace principal autour duquel sont annexées plusieurs petites salles. Il est équipé de douze postes informatiques pour les élèves, auxquels peuvent s'ajouter ci-besoin d'autres postes portables. La vidéoprojection est possible sur place. C'est un lieu très fréquenté par les élèves. La professeure documentaliste dispose d'un grand espace de travail, situé près de l'entrée de CDI, pour faciliter l'accueil de tous.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

### Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

Entre Rosalie et la principale, la conception de la fonction enseignante semble diverger principalement sur un point : l'étendue de l'implication dans le dispositif de formation (Tableau 64, ci-dessous). La principale tend à limiter l'expertise de la professeure documentaliste au niveau des ressources. Elle lui accorderait un rôle de conseil auprès du chef d'établissement dans ce domaine. Rosalie étend la conception de sa fonction à la recherche d'une cohérence des apprentissages dans tout l'établissement.

| | Rosalie | La principale |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Travailler en collaboration avec tous les personnels de l'établissement et des partenaires extérieurs<br>• **Travailler en forte collaboration avec le chef d'établissement**<br>• Etablir un diagnostic ; adapter les ressources et les actions aux besoins, adapter les espaces aux élèves<br>• **Rechercher une cohérence dans les apprentissages au sein de l'établissement par l'uniformisation des outils et des méthodes pour les activités de recherche d'information** | • Gérer le centre de ressources<br>• **Conseiller le chef d'établissement dans le domaine des ressources documentaires**[127]<br>• **Communiquer aux professeurs dans deux directions : les ressources pour les enseignants et pour les élèves**<br>• Travailler en collaboration, surtout avec les professeurs, de toutes les disciplines<br>• Aider les enseignants dans la formation des élèves à l'utilisation des ressources<br>• Participer à différents projets<br>• S'investir dans les nouveaux dispositifs<br>• Mettre en cohérence les projets et les ressources |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • Former les élèves aux techniques de recherche documentaire et à la maîtrise de l'information<br>• Former les élèves à l'esprit critique vis-à vis de l'information<br>• L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par la professeure documentaliste<br>• Développer l'autonomie des élèves<br>• Responsabiliser les élèves<br>• Aider les élèves en difficulté<br>• Favoriser l'apprentissage en offrant un cadre stimulant<br>• Concevoir une organisation de l'espace favorisant la curiosité et visant le bien être | • Former les élèves à l'utilisation des ressources documentaires<br>• Enseigner *« la documentation »* et évaluer des compétences du S3C, *« comme les autres enseignants »*<br>• Développer l'autonomie des élèves |

**Tableau 64. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Rosalie et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

[127] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

## *Le cas de Tiphenn*

### Eléments du parcours professionnel

Tiphenn exerce dans ce collège pour la troisième année. Auparavant, elle était professeure documentaliste en collège en région parisienne, où elle a effectué ses premières années. Elle se trouve dans un contexte totalement différent du précédent, tant du point de vue des élèves que du point de vue des personnels, car dans ce nouveau cadre, sur les 30 enseignants, nombreux sont ceux qui y travaillent depuis longtemps, sans habitude de coopération avec le professeur documentaliste, pour certains d'entre eux.

### Le contexte

L'établissement accueille 532 élèves. C'est un collège situé en zone périurbaine. Très majoritairement, les élèves sont issus de PCS favorisées ou très défavorisées, tandis que moins de 12 % des élèves sont issus de PCS défavorisés (contre 29,5 % dans l'académie). Cependant parallèlement, selon le principal, 15 % des élèves ont eu recours à l'assistante sociale pour diverses raisons l'année précédente. Une autre caractéristique de ce collège réside dans la stabilité de l'équipe enseignante.

L'établissement est composé de plusieurs bâtiments de plein pied. Le CDI se trouve dans l'un deux. Il occupe une position assez centrale. Les élèves passent tous à côté plusieurs fois par jour, car il jouxte le hall d'accueil où sont disposés les casiers et le service de la « vie scolaire ». Il est constitué d'un grand espace central et d'un espace annexe ouvert permettant d'accueillir ou d'organiser des expositions. Sur le plan technologique, il est plutôt bien équipé, avec neuf postes informatiques pour le public, d'un vidéoprojecteur et d'un tableau blanc interactif (TBI). Par ailleurs, le « poste de travail » de la professeure documentaliste est plutôt vaste.

### Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle

Entre Tiphenn et le principal, ce qui est mis en avant dans la fonction enseignante de la professeure documentaliste paraît être en opposition : le principal accorde un grand intérêt à l'implication dans le dispositif de formation de la professeure documentaliste pour ce qui n'est pas d'ordre disciplinaire, tandis que la professeure documentaliste met en avant la nécessité d'introduire un enseignement formel pour l'acquisition de la culture de

l'information par les élèves (Tableau 65, ci-dessous). Le principal considère également que le professeur documentaliste peut jouer un rôle de conseil auprès du chef d'établissement dans le domaine de la pédagogie, alors que cette dimension coopérative n'est pas mise en avant par Tiphenn, qui semble envisager le travail de coopération avant tout avec les enseignants.

| | Tiphenn | Le principal |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Travailler en collaboration, surtout avec les enseignants<br>• La coopération est moins facile avec les professeurs de certaines disciplines (mathématiques, EPS)<br>• La coopération est moins nécessaire avec les disciplines dans lesquelles moins de recherches sont nécessaires<br>• Accompagner les enseignants dans le domaine de la lecture<br>• Etablir un diagnostic ; adapter les ressources et les actions aux besoins, les espaces aux élèves | • Gérer le centre de ressources<br>• **Conseiller le chef d'établissement au niveau pédagogique**[128]<br>• **Relayer des informations pédagogiques vers les autres professeurs**<br>• **Présenter et valoriser les projets de l'établissement**<br>• **Impulser des projets auprès des autres professeurs**<br>• **Impulser des activités hors temps scolaires**<br>• Travailler avec les différents personnels de l'établissement<br>• Travailler en interdisciplinarité<br>• ***« Défendre ce qui n'est pas disciplinaire »***<br>• Faire du lien<br>• Signaler des ressources |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • **L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par la professeure documentaliste**<br>• Développer l'esprit critique<br>• Développer la curiosité des élèves<br>• Développer le goût de la lecture<br>• Développer l'autonomie des élèves<br>• Aider les élèves en difficulté | • Former les élèves à la méthodologie de la recherche documentaire tout au long du collège<br>• Faire travailler les élèves en groupes |

**Tableau 65. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Tiphenn et le principal quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

## *Le cas de Corinne*

### Eléments du parcours professionnel

Corinne exerce dans ce collège pour sa dixième année. Par le passé, elle a été professeure d'histoire et de géographie. Elle s'appuie pour partie sur l'expérience qu'elle a construite dans

[128] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

son ancien métier pour aborder les apprentissages documentaires. Elle ne cherche pas à solliciter l'ensemble des 34 enseignants que compte le collège, car elle juge qu'il est plus facile de travailler avec certaines disciplines qu'avec d'autres.

**Le contexte**

L'établissement accueille 533 élèves. Il est situé en zone périurbaine. Une proportion assez importante d'élèves (environ 22 %) est issue de PCS défavorisées (contre 29,5 % dans l'académie). Par ailleurs, selon le principal, 10 à 15 % des élèves sont en difficulté alors que le taux de réussite du collège est bon. De ce fait, ces élèves-là ont encore plus besoin d'être aidés. C'est pourquoi un tutorat leur est proposé ; la professeure documentaliste est impliquée dans cette modalité.

Le collège est constitué d'un bâtiment sur deux niveaux. Au moment de l'étude, il est en travaux. Il occupe une place assez centrale à l'étage. La configuration du lieu n'est pas très satisfaisante en l'état, mais une extension est prévue : l'espace est petit, à peine plus grand qu'une salle de classe, sans salle annexe. Aussi la circulation y est difficile entre les tables et les rayons. Les élèves sont néanmoins nombreux à fréquenter ce lieu pourtant peu amène du fait de son exiguïté. Le CDI est équipé de sept postes informatiques pour le public, mais il n'y a ni écran ni vidéoprojecteur. Aussi, la professeure documentaliste travaille-t-elle parfois en salle multimédia avec les classes. Elle dispose d'un « poste de travail » d'une taille adaptée au traitement des documents.

**Ce qui semble être en tension du point de vue de la dimension idéelle**

Entre Corinne et le principal, la conception de la fonction enseignante paraît divergente : Corinne semble aller au-delà d'une relation d' *« appoint »* ou d' *« aide »* apportée aux autres professeurs (Tableau 66, ci-dessous). Elle signale explicitement ce qu'elle souhaite personnellement apporter aux élèves : l'acquisition d'une culture de l'information. Or cet apport n'est pas mentionné par le chef d'établissement. En revanche, celui-ci souligne son implication dans le domaine culturel comme étant essentiel, tandis que Corinne ne la présente pas comme une priorité. Par ailleurs, il considère que le professeur documentaliste peut avoir un rôle de conseil auprès du chef d'établissement dans le domaine de l'ouverture culturelle.

| | Corinne | Le principal |
|---|---|---|
| Positionnement | • Enseignante | • Enseignante |
| Lignes générales des finalités | • Gérer le centre de ressources<br>• Développer une activité pédagogique<br>• Accompagner l'évolution de la politique éducative<br>• Travailler en collaboration<br>• La coopération est plus facile avec les professeurs de certaines disciplines (français, histoire-géographie, SVT, technologie), moins nécessaire avec les disciplines dans lesquelles moins de recherches sont nécessaires<br>• Valider des compétences du socle commun et de l'histoire des arts | • Gérer le centre de ressources<br>• **Relayer les informations culturelles vers les autres professeurs**[129]<br>• **Conseiller le chef d'établissement dans le domaine de l'ouverture culturelle**<br>• Travailler en interdisciplinarité<br>• Faire du lien<br>• Travailler en complémentarité par rapport aux enseignants<br>• ***« aide », « appoint »*, aux enseignants**<br>• Valider des compétences du S3C |
| Lignes des finalités explicitement dirigées vers les élèves | • Les professeurs de discipline et les professeurs documentaliste ont les mêmes objectifs : transmettre des savoir-faire, développer l'autonomie, apprendre aux élèves à se respecter et à travailler en groupe<br>• **L'acquisition de la culture de l'information passe par un enseignement formel, pris en charge par la professeure documentaliste**<br>• Développer l'autonomie des élèves dans la recherche d'information<br>• Responsabiliser les élèves<br>• Développer la socialisation<br>• Développer le goût de la lecture, la curiosité<br>• Aider les élèves en difficulté | • Proposer une approche différente de celle que l'élève connaît en classe le plus souvent<br>• Aider les élèves en difficulté en mettant en valeur d'autres compétences que celles évaluées habituellement |

**Tableau 66. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Corinne et le principal quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation**

## La prépondérance de considérations situationnelles sur l'activité déployée

Les conditions définies par le contexte de travail des sept professeures documentalistes sont différentes du point de vue de l'environnement humain et matériel à plusieurs niveaux : le type d'établissement (collège, lycée) ; l'effectif d'élèves (de 489 à 770 par professeure documentaliste) ; l'effectif de personnels (de 30 à 85 enseignants et de 25 à 61 non enseignants) ; l'origine sociale des élèves (de 11 % d'élèves issus de PCS défavorisées à plus de 60 %) ; l'environnement de travail immédiat du sujet (d'un CDI exigu et peu doté en matériel à des espaces plus vastes, comportant des une ou plusieurs salles annexes et/ou techniquement bien équipés).

[129] Les formulations en gras correspondent à ce qui semble être particulièrement en tension entre le point de vue de la professeure documentaliste et celui du chef d'établissement, quant à l'implication de la professeure documentalistes dans le dispositif de formation.

Ces premières variables ne sont pas dépendantes[130] des conceptions de la fonction enseignante du professeur documentaliste et des différents acteurs. En revanche, d'autres conditions, indéfinies sont définies par le collectif agissant dans chaque dispositif de formation. Elles sont pour partie orientées par la dimension *« idéelle »* (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011) que les discours des acteurs véhiculent. Or un certain nombre de tensions sont repérables dans les lignes des finalités et les lignes des coopérations que les chefs d'établissement et les professeures documentalistes semblent définir quant à l'implication du professeur documentaliste dans le dispositif de formation. De ce fait, la dimension *« vécue »* du dispositif pourrait rendre difficile son fonctionnement (Albero, 2011). Le principal point en tension porte sur la fonction enseignante du professeur documentaliste. Si l'ensemble des professionnels disent considérer le professeur documentaliste comme un enseignant, tous n'ont pas la même conception de cette fonction.

Une première remarque concerne le positionnement attribué à ce professionnel dans la liste des personnels diffusée dans l'établissement. Dans les deux lycées, la professeure documentaliste est positionnée en dehors de la liste des enseignants et désignée par « documentation ». Cette observation rejoint les ambiguïtés présentées au début de cette étude[131]dans le positionnement de ce professionnel qui risque de ne pas être considéré d'emblée comme un enseignant par l'ensemble des personnels destinataires.

Une seconde observation porte sur l'hétérogénéité des points de vue au sein des groupes professionnels. Dans la partie précédente, la diversité des représentations endogroupes a été soulignée chez les professeurs documentalistes. A celle-ci s'ajoute celle des personnels de direction. Si tous disent le considérer comme un métier d'enseignant, tous ne le définissent pas de la même manière : tantôt, c'est un professionnel qui axe en premier lieu son activité sur la communication, sur les relations, ou encore sur la dimension culturelle ; tantôt c'est un professionnel au service des autres enseignants, qui intervient *« à leur demande »*, *« en appui »*, est mis *« à disposition »* des autres, sert d' *« appoint »*, d' *« aide »* ; tantôt il agit dans la *« complémentarité »,* sans relation subalterne ; tantôt c'est un professionnel dont la vocation première est de développer la curiosité des élèves ou leur goût de lire, ou encore celui de fréquenter des lieux culturels ; tantôt son apport spécifique est situé dans l'interdisciplinarité ; tantôt enfin, c'est un précieux collaborateur du chef d'établissement dans certains domaines, variant d'un chef d'établissement à un autre.

[130] Excepté l'équipement technique dont le degré de dotation peut résulter pour partie de choix de répartition interne par les personnels de l'établissement.

[131] Pour plus de détails, cf. première partie.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

La troisième observation renvoie aux points en tension entre la professeure documentaliste et le chef d'établissement qui semblent émerger des discours respectifs, quant à son implication dans le dispositif de formation. Ces tensions relèvent tantôt des lignes des finalités, tantôt des lignes des coopérations.

Du point de vue des finalités, les conceptions semblent s'opposer dans certains établissements quant à l'action dirigée vers la formation des élèves. Dans un des lycées, d'un côté, une professeure documentaliste la centre avant tout sur l'acquisition d'une culture de l'information et se positionne dans comme experte en ce domaine ; de l'autre côté, la proviseure estime que la *« documentation »* n'est pas la *« propriété »* du professeur documentaliste. Ailleurs, c'est sur le degré d'implication dans les différents champs d'intervention que des divergences apparaissent : certains chefs d'établissement placent la priorité sur la communication, les relations avec les autres personnels et situent les professeures documentalistes *« à la confluence »*, *« à l'interface »* de tous les personnels, tandis que les professeures documentalistes ne mettent pas ces aspects au premier plan.

Du point de vue des coopérations, des conceptions paraissent s'opposer parfois quant aux partenaires, parfois quant à leur objet. Certaines professeures documentalistes mentionnent exclusivement les coopérations avec les enseignants, tandis que le plus souvent les personnels de direction les envisagent avec tous les personnels, et en particulier avec eux-mêmes. D'un côté, six d'entre eux considèrent en effet que la professeure documentaliste peut jouer un rôle de *« conseil »* auprès du chef d'établissement, dans un domaine précis (deux situent ce conseil dans le domaine de la pédagogie, deux autres dans celui de la culture, deux autres dans celui de la politique documentaire) ; de l'autre côté, une professeure documentaliste souligne l'intérêt de travailler avec le chef d'établissement, mais à un niveau global. Enfin, en termes de positionnement de ces coopérations, aucune professeure documentaliste ne présente son implication dans le dispositif de formation comme un *« appui »*, un *« appoint »,* etc. Toutes, de manière différente, situent leur intervention à un niveau d'initiative et d'apport personnels.

Au total, les conditions définies et les discours véhiculés caractérisent la singularité de chaque dispositif de formation et justifient par là-même la nécessité d'envisager l'observation de l'activité du sujet dans son environnement. Car ce sont les reliefs de la situation qui donnent matière à l'activité du sujet dans la définition ou la redéfinition de la tâche. L'activité est située : c'est dans l'appropriation du contexte qu'elle s'exerce, mais c'est aussi dans ce contexte qu'elle s'élabore et s'observe.

# Chapitre 2.

# Les « construits » du professeur documentaliste

Les sept professeures documentalistes exercent dans des contextes différents tant au niveau des conditions définies qu'au niveau de ce qui est à définir collectivement, en fonction des conditions données et de la subjectivité des acteurs. Or des divergences plus ou moins grandes sont apparues dans les points de vue des acteurs au sein des établissements, quant à l'implication de chacune dans le dispositif de formation. Elles portent tantôt sur les lignes des finalités, tantôt sur les lignes des coopérations, ou plus largement sur la conception de la fonction enseignante. D'un autre côté, des reliefs dans les situations de travail sont apparus. Ils conditionnent pour partie l'activité du sujet et retentissent sur la nature et les formes d'action qu'il développe vis-à-vis des élèves.

Les observations de l'activité des professeures documentalistes[132] ont permis de recenser des formes d'action qui s'adressent directement ou non aux élèves. Tout ce qui a été dit ou fait a été pris en note (en dehors des séances s'adressant à des groupes). A l'issue de la première journée d'observation dans chacun des sept établissements, les relevés ont permis d'aboutir à un premier classement de ce qui relève d'une forme d'action directe et de ce qui relève d'une forme d'action indirecte.

(Annexe 24. Classement des relevés compilés à l'issue de la première journée d'observation de l'activité des sept professeures documentalistes).

Cette analyse montre que les sept professeures documentalistes changent de tâche en moyenne 8 fois par heure. Cela signifie que le temps consacré à une même tâche sans interruption n'excède pas 7 minutes en moyenne. Il y a par ailleurs de grandes variations d'une heure à l'autre. Selon les contextes, il semblerait que le nombre de changements soit plus ou moins fréquent. Cela signifie que le travail est moins fractionné et que les tâches effectuées par la professeure documentaliste s'inscrivent dans une durée plus longue (Tableau 67, ci-dessous).

[132] En dehors des séances ou d'autres activités adressées à des classes ou groupes, de type club ou accompagnement d'un concours.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Même si ces observations ne portent que sur un nombre restreint d'heures et présentent à ce titre une limite d'interprétation, il ressort que dans ce recueil de données effectué au cours de plusieurs journées, apparaît dans tous les cas une alternance entre les formes d'action.

(Annexe 25. Exemple de l'observation de l'alternance des formes d'action d'une professeure documentaliste).

| Caractéristiques du corpus / Professeures documentalistes | Nombre d'heures observées | Nombre de relevés témoignant d'une action directe individuelle | Nombre de relevés témoignant d'une action indirecte | Nombre moyen de changements de tâche par heure | Dates des journées d'observation |
|---|---|---|---|---|---|
| **Julia** | 8 | 23 | 44 | 8,37 | 26/09/2011-31/01/2012-21/05/2012 |
| **Laurence** | 6 | 11 | 20 | 5,16 | 30/09/2011-12/01/2012-28/06/2012 |
| **Tatiana** | 7 | 35 | 26 | 8,71 | 11/10/2011-13/03/2012-29/05/2012 |
| **Virginie** | 8 | 51 | 26 | 9,62 | 13/10/2011-09/01/2012-07/06/2012 |
| **Rosalie** | 8 | 35 | 18 | 6,62 | 07/10/2011-24/01/2012-12/06/2012 |
| **Tiphenn** | 8 | 36 | 34 | 8,75 | 22/09/2011-07/02/2012-18/06/2012 |
| **Corinne** | 7 | 35 | 26 | 8,71 | 14/10/2011-13/01/2012-19/06/2012 |
| **Total** | **52** | **226** | **194** | **8,07** | |

**Tableau 67. Eléments de composition du corpus de l'observation de l'activité des professeures documentalistes**

Pour identifier la diversité des domaines d'intervention globale et par professeure documentaliste, un second classement des formes d'action a été effectué. Il a abouti à la définition de catégories. L'objectif de cette démarche est de montrer la diversité des réponses apportées par les professeures documentalistes, selon les contextes. Il s'agit de dresser un panorama des domaines d'intervention et de chercher à comprendre quelles logiques orientent ces professionnelles dans l'alternance des formes d'action constatée à chaque heure. Il ne s'agit pas de quantifier le temps passé à s'investir dans tel ou tel domaine.

(Annexe 25. Exemple de l'observation de l'alternance des formes d'action d'une professeure documentaliste).

# 1. L'action directe auprès des élèves

L'enquête sur les représentations du métier a montré que l'activité du professeur documentaliste se déclinait sous forme d'action directe auprès des élèves ou d'action indirecte. Cette analyse est confirmée par l'observation de l'activité de sept professeures documentalistes, réalisée en dehors des séances s'adressant à des groupes ou des classes.

## *1.1. L'action individuelle*

L'action directe prend deux formes pour le professeur documentaliste : une forme le plus souvent individuelle, lorsqu'il accueille des élèves au CDI en dehors de séances ; une forme collective, lorsqu'il encadre ou co-encadre des groupes.

### Une activité interactive

L'activité des sept professeures documentalistes, à des degrés divers variables selon les heures et selon les contextes, est sans cesse fractionnée, comme en témoignent les relevés recensant « ce qu'elles disent » aux élèves ou à d'autres personnes et de « ce qu'elles font ». Ces interruptions trouvent leur origine, le plus souvent, dans les situations d'interaction avec les élèves. Elles prennent deux formes : les sollicitations de la professeure documentaliste par l'élève (ou le petit groupe d'élèves) ; les interventions de la professeure documentaliste, à la demande ou non de l'élève (ou du petit groupe d'élèves).

(Annexe 26. Exemple d'interventions de la professeure documentaliste, faisant suite ou non à une sollicitation de la part d'élèves).

### Des domaines d'intervention

Les sollicitations et interventions ont été réparties dans des domaines déterminés au moyen d'une analyse de contenu de la compilation de tous les relevés de l'année concernant l'action directe de chaque professeure documentaliste. Huit domaines d'intervention, sous la forme d'une action directe auprès des élèves, ont ainsi été repérés :

1. Suivre le travail de l'élève, depuis son accueil jusqu'à son départ du CDI (de ce qui motive la venue de l'élève au CDI à la concrétisation, notamment s'il est venu y effectuer un travail précis) : demander d'expliciter, donner des explications pour faciliter la compréhension des consignes et la réalisation ; contrôler l'avancée du travail au cours de l'heure.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

2. Conseiller ou aider à résoudre un problème ponctuel, signalé par un élève ou repéré par la professeure documentaliste, dans le cadre d'un travail :
    a) incluant une étape de recherche d'information sur ordinateur ;
    b) incluant une étape de recherche d'information sans ordinateur ;
    c) n'incluant pas d'étape de recherche d'information mais nécessitant l'utilisation de l'ordinateur (aide à l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte ou aide à la résolution d'un problème technique).
3. Conseiller, susciter l'intérêt ou la curiosité,
    a) dans le domaine de la lecture ;
    b) dans d'autres domaines.
4. Organiser, répartir les élèves dans les espaces133.
5. Contrôler les présences, en sollicitant les élèves pour vérifier la liste des présents, en les inscrivant pour le temps de pause méridienne, en les accompagnant depuis la cour jusqu'au CDI, en contrôlant les sorties provisoires et les sorties anticipées du CDI, etc.
6. Prêter ou enregistrer le retour de documents.
7. Faire respecter les règles de vie.
8. Réaliser de petites tâches matérielles (gestion du service de photocopie interne, régulation de l'impression de documents, petits dépannages de ces outils lors de leur utilisation par les élèves, etc.).
9. Autres[134]

L'examen général de la répartition des 226 relevés d'intervention (faisant suite ou non à une sollicitation d'élève) réalisés dans le cadre des observations de l'ensemble des sept professeures documentalistes, permet de déterminer les domaines qui semblent être investis le plus fréquemment (Tableau 68, ci-dessous). Au premier rang se situe le conseil ou l'aide apportés ponctuellement, suite à une sollicitation d'élève ou au repérage d'une difficulté par la professeure documentaliste (domaine 2 : 52 occurrences). La nature de l'intervention porte prioritairement sur des aspects techniques liés à l'utilisation de l'ordinateur (domaine 2c : 38 occurrences), comme les difficultés de connexion au réseau, la mise en page, la réalisation d'un diaporama, etc. Au second rang se situe le suivi du travail des élèves, depuis leur entrée au CDI jusqu'à leur départ. Très souvent, les professeures documentalistes questionnent les élèves sur leur intention et s'assurent pendant l'heure du maintien de l'objectif et de la réalisation de la tâche qu'ils ont annoncée (domaine 1 : 43 occurrences). Au troisième rang arrive l'enregistrement du prêt ou du retour d'un document, qui ne consiste pas seulement en un acte technique. C'est souvent l'occasion pour la professeure documentaliste d'échanger

[133] Ce type d'intervention ne s'est produit qu'une seule fois, à l'occasion d'une forte affluence qui a occasionné un travail complexe de compréhension du projet de chaque élève pour permettre au mieux de satisfaire chacun. Pour cette raison et parce que la professeure documentaliste a dit rencontrer ce type de situation de temps en temps, ce domaine a été retenu comme catégorie.

[134] Dans cette catégorie sont classées les interventions ne pouvant pas être classées dans les huit premières.

avec l'élève sur l'intérêt du document et de proposer un complément ou un prolongement (domaine 6 : 36 occurrences). Au quatrième rang se positionne le domaine de l'incitation à découvrir davantage (domaine 3 : 33 occurrences). Dans les interventions repérées, le conseil concerne le plus souvent le domaine de la lecture (de fictions ou de documentaires). Au cinquième rang se placent les interventions relatives au respect des règles de vie (calme, rangement, respect des autres et du matériel, etc.) (domaine 7 : 21 occurrences). Au sixième rang se place la gestion des élèves en termes de responsabilité quant à leur présence dans l'établissement. Le temps consacré à ce domaine (et aux autres domaines) n'a pas été comptabilisé dans cette étude, mais il peut représenter parfois jusqu'à dix ou quinze minutes par heure en cas de forte affluence (domaine 5 : 20 occurrences). Au septième rang se trouve la gestion de différents matériels (domaine 8 : 13 occurrences). Enfin, au huitième rang, se situe la gestion d'un effectif important d'élèves et leur répartition dans les différents espaces, à différents moments de l'heure, qui nécessite de prévoir une rotation pour permettre au plus grand nombre d'accéder aux ordinateurs notamment, trop peu nombreux par rapport à la demande (domaine 4 : 1 occurrence).

Au total, l'activité de la professeure documentaliste est susceptible d'être entrecoupée par des interventions dans les différents domaines à tout moment. Elle peut l'être plus ou moins, selon le type de public présent, la configuration des lieux ou encore l'environnement technologique, qui vont influer sur la fréquence et la nature des sollicitations émanant des élèves. Elle peut cependant également dépendre de la disponibilité de la professeure documentaliste, de son écoute quant à l'activité de chaque élève présent, ou encore du degré de guidage qu'elle souhaite mettre en place pour tel ou tel public.

| **Domaine n°** | **1** | **2** | | | **3** | | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **9** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **a** | **b** | **c** | **a** | **b** | | | | | | |
| **Nombre d'occurrences pour l'ensemble des 7 sujets** | 43 | 9 | 5 | 38 | 28 | 5 | 1 | 20 | 36 | 21 | 13 | 7 |
| **Total** | 43 | 52 | | | 33 | | 1 | 20 | 36 | 21 | 13 | 7 |

**Tableau 68. Répartition de l'action directe auprès des élèves des sept professeures documentalistes, par domaine d'intervention**

L'examen personnalisé des relevés d'intervention fait ressortir que les professeures documentalistes investissent plus ou moins fréquemment les différents domaines (Graphique

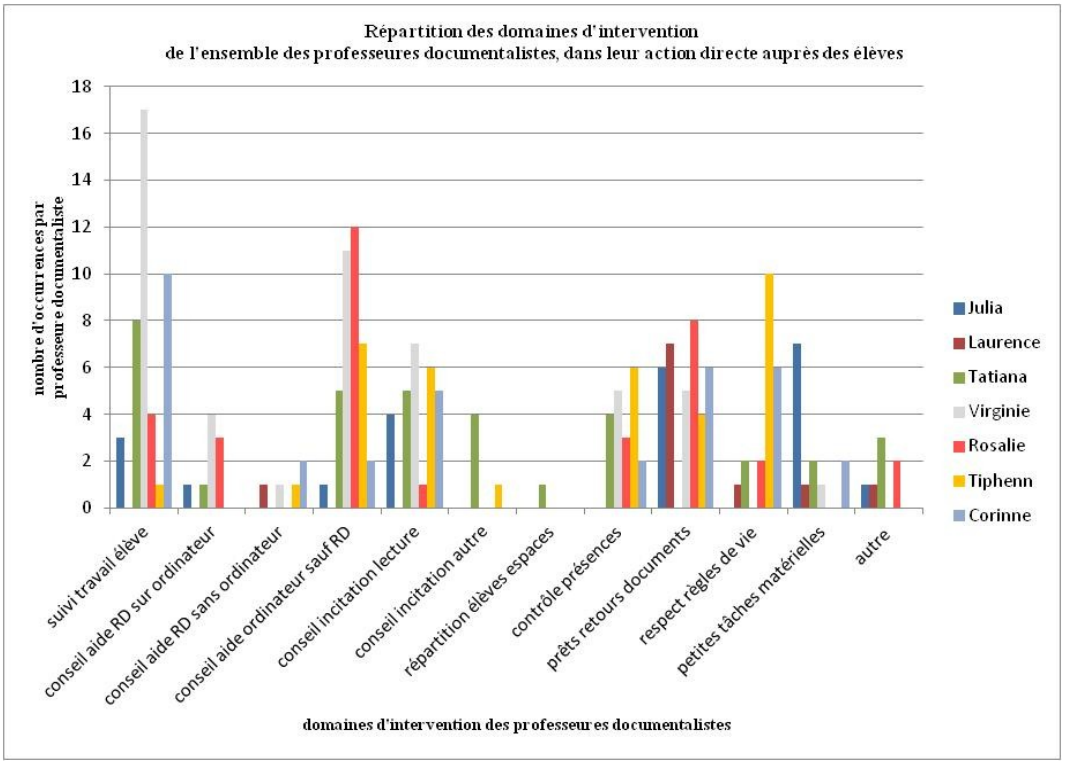


*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

26, ci-dessous). Plusieurs variables peuvent expliquer ces différences constatées à partir de six à huit heures d'observation par sujet : le public accueilli, son degré d'autonomie, son effectif ; l'environnement technologique, sa qualité, son accessibilité, son ergonomie ; la prescription faite aux élèves par les autres professeurs (son intelligibilité, sa faisabilité au regard des ressources et des compétences des élèves) ; les lignes des finalités qu'elles ont déterminées ; les lignes des finalités, parfois en tension, déterminées par d'autres personnels.

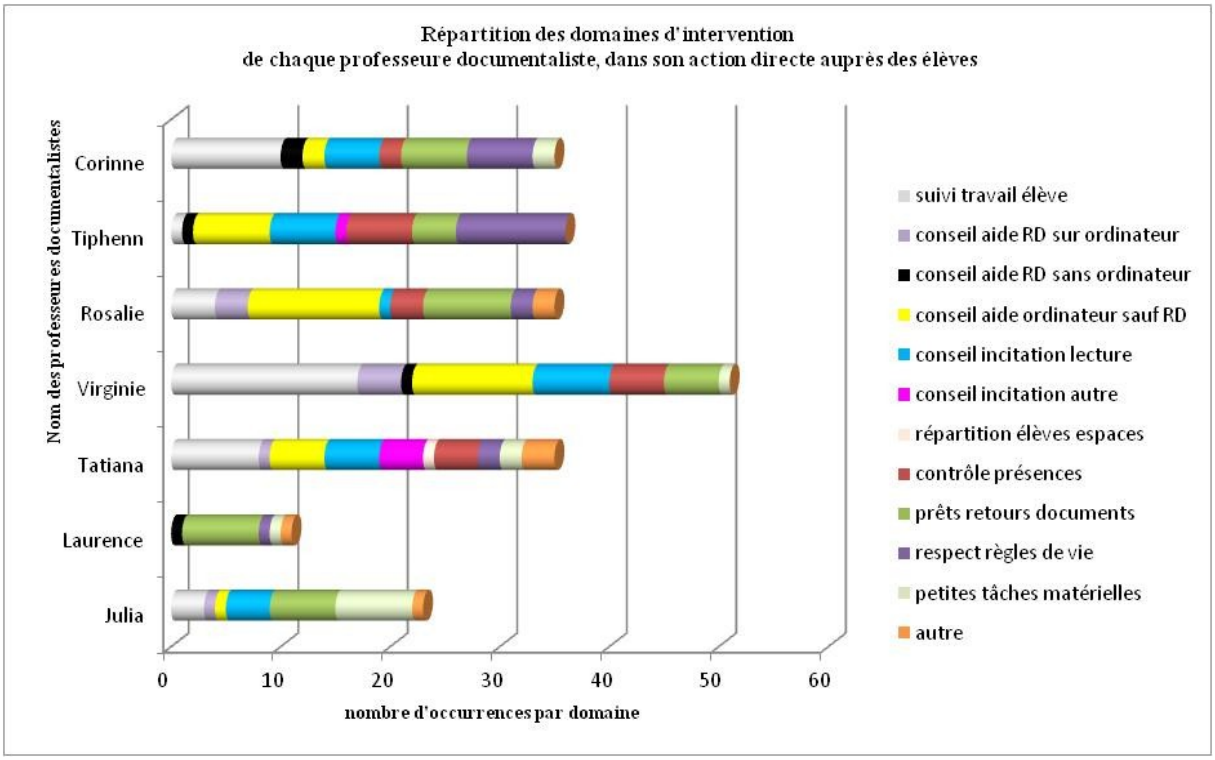
Quatre domaines sont fréquemment investis par la quasi-totalité des professeures documentalistes (par six d'entre elles) : suivre le travail (domaine 1) ; conseiller ou aider dans la résolution d'un problème ponctuel survenu à l'ordinateur, en dehors d'une activité de recherche d'information (domaine 2c) ; conseiller ou susciter l'intérêt ou la curiosité dans le domaine de la lecture (domaine 3a) ; enregistrer les prêts et retours des documents (domaine 6).

A l'inverse, le domaine 3b (conseiller, susciter l'intérêt ou la curiosité dans d'autres domaines que celui de la lecture) n'est investi que par deux professeures documentalistes. Cela ne signifie pas que les cinq autre professeures documentalistes se désintéressent de ces domaines, mais plutôt que celui-ci n'est pas aussi fréquemment investi que d'autres.




**Graphique 26. Répartition des domaines d'intervention de l'ensemble des professeures documentalistes dans le cadre de leur action directe individuelle auprès des élèves**

D'une manière générale, les différents domaines concernés par l'action directe individuelle auprès des élèves sont investis nettement plus fréquemment et selon une plus grande diversité par les professeures documentalistes exerçant en collège (Corinne, Tiphenn, Rosalie, Virginie, Tatiana) que par celles exerçant en lycée (Graphique 27, ci-dessous). Par ailleurs, la fréquence d'intervention de chacune dans les différents domaines semble être liée au type d'établissement. Au collège, deux domaines sont investis particulièrement souvent, alors qu'ils ne le sont pas ou très peu dans les deux lycées : suivre le travail (domaine 1) ; conseiller ou aider dans la résolution d'un problème ponctuel survenu à l'ordinateur, en dehors d'une activité de recherche d'information (domaine 2c). Enfin, le suivi du travail des élèves est investi particulièrement fréquemment par Virginie, qui travaille dans un collège classé en RRS. Régulièrement, elle veille à maintenir chez les élèves la poursuite de l'objectif défini en début d'heure. Aussi, il semblerait que selon le degré d'autonomie des élèves, les professeures documentalistes ajustent le guidage et privilégient d'orienter leurs interventions dans un domaine plutôt que dans un autre.




**Graphique 27. Répartition des différents domaines d'interventions dans le cadre de l'action directe individuelle auprès des élèves par professeure documentaliste**

## *1.2. L'action collective*

Les domaines concernés par l'action directe collective auprès des élèves sont eux aussi très diversifiés. Ils peuvent correspondre à des actions auxquelles les élèves participent de manière volontaire (concours de lecture ou « clubs » proposés pendant la pause méridienne, par exemple). Ils peuvent être associés à des actions pour lesquelles les élèves sont impliqués « d'office », parce qu'ils se trouvant dans la classe ou le groupe visé. C'est le cas par exemple de l' « Accompagnement Personnalisé » (AP), cadre dans lequel plusieurs professeures documentalistes apportent leur contribution en prenant un groupe en charge.

Au total, l'action directe collective, telle qu'elle est définie dans cette étude, s'adresse donc à un groupe identifié, soit parce que les élèves qui le composent se sont portés volontaires pour participer à tel ou tel projet ou à telle ou telle animation, soit parce qu'ils appartiennent à une classe ou à une demi-classe. Dans ces deux cas, la professeure documentaliste intervient parfois seule, parfois avec un enseignant ou un autre partenaire.

Dans le premier cas, l'action collective présente une singularité par rapport à l'ensemble des situations habituellement encadrées par les enseignants. Elle cible des élèves qui appartiennent tantôt à une tranche d'âge (par exemple les élèves de 13 à 16 ans), tantôt à un niveau de classe (par exemple les élèves de 2$^{nde}$), tantôt encore à tout l'établissement. Aussi, dans ce cadre, se côtoient des élèves qui participent à un projet collectif qui les motive, sans pour autant connaître beaucoup les autres contributeurs. Ce type de situation particulière initié par toutes les professeures documentalistes est propice au développement d'apprentissages sociaux. Il présente cependant l'inconvénient de ne concerner qu'un groupe d'élèves volontaires, car, compte tenu du nombre d'élèves de l'établissement, une seule ou deux professeures documentalistes ne peuvent pas, seules, généraliser ces modalités.

Dans le second cas, l'action collective est imposée à l'élève se trouvant dans la classe ou le groupe concerné. Elle présente souvent quatre autres singularités par rapport à l'ensemble des situations habituellement encadrées par les enseignants, plus ou moins conjuguées : les modalités de travail des élèves (en petits groupes) ; une production commune du groupe ; une démarche impliquant une étape de recherche documentaire, nécessaire à la réalisation du « produit » ; un caractère interdisciplinaire. Ces formes d'action collective s'adressent parfois seulement à une partie des élèves de l'établissement, comme en témoigne le récapitulatif des *« séances », « cours », « ateliers », « heure de CDI »* du premier trimestre de l'année 2011 fourni par chaque professeure documentaliste. Le plus souvent, une certaine uniformité existe



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

pour le premier niveau (la 6ème pour le collège et la 2nde pour le lycée), qui semble être une priorité pour les sept professeures documentalistes. Cependant, certaines classes bénéficient de plus de séances que d'autres parce que les coopérations se construisent diversement (Tableau 69, ci-dessous). Par exemple, Rosalie a animé 12 séances identiques pour tous les élèves de 6ème, mais 2 classes de 6ème ayant le même professeur ont bénéficié en plus de 4 autres séances. De même, les élèves de 3ème du collège dans lequel exerce Tiphenn ont bénéficié de 1 à 6 séances, selon la classe dans laquelle ils se trouvent. Bien sûr, ce recensement ne porte que sur une portion de l'année scolaire et des rééquilibrages sont possibles. Mais cette relative hétérogénéité de la prise en charge des publics, associée à l'irrégularité des interventions pose plusieurs questions :

- comment les professeures documentalistes, dans ces conditions, peuvent-elles anticiper sur les difficultés que les élèves vont rencontrer ?
- comment les professeures documentalistes, qui travaillent avec différents partenaires, de façon discontinue parfois, selon différentes modalités de coopération, peuvent-elles atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés pour les élèves ?
- comment les professeures documentalistes, dans la diversité des formes d'intervention et de coopération (seule ou avec un partenaire) et dans l'irrégularité des prises en charge, peuvent-elles parvenir à *« enrôler »* puis à *« maintenir l'orientation »* (Bruner, 1983) des élèves, qu'elles connaissent parfois peu et qui les connaissent parfois peu ?

L'analyse des différents corpus (notes prises à partir de l'observation des agendas, emplois du temps hebdomadaires, formalisation de projets, bilans d'activité) permet d'observer que les professeures documentalistes cherchent à répondre à ces difficultés par la gestion de temps multiples (Rogalski, 2007, p. 10) qui dépassent largement l'amplitude courante de l'organisation d'une séance de préparation, d'exécution et de contrôle (*ibid*). Au total, leur activité s'inscrit dans quatre temporalités :

- un temps court ou très court : celui de la « séance » avec une classe ou un groupe, qui inclut des tâches de préparation, d'exécution et d'évaluation (éventuellement) ;
- un temps moyen : celui de la « séquence » avec une classe ou un groupe portant sur une unité de contenu, qui inclut également des tâches de préparation et d'évaluation ;
- un temps long, celui de l'année scolaire, qui inclut des tâches de planification, de régulation, de « retour d'expérience » (*ibid*) ;

- un temps très long, celui de la durée de la scolarité de l'élève au collège ou au lycée, qui inclut des tâches de planification assez complexes, du fait de la prise en compte de l'intégralité de l'effectif d'élèves et de la recomposition des classes en cours de cursus.

Au total, l'activité d'anticipation constitue une des dimensions de leur travail. Cependant, cette activité programmatique s'assortit d'une autre activité qui consiste à créer les conditions de la réalisation du programme défini, notamment en termes de coopération. Pour cela, elles saisissent les opportunités d'échanges et développent des stratégies et des tactiques (Certeau, 1980), par exemple en construisant des outils, tels que des fiches communes de préparation de séance destinées à formaliser le rôle de chacun.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| Professeure documentaliste | Niveau | Nombre de séances |
|---|---|---|
| **Julia** | 2nde | 5 séances pour 1 classe ; 4 séances pour 1classe ; 2 séances pour 1 classe ; 0 séance pour 1classe |
| | 1ère | 7 séances pour 1 classe ; 2 séances pour 1 classe ; 1 séance pour 1 classe ; 0 séance pour 1 classe |
| | Terminale | 0 séance |
| | BTS | 1 séance pour 2 classes |
| **Laurence** | 2nde | 5 séances identiques pour toutes les 12 classes ; 1 séance identique pour 10 classes |
| | 1ère | 1 séance identique pour 10 classes ; 3 séances identiques pour 3 classes ; 1 séance pour 1 classe |
| | Terminale | 0 séance |
| **Tatiana** | 6ème | 4 séances identiques pour toutes les classes |
| | 5ème | 1 séance identique pour toutes les classes |
| | 4ème | 1 séance identique pour toutes les classes |
| | 3ème | 1 séance identique pour toutes les classes |
| **Virginie** | 6ème | Pas d'élèves dans ce collège |
| | 5ème | 8 séances identiques pour toutes les classes |
| | 4ème | Pas d'élèves dans ce collège |
| | 3ème | 4 séances identiques pour 2 classes ; 2 séances pour 1 classe ; 1 séance pour 1 classe |
| **Rosalie** | 6ème | 12 séances identiques pour toutes les classes ; 4 séances identiques pour 2 classes ; 2 séances identiques pour 2 classes |
| | 5ème | 7 séances pour un groupe dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; 4 séances pour un groupe dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ; 3 séances pour les latinistes |
| | 4ème | 1 séance identique pour toutes les classes ; 1 ou 2 séances par classe, toutes différentes |
| | 3ème | 1 séance identique pour toutes les classes ; 4 séances pour 1 classe ; 1 séance différente pour 3 classes ; 1 séance pour les latinistes |
| **Tiphenn** | 6ème | 6 séances identiques pour toutes les classes |
| | 5ème | 1 séance identique pour 2 classes ; pas de séance avec les 3 autres classes |
| | 4ème | 3 séances pour 1 classe ; 12 séances identiques pour les 4 autres classes |
| | 3ème | 6 séances pour 1 classe ; 5 séances différentes pour 2 classes ; 1 séance pour 1 classe |
| **Corinne** | 6ème | 4 séances identiques pour toutes les 6 classes ; 4 séances identiques pour 4 classes ; 2 séances identiques pour 2 classes ; 1 séance pour 1 classe |
| | 5ème | Aucune séance |
| | 4ème | 1 séance identique pour toutes les classes ; 1 séance identique pour 2 classes |
| | 3ème | 1 séance identique pour toutes les classes ; 1 séance identique pour 2 classes |

**Tableau 69. Récapitulatif des séances effectuées par les sept professeures documentalistes au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012**

A titre d'exemple, l'observation de séances effectuées par les sept professeures pendant cette enquête met en exergue la complexité des situations. Elles animent ces séances parfois seules, de façon totalement indépendante, parfois seules mais de manière plus ou moins concertée (en

amont, en aval), parfois en coopération ; le cadre des interventions peut être celui des « dispositifs transversaux » ou n'importe quel autre cadre Tableau 70, ci-dessous). Le plus souvent, elles connaissent moins bien les élèves que les autres professeurs qui les ont en cours de manière régulière, mais elles peuvent aussi connaître davantage certains, parce qu'elles les côtoient depuis une ou plusieurs années.

| | **niveau** | **Coopération pendant la séance** | **cadre** | **précédentes prises en charge** |
|---|---|---|---|---|
| **Julia** | 2nde | non | AP[135] | 3 séances dans le même cadre |
| **Laurence** | 2nde | non | AP | 4 séances dans le même cadre |
| **Tatiana** | 6ème | professeure de français | Liaison CM2-6ème | 4 séances dans un autre cadre |
| **Virginie** | 5ème | non | AP | aucune (nouveau groupe) |
| **Rosalie** | 6ème | non | « heure de CDI » | 7 séances dans le même cadre |
| **Tiphenn** | 4ème | professeurs de technologie et d'histoire et de géographie | IDD | aucune, mais a déjà eu les élèves en 6ème et en 5ème, contrairement aux deux professeurs qui ne les ont pas en cours |
| **Corinne** | 6ème | non | « heure de CDI » | |

**Tableau 70. Aperçu de la diversité des contextes d'intervention dans une forme d'action directe collective**

A cette complexité d'ordre structurel s'ajoutent des difficultés conjoncturelles, liées au fait qu'elles ont à faire face à de multiples imprévus, assez spécifiques du cadre multi-prescrit, multi-technologique et multi-relationnel dans lequel elles travaillent. A ce sujet, l'analyse des synopsis des sept séances filmées fait ressortir quatre catégories d'imprévus auxquels elles ont été confrontées en cours de séance :

1. Des sollicitations extérieures. Pour trois des sept professeures documentalistes, la séance a été interrompue à plusieurs reprises pour diverses raisons : des élèves ou des personnels venus au CDI demander ou restituer un document, des enseignants venus échanger sur divers sujets.
2. Des difficultés liées à la discontinuité du travail des élèves. L'espacement dans le temps entre deux séances a conduit les élèves de deux établissements (en collège et en lycée) à ne pas retrouver le travail réalisé précédemment. Cette situation les a

[135] AP : Accompagnement Personnalisé.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

empêchés d'entrer dans l'activité qui était prévue comme un prolongement d'une précédente séance.

3. Des difficultés d'ordre technique. Pour une des professeures documentalistes qui effectuait une séance en salle multimédia pour laquelle des ordinateurs portables étaient utilisés, des problèmes liés à la configuration de ces outils dont elle ne dispose pas au CDI sont apparus. Une série de messages inattendus a perturbé les élèves. Or, cette séance se déroulait en la présence d'une professeure de français, qui a aussitôt attribué le rôle de « technicienne » à sa collègue professeure documentaliste, alors que là n'était pas le but de son intervention au départ.
4. Des difficultés liées à un défaut de concertation. En plus du défaut de définition des rôles réciproques évoqué précédemment, dans deux autres cas, les professeures documentalistes ont été confrontées à accueillir d'autres élèves que ceux qui étaient prévus, ou encore à « recevoir » des élèves qui avaient déjà réalisé le même type de travail avec un autre enseignant travaillant à l'aide des mêmes outils dans le cadre de l'AP.

Au total, ce petit nombre de séances offre un aperçu de la complexité des interventions de ce professionnel dans l'action collective.

## 2. L'action indirecte pour les élèves

L'activité des sept professeures documentalistes est marquée par plusieurs formes d'alternance s'inscrivant dans diverses temporalités : entre réponse à des sollicitations d'élèves et interventions spontanées, au cours d'une même heure ; entre action directe auprès des élèves et action indirecte pour les élèves, au cours d'une même heure ; entre intervention individualisée et intervention collective au cours d'une même journée et *a fortiori* d'une même semaine, comme en témoigne l'emploi du temps du CDI de Corinne, qui coïncide avec le sien (les séances y figurant étant animées par ses soins).

(Annexe 27. Exemple de planning hebdomadaire d'occupation du CDI coïncidant avec l'emploi du temps de la professeure documentaliste).

**Des domaines d'intervention**

Les activités qui ne s'adressent pas directement aux élèves ont été réparties dans huit principaux domaines déterminés au moyen d'une analyse de contenu de la compilation de tous les relevés de l'année concernant l'action indirecte de chaque professeure documentaliste.

1. Communiquer pour diffuser des informations de différentes natures par différentes voies (orale, messagerie, affichage, ENT, casiers personnels, téléphone, etc.) ou pour répondre à une demande.
2. Gérer les ressources documentaires de l'établissement et un budget , recueillir les demandes et les suggestions d'achat , consulter les autres personnels , analyser les besoins, sélectionner des ressources, effectuer et suivre des commandes, enregistrer les ressources physiques et virtuelles dans la base de données, équiper certains documents, ranger, enregistrer des prêts et retours, organiser des ressources en ligne et les mettre à disposition des personnels et/ou des élèves, etc.
3. Effectuer une veille dans divers domaines (actualité de la politique éducative, actualités pédagogiques, édition, outils numériques, etc.) au moyen de différents outils.
4. Gérer du matériel (résoudre quelques problèmes techniques inhérents au matériel présent au CDI : ordinateurs, imprimantes, etc.).
5. Organiser des actions collectives en vue d'une action directe auprès des élèves dont le pilotage et l'animation sont principalement assurées par la professeure documentaliste (séances, clubs, concours, etc.).
6. Co-organiser des actions collectives dirigées vers les élèves et se concerter avec les partenaires internes ou externes pour concevoir.
7. Se concerter avec d'autres personnels quant au suivi des élèves.
8. Evaluer sa propre activité (formaliser des projets et des bilans).

L'examen général de la répartition des 194 relevés d'observation des formes d'action indirecte donne un aperçu des domaines les plus fréquemment investis (Tableau 71, ci-dessous).

Au premier rang, loin devant les autres domaines, se situe la gestion des ressources de l'établissement (domaine 1 : 92 occurrences, soit 50 % des relevés). De multiples tâches s'y rapportent. Elles se succèdent ou non, au gré des imprévus et de la diversité des formes d'action envisagées pour chacune des heures de la journée (le plus souvent, l'emploi du temps quotidien comporte une ou plusieurs formes d'action collective (séance, club, etc.). Elles sont menées de manière relativement continue, mais en alternance avec d'autres tâches associées à une autre forme d'action indirecte (par exemple un échange avec un professeur, un appel téléphonique) ou à une forme d'action directe individuelle ou collective. Si bien que finalement, les tâches de gestion sont réalisées le plus souvent de manière très fractionnée. Au



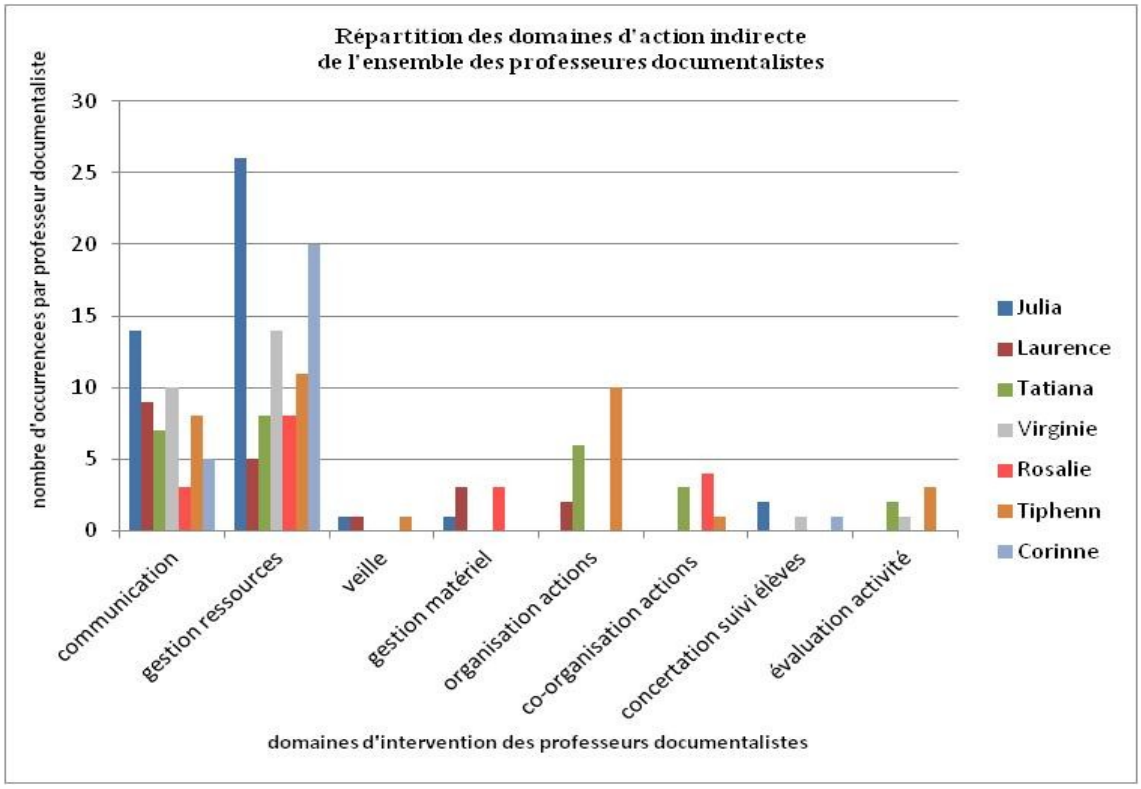
*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

second rang, loin devant les six autres domaines également, se positionne la communication (domaine 2 : 56 occurrences soit près de 30 % des relevés). Ces tâches s'exercent elles aussi de manière très discontinue. Autrement dit, la gestion des ressources et la communication dirigée vers les personnels, vers des partenaires extérieurs ou vers les élèves (de manière indirecte) semblent être de loin les deux domaines les plus fréquemment investis, puisque les six autres domaines réunis rassemblent moins de 30 % des relevés. Au troisième rang arrive l'organisation des actions collectives pilotées par la professeure documentaliste (domaine 5 : 18 occurrences) qui donnent lieu à une action directe de sa part auprès d'un groupe identifié (une classe, une demi-classe, un groupe inscrit à un club, etc.). Enfin, les cinq autres domaines semblent moins souvent investis. La co-organisation des actions collectives (domaine 6 : 8 occurrences), la gestion du matériel (domaine 4 : 7 occurrences), l'évaluation de sa propre activité (domaine 8 : 6 occurrences), la concertation avec les autres personnels à propos du suivi des élèves (domaine 7 : 4 occurrences), la veille (domaine 3 : 3 occurrences).

| **Domaine n°** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nombre d'occurrences pour l'ensemble des 7 sujets** | 56 | 92 | 3 | 7 | 18 | 8 | 4 | 6 |

**Tableau 71. Répartition de l'action indirecte pour les élèves des sept professeures documentalistes, par domaine d'intervention**

L'examen personnalisé des relevés concernant les formes d'action indirecte fait apparaître une forte fréquence d'investissement dans les domaines de la communication et de la gestion des ressources, par l'ensemble des sept professeures documentalistes (Graphique 28, ci-dessous). A l'inverse, pendant ces 52 heures d'observation, les six autres domaines ne sont investis chacun que par trois professeures documentalistes. Aussi, ils ne semblent pas correspondre, comme la gestion, à une activité menée de façon permanente.



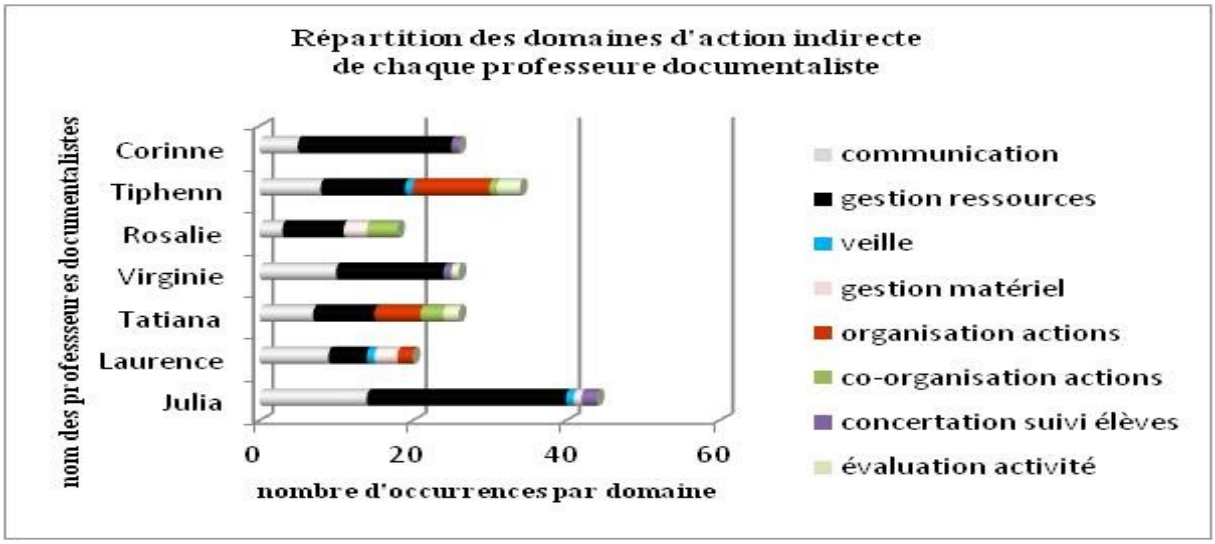

**Graphique 28. Répartition des domaines d'action indirecte de l'ensemble des professeures documentalistes**

Alors que les domaines concernés par l'action directe individuelle auprès des élèves sont investis de manière plus fréquente en collège (cf. *supra*), l'inverse n'est constaté que dans le cas de Julia (Graphique 29, ci-dessous). Pour ce qui concerne Laurence, la fréquence des changements semble, comme pour l'action directe, être moins importante que pour les autres professeures documentalistes. Autrement dit, son activité paraît être moins interrompue que celle des autres professeures documentalistes, quelle que soit la forme d'action. Cela peut être dû à plusieurs facteurs :

- le fait qu'elle partage son travail avec celui de sa collègue professeure documentaliste ;
- le fait que l'ensemble des sollicitations extérieures (celles qui émanent des élèves de ce lycée et celles qui proviennent des personnels ou de l'extérieur de l'établissement) soient moins nombreuses ;
- le fait que le travail en coopération (co-organisation d'actions et concertation à propos du suivi des élèves) soit peut-être moins fréquent.

Cependant, bien que les observations effectuées ne relèvent pas ces deux derniers domaines, elles portent sur moins d'heures que pour les autres professeures documentalistes (six, contre sept ou huit) et sur un nombre total d'heures restreint. Cela ne signifie donc pas que Laurence

n'investit pas ces domaines. Cela indique toutefois qu'elle ne les investit pas au quotidien. De même, au cours des 8 heures d'observation de Rosalie, quatre des domaines de l'action indirecte ont été investis. Autrement dit, l'activité de ces profesionnelles est traversée par l'investissement quasi-permanent dans certains domaines et ponctuel dans d'autres.




**Graphique 29. Répartition des principaux domaines d'action indirecte pour les élèves par professeur documentaliste**

D'autres formes de l'action indirecte ont été constatées par la présence de leurs « traces » ou encore dans les bilans d'activité rédigés par les professeures documentalistes. Celles-ci sont assez diversifiées : mise en place d'expositions dans l'établissement et organisation des visites, validation de certaines compétences à l'aide des outils dédiés, mutualisation entre professeurs documentalistes (description d'un projet, d'une séquence, mise à disposition de notices bibliographiques, etc.) ou encore formation d'autres personnels. Par ailleurs d'autres formes d'action indirecte n'ont pas pu être observées dans le cadre de cette étude. Il s'agit de celles qui se rapportent aux six heures que le professeur documentaliste effectue, de manière statutaire, en dehors de sa présence dans l'établissement.

Les sept professeures documentalistes, au cours d'entretiens, évoquent la nature des activités qu'elles mènent dans ce cadre. D'une façon générale, elles disent employer ce temps d'abord à la lecture de divers documents appartenant au fonds documentaire de l'établissement ; ensuite, elles soulignent la nécessité d'effectuer certaines tâches demandant une grande concentration en dehors du CDI ou de l'établissement : l'élaboration de séances ou de projets, la rédaction de bilans ou de rapports, la gestion de sites internet. Enfin, elles profitent de ce

temps pour se déplacer dans des lieux culturels (librairies, salons, musées, etc.) et nouer éventuellement des contacts susceptibles de contribuer à l'ouverture de l'établissement.

Ce panorama des domaines investis met en exergue la diversité des champs d'intervention, la complexité de leur articulation et la difficulté du dosage qui pourrait traduire une habileté combinatoire dans la gestion des finalités déterminées et celle des imprévus.

## 3. Des marqueurs de la construction d'un métier

L'activité du professeur documentaliste s'opérationnalise au travers de deux types d'action : celles dites « directes », parce qu'elles s'adressent directement aux élèves à l'occasion de rencontres en présentiel ; celles désignées comme « indirectes », parce qu'elles empruntent des chemins avec des intermédiaires divers pour s'adresser aux élèves. Une part de l'activité des professeurs documentalistes s'inscrit également aux articulations de ces deux types d'actions.

Les professeurs documentalistes élaborent à cet endroit des registres d'actions diverses et inventifs qui peuvent s'apparenter à des marqueurs de la construction de leur métier. Trois domaines de marquage ont pu par exemple être identifiés. Ils concernent l'organisation des espaces physiques et virtuels, la démarche d'accompagnement des publics sous-jacente et la contribution au développement de l'autonomie des élèves.

- L'organisation des espaces physiques par le professeur documentaliste traduit les intentions, les réflexions, les anticipations et les créations qui président à son activité pour aménager les espaces et dessiner les circulations à proximité des ressources.
- L'organisation des espaces virtuels traduit une démarche d'accompagnement des publics correspondant à un registre d'activité visant à faciliter et enrichir les rencontres avec les ressources et l'engagement de leur appropriation.
- La contribution au développement de l'autonomie de l'élève correspond à un registre d'activité pour solidifier et pérenniser l'appropriation des savoirs par les élèves.

Ces trois domaines caractérisent fortement l'activité des professeurs documentalistes.

Les pratiques ressemblantes ou différentes traduisent un espace de choix. L'activité liée à ces choix est gouvernée par des intentions, des stratégies, des savoir-faire et des finalités de la part des professeurs documentalistes et font apparaître des marques de la construction d'un métier.

## *3.1. L'organisation d'espaces physiques*

Les corpus de données recueillis (prises de notes, plans, photographies) révèlent une organisation d'espaces physiques qui témoigne de choix d'aménagement partagés ou différenciés et de fonctionnements suggérés ou induits.

**Des choix d'aménagement de l'espace physique partagés par les sept professeures documentalistes**

Quelles que soient les superficies et les configurations des CDI, certains principes communs sont retenus dans l'organisation de la salle principale : la disposition des tables, en îlots et / ou accolées ; le regroupement des postes informatiques destinés au public sur un ou plusieurs pôles ; le regroupement des livres documentaires ; le regroupement des livres de fiction. Cette récurrence dans la structuration des espaces marque une intention pédagogique spécifique par rapport à l'organisation courante des espaces des salles de classe. D'un côté, il s'agit d'induire ou de favoriser des modalités de travail en groupe ; de l'autre, il s'agit de faciliter l'identification des différentes ressources et de rendre fonctionnel leur accès.

**Des choix d'aménagement différenciés selon les professeures documentalistes**

Selon les contraintes imposées par les locaux, les sept professeures documentalistes élaborent des aménagements adaptatifs. Dans les deux lycées, l'espace central ne permet pas d'envisager une action directe collective adressée à une classe entière.

Dans le cas de Julia, c'est l'exiguïté des locaux qui en est la cause et qui constitue finalement une contrainte. Les trois petites salles reliées du CDI permettent chacune d'accueillir au maximum seulement une demi-classe d'élèves, même en rapprochant les tables.

Il n'en est pas de même dans le cas de Laurence. Le CDI dans lequel elle travaille est très spacieux ; il est équipé de nombreux îlots de tables répartis dans tout l'espace, éloignés les uns des autres et parfois masqués par des étagères de documents. Rien n'empêche « techniquement » de rassembler ces tables pour permettre à tous les élèves d'une classe d'être rassemblés. Mais ce n'est pas ce choix qui est retenu par Laurence et sa collègue professeure documentaliste. Elles préfèrent toutes deux conserver cette disposition « éclatée » pour les élèves qui viennent travailler spontanément au CDI et utiliser si besoin une salle de

travail annexe (voire les deux) pour accueillir une classe d'élèves simultanément, en laissant libre l'accès à l'espace central.

Par ailleurs, dans les deux lycées, aucun espace pour la « lecture-plaisir[136] » n'est matérialisé. Même si la superficie est très restreinte dans le CDI dans lequel exerce Julia, chacune des trois petites salles est équipée de tables regroupées qui occupent la quasi-totalité de l'espace, alors que d'autres aménagements sont possibles. Dans les cinq collèges, à l'inverse, ces espaces dédiés à la « lecture-plaisir » sont toujours présents. Toutefois, ils occupent une part plus ou moins importante de la salle principale. Enfin, lorsque les CDI disposent de salles annexes satellites, les usages qui leur sont réservés par les professeures documentalistes sont variables : Rosalie, Tatiana et Virginie disposent la documentation sur l'orientation dans l'une d'entre elles ; Rosalie exploite une seconde salle en y proposant un second espace de « lecture-plaisir » ; Tatiana met la seconde salle à la disposition de petits groupes d'élèves ; Laurence utilise les deux salles pour les séances avec les classes ou les ouvre aux élèves désireux de s'isoler pour travailler en groupes ; Tiphenn enfin réserve depuis peu la salle annexe à des expositions, après l'avoir employée pour héberger les ressources pédagogiques destinées aux enseignants.

**Des fonctionnements suggérés ou induits**

L'exemple des espaces de « lecture-plaisir » introduits dans les collèges est assez signifiant en termes de choix effectués par les professeures documentalistes. Si dans tous les cas des fauteuils sont disposés en angle ou en arc de cercle, les supports incitatifs installés à proximité varient d'un CDI à un autre. Toutes les professeures documentalistes y intègrent les bandes dessinées, sauf Rosalie ; trois d'entre elles y positionnent tous les périodiques faisant l'objet d'abonnement, tandis Rosalie n'en place qu'une partie dans cet espace et une autre près des livres documentaires et que Tiphenn n'en intègre aucun à cet espace. De même, Julia ne regroupe pas tous les périodiques ensemble : elle les dispose dans des présentoirs répartis en différents lieux du CDI selon une sélection thématique orientée vers certains centres d'intérêt de ses élèves (les revues de cuisine dans un endroit, les revues en langues étrangères dans un autre, etc.). D'autres marques d'incitation s'observent ici ou là : des affiches invitant à participer à telle ou telle action collective directe (concours, atelier, etc.) ; des expositions provisoires empruntées à des structures extérieures ou valorisant des travaux effectués par les

[136] L'espace de « lecture-plaisir » est désigné ainsi parce qu'il comporte d'une part des sièges confortables de type fauteuil ou chauffeuse et d'autre part, à portée de main, des supports de lecture jugés plus ou moins divertissants.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

élèves dans différents cadres ; des « tables des nouveautés » ou des présentoirs de livres placés en différents lieux, parfois même là où on ne les attend pas. Virginie par exemple place systématiquement un livre entre deux ordinateurs. Elle renouvelle souvent les livres exposés, que les élèves feuillettent en attendant que la connexion au réseau s'établisse[137]. Toutes ces démarches d'incitation résultent de choix orientés par les lignes des finalités que les professeures documentalistes ont définies.

## *3.2. L'organisation d'espace virtuels et l'accompagnement des publics*

La contribution des professeures documentalistes à l'organisation d'espaces virtuels est repérée à partir de l'observation *in situ* des outils qu'elles investissent, ce qui permet aux professionnelles de présenter ce travail et de spécifier quelle est la part de leur participation dans certains espaces alimentés collectivement. Parmi ces espaces virtuels qu'elles organisent ou co-organisent, l'un d'entre eux est commun à tous les établissements, tandis que les autres diffèrent plus ou moins.

**Des outils communs, investis différemment**

Un outil propose une structure totalement identique au départ, dans la quasi-totalité des établissements de l'académie de Rennes : le logiciel documentaire PMB[138], mis à disposition et géré par un service du rectorat. Celui-ci est intégré aux ENT des établissements. Il présente entre autre l'intérêt d'être personnalisable. De ce fait, il est investi différemment selon les professeures documentalistes. Il dispose de deux interfaces : l'une est principalement destinée à la gestion des ressources (leur enregistrement dans la base de données, leur prêt) ; l'autre (l'OPAC[139]) est la partie visible qu'utilisent les usagers pour rechercher lesdites ressources. L'interface de gestion (et d'administration) propose de nombreuses fonctionnalités, plus ou moins utilisées par les professeures documentalistes. Parmi celles-ci figurent des possibilités de personnalisation de l'OPAC. Concrètement, cela signifie que les professeures documentalistes peuvent faire le choix de mettre en valeur telle ou telle sélection de ressources pendant un temps déterminé, ou de présenter par exemple la localisation des

[137] Il arrive même que certains décident finalement de poursuivre la lecture et d'abandonner l'ordinateur.
[138] PMB : Php My Bibli est un logiciel de gestion de bibliothèque.
[139] OPAC : Online Public Access Catalog : catalogue de bibliothèque accessible en ligne.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

ressources de l'établissement de telle ou telle manière (au moyen de logos représentant les lieux dans lesquels se trouvent physiquement ces ressources).

Les sept professeures documentalistes proposent un accès plus ou moins guidé aux ressources, à partir de l'organisation de la page d'accueil (Tableau 72, ci-dessous). Celle-ci comprend un espace intégrant le champ destiné à formuler la requête pour questionner le catalogue. En revanche, cette page comporte d'autres éléments personnalisables. Par exemple, dans les deux lycées, Julia et Laurence ont intégré une deuxième partie de page présentant des « étagères virtuelles » signalant une liste de nouveautés ou des sélections de titres concernant les concours de lecture proposés.

Corinne, dans la seconde partie de la page, a préféré symboliser une distinction entre les ressources présentes au CDI et celles du « kiosque Onisep »[140] (également présentes au CDI pour leur version « papier », mais spécifiques pour l'orientation). Cette structuration permet ainsi aux élèves et aux personnels un accès simplifié aux ressources sur l'orientation.

Virginie et Tiphenn ont choisi à peu près la même organisation de la page d'accueil : elles ont intégré à la fois des catégories de lieux dans lesquels certaines ressources sont stockées et des « étagères virtuelles » répertoriant les dernières notices saisies ou les dernières nouveautés.

Tatiana a cloisonné davantage cette page, en ajoutant à l'organisation retenue par Tiphenn et Virginie une autre « étagère virtuelle » constituée spécifiquement pour les élèves de 6ème pour la période. Il s'agit d'une sélection thématique de ressources sur la mythologie qu'ils étudient à ce moment de l'année.

Enfin, Rosalie a partagé la page d'accueil en cinq parties : en plus du champ destiné à la recherche, elle a intégré une présentation visuelle de la classification thématique employée pour les documentaires, elle a distingué les lieux dans lesquels certaines ressources sont stockées, les dernières acquisitions, mais aussi des sélections de romans policiers pour les élèves de 3ème qui participent à un concours de lecture inter-collèges.

Au total, ce bref exposé de la personnalisation de la page d'accueil[141] de l'outil commun PMB montre à quel point l'activité des professeures documentalistes est dirigée vers l'accompagnement des projets en cours et du public. Par un guidage plus ou moins important vers les ressources, elles facilitent leur usage et incitent également à la découverte par la mise en valeur des nouveautés ou d'une sélection thématique par exemple.

[140] Le « kiosque Onisep » est un outil proposé par l'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions) composé d'un ensemble de ressources physiques et virtuelles sur l'orientation.

[141] De nombreux éléments sont personnalisables avec PMB ; l'organisation de la page d'accueil n'est qu'un exemple.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

| | **Choix de structuration de la page d'accueil de PMB** |
|---|---|
| **Julia** | 2 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- une « étagère virtuelle » nouveautés |
| **Laurence** | 2 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- trois « étagères virtuelles » pour les nouveautés et des sélections de titres pour deux concours de lecture |
| **Tatiana** | 4 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- catégories d'espaces physiques dans lesquels sont stockés des ressources : CDI, bureau EPS, labo anglais, labo histoire-géo, réserve CDI<br>- une « étagère virtuelle » pour les nouveautés<br>- une « étagère virtuelle » thématique (mythologie) |
| **Virginie** | 3 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- catégories de ressources ou d'espaces physiques de stockage : CDI, livres de séries par niveau, salle orientation<br>- une « étagère virtuelle » pour les nouveautés |
| **Rosalie** | 5 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- catégories d'espaces physiques dans lesquels sont stockés des ressources : CDI, salle principale, CDI salle de lecture, « kiosque Onisep »<br>- « marguerite des couleurs[142] » pour un accès thématique aux documentaires<br>- une « étagère virtuelle » pour les nouveautés<br>- quatre autres « étagères virtuelles » : romans et nouvelles, sélection de policiers classes de 3ème, sélection « Goncourt des lycéens », histoire des arts |
| **Tiphenn** | 3 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- catégories d'espaces physiques dans lesquels sont stockés des ressources : CDI, salle orientation, dépôt sciences, dépôt histoire<br>- une « étagère virtuelle » pour les nouveautés |
| **Corinne** | 2 parties :<br>- champ pour la recherche<br>- catégories de ressources : CDI, « kiosque Onisep » |

**Tableau 72. Diversité d'organisation de la page d'accueil de l'interface publique du logiciel documentaire**

En dehors du logiciel PMB, d'autres outils sont investis par certaines professeures documentalistes, comme la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle[143], installée sur cinq des ENT et investie par simultanément par d'autres personnels. Là encore, les choix diffèrent : Julia n'utilise pas cet outil par ailleurs peu employé encore dans son établissement ; Laurence, Corinne et Rosalie y déposent des ressources dans un espace intitulé « cours CDI » où elles placent des fiches procédurales ou des fiches outils pour les élèves ; Tiphenn et Corinne utilisent la fonction « forum » pour deux domaines différents : l'une pour les concours de lecture, l'autre pour la thématique sur l'orientation ; Rosalie exploite les possibilités de l'outil pour un travail collaboratif de mutualisation et d'échanges inter-collèges. Ces deux exemples d'outils (PMB et Moodle) illustrent pour partie l'investissement

[142] La « marguerite des couleurs » est un outil d'aide à la recherche de documents, organisé selon la classification décimale Dewey.

[143] Moodle : Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des professeures documentalistes dans la personnalisation des outils, visant elle-même un accompagnement ciblé des publics. Cette logique s'étend également à des choix d'outils divers que certaines retiennent indépendamment de ceux qui sont mis à disposition par le rectorat ou l'établissement parce qu'ils autorisent d'autres usages qu'elles souhaiteraient développer.

**Des choix d'outils différents, pour des usages variés**

Quatre types d'outils, en plus de PMB et de Moodle, sont utilisés par certaines professeures documentalistes. Rosalie et Corinne gèrent intégralement et alimentent presque seules le site internet de leur collège, en liaison avec d'autres personnels. Dans les deux cas, les sites s'adressent à toute la communauté éducative et comportent une présentation de l'établissement, des informations pratiques, des « actualités » ou des « événements », les menus de la semaine. Corinne a également prévu une section « pédagogie » répertoriant des sites recommandés par les professeurs. Tiphenn et Laurence ont choisi un portail[144] d'accès unique aux différents outils, disponible directement depuis le lancement du navigateur utilisé dans l'établissement. Sur la page d'accueil, elles ont créé un lien vers le catalogue PMB. Elles ont toutes les deux créé des onglets de façon à organiser les ressources de façon thématique (par discipline, « pour les enseignants », culture, presse en ligne, orientation, etc.). Tiphenn a structuré par ailleurs un blog pour le mettre au service des élèves, afin de faciliter les échanges autour de la lecture ou des clubs auxquels ils participent.

Au total, l'ensemble de ces outils intègrent des informations destinées à différents publics : les élèves, les personnels, mais aussi les parents d'élèves. En revanche, le blog n'a pas pour seule vocation de diffuser des informations, puisqu'il autorise une participation active des élèves, comme le font d'autres outils du Web 2.0. De la diversité de ces pratiques, deux conclusions peuvent être tirées à propos de cette activité des professeures documentalistes : elle traduit des intentions qui portent sur l'accompagnement des publics dans différents domaines ; elle revêt un caractère expérimental, car ces projets sont souvent développés depuis peu ; ils sont plus ou moins en cours de structuration et le retour d'expérience attendu par les professeurs documentalistes est encore faible pour les portails et les plateformes de travail collaboratif notamment.

[144] Elles ont choisi Netvibes qui permet de recevoir des flux RSS actualisant en permanence les informations des sites sélectionnés.

**Des pratiques induites ou suggérées**

Qu'il s'agisse du logiciel documentaire ou des autres outils investis, tous offrent des possibilités techniques de paramétrage et de personnalisation. Mais ce sont les intentions des professeures documentalistes qui guident le choix des outils et les usages qu'elles en font. Lorsqu'elles décident par exemple, comme Tiphenn, de demander à l'administrateur de réseau de faire en sorte qu'au lancement du navigateur le portail Netvibes apparaisse, elles induisent des usages par la structuration de la page d'accueil qu'elles ont réalisée. De la même façon, selon la place accordée sur cette page au lien vers le logiciel documentaire, il sera peut-être plus ou moins utilisé. De même, elles escomptent une plus grande utilisation des ressources mises en valeur sur l'OPAC avec PMB. Des pratiques peuvent ainsi être induites ou suggérées y compris pour réduire certaines tendances à n'utiliser en tout et pour tout qu'un seul moteur de recherche (par exemple en en suggérant plusieurs sur la page d'accueil d'un portail), comme l'a fait Virginie dont le portail était en construction lors des présentes observations. Autrement dit, elles réalisent ces choix, parce qu'elles ont pour projet de développer ou d'infléchir certains comportements, par la mise au premier plan de certaines ressources ou outils et la relégation au second plan de certains autres.

## *3.3. La contribution au développement de l'autonomie de l'élève*

Le discours des professeures documentalistes fait ressortir qu'une de leurs priorités pour les élèves réside dans le développement de leur autonomie. Cependant, il n'est pas certain que cette intention commune corresponde à l'idée de faciliter l'acquisition des mêmes compétences. Par ailleurs, dans le discours institutionnel, la « circulaire de missions » (Ministère de l'Education nationale, 1986) ne mentionne pas ce terme, tandis que le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013) en réserve l'emploi aux professeurs documentalistes, en l'utilisant deux fois dans la partie déclinant les « compétences spécifiques aux professeurs documentalistes » et en ne le citant pas dans les parties consacrées à l'ensemble des professeurs et aux CPE. Dans ce référentiel, l'autonomie est associée à deux domaines de compétences :

- *maîtriser les connaissances et les compétences propres aux médias et à l'information ;*
- *assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement*. (*ibid.*)

Dans les deux cas, le professeur documentaliste doit faciliter l'accès à l'autonomie, soit en aidant les élèves dans *« la production d'un travail personnel »* (*ibid.*), soit en organisant *« la complémentarité des espaces de travail »* (*ibid.*) en liaison avec l'équipe pédagogique. Pourtant, l'analyse des corpus issus des observations des sept professeures documentalistes conduit à identifier d'autres *« domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »* (Albero, 2004). Elle repose sur un croisement de trois types de données :

- les sollicitations de la professeure documentaliste par les élèves / ses interventions spontanées ou en réponse à ces sollicitations ;
- les domaines d'intervention dans les modalités d'action directe et indirecte (cf. *supra*) ;
- l'observation de quelques élèves pendant une heure entière, à plusieurs reprises, dans chacun des sept établissements. Celle-ci s'est faite à l'aide d'une grille adaptée d'après les travaux d'Albero (*ibid*.), d'un plan du CDI, et d'une prise de notes listant les activités effectuées en différents lieux.

Cette grille d'analyse[145], élaborée pour la troisième journée d'observation, reprend les *« sept domaines d'application de l'autonomie »* identifiés par Albero (*ibid*.) dans le cadre d'une étude portant sur les dispositifs de formation ouverte et à distance : « technique », « informationnel », « méthodologique », « cognitif », « métacognitif », « social », « psycho-affectif ». En revanche, elle redéfinit les *« conduites attendues »* dans le cadre spécifique du CDI en s'appuyant sur les observations réalisées au cours des deux premières journées. Celles-ci ont en effet permis de repérer, dans l'action directe auprès des élèves et dans l'action indirecte pour les élèves, de premières contributions au développement de compétences dans les différents domaines.

L'action directe individuelle comporte une large part de guidage, de suivi du travail de l'élève ; ces « construits » des professeures documentalistes renvoient au minimum à quatre domaines :

- « technique », par l'aide ponctuelle apportée à la résolution de problèmes, par le conseil (mise en page, enregistrement de son travail, etc.) ;
- « informationnel », par l'aide apportée dans la recherche d'information ou dans la restitution ;

[145] Cf. annexe « Les construits de la recherche pour la troisième journée d'observation ».



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- « méthodologique », par les demandes d'explicitation du travail en début d'heure et le suivi par la suite ;
- « social », par les interactions avec les élèves.

L'action directe collective renvoie aux mêmes domaines pour ce qui concerne les activités en lien avec l'acquisition de compétences propres à l'information, mais le domaine « social » est davantage sollicité, dans la mesure où les activités des élèves sont menées le plus souvent en petits groupes. Cette forme d'action implique également le domaine « psycho-affectif », notamment pour ce qui concerne les clubs, les projets autour de la lecture ou d'autres activités proposées par le biais d'incitations de la part de la professeure documentaliste et choisies par les élèves selon leur motivation.

L'action indirecte induit ou suggère des pratiques par l'organisation d'espaces. D'un côté, dans l'organisation des espaces physiques, les compétences dans le domaine « social » sont mobilisées ou développées car le travail en groupe est suggéré (tables accolées, deux chaises devant chaque ordinateur, etc.) et par là-même, les interactions entre pairs sont facilitées. D'un autre côté, dans l'organisation des espaces virtuels (le fléchage des ressources, le dépôt de fiches méthodologiques), les compétences dans les domaines « technique », « informationnel » et « méthodologique » sont particulièrement visées. Ainsi, à partir des « construits » des professeurs documentalistes, ce sont *a priori* cinq *« domaines d'application de l'autonomie »* qui pourraient être développés par les activités de l'apprenant.

L'observation des quelques élèves pendant deux ou trois heures dans chacun des sept établissements permet de confirmer que ces « construits » ont des répercussions sur les activités de l'apprenant principalement dans ces cinq domaines : « technique », « informationnel », « méthodologique », « social », « psycho-affectif ». Cependant, l'étude ne peut évaluer la portée de ces « construits » sur l'ensemble des élèves. Seules des exemples de « conduites » observées chez certains élèves permettent de percevoir des effets de la contribution des professeures documentalistes au développement de l'autonomie.

Dans le domaine « technique », certains ont repéré les fiches procédurales ou les fiches méthodologiques déposées dans des espaces virtuels par la professeure documentaliste, ou ont utilisé les ressources qu'elle a fléchées au moyen de divers outils.

Dans le domaine « informationnel », certains élèves ont utilisé le logiciel de recherche documentaire, noté les références des documents puis sont allés les chercher en rayon en se repérant grâce à la signalétique mise en place par la professeure documentaliste.

Dans le domaine « méthodologique », il a été observé assez fréquemment une demande d'explicitation préalable du travail à effectuer, de la part de la professeure documentaliste, qui a donné lieu à un travail réalisé en conformité par rapport à la démarche annoncée.

Dans le domaine « social », les implications se font à plusieurs niveaux : entre l'élève et la professeure documentaliste, dans l'accompagnement du travail et dans la demande de validation ; entre les élèves lorsqu'ils travaillent par groupes prédéfinis ; entre les élèves lorsqu'ils découvrent le travail des autres élèves présents ; entre les élèves lorsqu'ils lisent à deux ou consultent ensemble différents supports.

Enfin, le domaine « psycho-affectif » est investi par les encouragements, l'incitation à poursuivre, la confiance accordée par la professeure documentaliste, qui conduisent l'élève à persévérer pour restituer un travail de qualité ; par la mise en valeur de certains documents pour inciter les élèves à les découvrir ; par la valorisation des travaux des élèves parfois exposés au CDI ; par la possibilité de donner un avis et de le rendre visible par tous au moyen par exemple d'un cahier de suggestions d'achats ; enfin, par une relation individuelle avec les élèves, une écoute et une attention portée à leurs doutes, comme en témoigne ce dialogue entre Virginie et une élève :

> Elève : *Il est bien ce livre ?*
>
> Virginie : *Non, c'est pour cela que je l'ai acheté.*
>
> Elève : *Vous regardez tous les livres avant de les acheter ?*
>
> Virginie : *Oui, quasiment tous.*
>
> Elève : *Comment vous faites, ça doit prendre beaucoup de temps ?*
>
> Virginie : *Je regarde toujours ce qui existe, un peu ici, un peu à la maison, un peu dans les librairies.*

Au total, ces quelques observations des activités des élèves tendent à montrer que la contribution au développement de l'autonomie apportée par les professeures documentalistes au moyen de différents « construits » ne porte pas seulement sur le domaine « informationnel » et ne résulte pas seulement de l'organisation des espaces de travail, comme le précise le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Education nationale, 2013). Elle semble avoir une portée plus large, qui paraît peu conscientisée dans le discours des professeures documentalistes : celle des domaines « social » et « psycho-affectif ». De plus, cette contribution au développement de l'autonomie pourrait se situer dans la combinaison des « construits » élaborés dans l'action directe auprès des élèves et dans l'action indirecte pour les élèves ; elle résulterait de cette alternance et de ces enchevêtrements que le professeur documentaliste réalise constamment.

# Chapitre 3.
# Une activité élaborée

L'activité du professeur documentaliste est située dans un dispositif de formation et les considérations situationnelles pèsent sur cette activité. Pourtant, elles contribuent aussi à la définir, à la déterminer et même à la constituer. C'est donc dans ce rapport fondamental avec la situation que cette activité est élaborée.

Une situation est considérée comme un système *« tâche-sujet »* (Leplat & Hoc, 1983, p. 58), la tâche pouvant être définie comme étant *« le but donné dans des conditions déterminées »* (Leontiev, 1984, p. 119). L'activité correspond alors au travail réalisé pour l'appropriation de ce but et de ces conditions. L'appropriation du but correspond à l'intégration personnelle des injonctions dans un projet d'actions et de pratiques. Elle rassemble l'appropriation des prescriptions primaires et secondaires et celle des finalités du dispositif de formation. L'appropriation des conditions par le sujet, celles de ses tâches et celles de l'environnement, correspond à l'appréhension des contraintes et des possibilités d'action de la situation. Elle concourt à l'appropriation du dispositif de formation, dans ses dimensions idéelles et fonctionnelles (Albero, 2010b). La synergie ou la convergence de ces deux appropriations (celle du but et celle des conditions) construit une compréhension opératoire de la situation, opératoire en ce sens qu'elle s'accompagne de diagnostics et de pronostics dans un environnement dynamique.

## 1. Une appropriation des prescriptions primaires et secondaires

Les prescriptions primaires (celles qui émanent du ministère de l'éducation nationale) et les prescriptions secondaires (celles qui proviennent de l'établissement) définissent pour partie le travail attendu des professeurs documentalistes. Si elles informent sur les caractéristiques du métier, elles n'en fournissent pas tous les ressorts. En ce sens, elles ouvrent un espace à un travail de définition des actions à réaliser par les professeurs documentalistes eux-mêmes. D'un côté, les prescriptions primaires portent sur le *« but »*, mais elles ne déterminent pas *« le mode opératoire »* […] *« la manière d'y parvenir »* (Valot, 2006, cité dans Pastré, 2012, p. 323). Elles correspondent d'ailleurs à une mission, du type de celle que les prescripteurs



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

adressent à un cadre et non à un exécutant. De l'autre, les prescriptions secondaires ne sont pas toujours formalisées et elles entrent parfois en tension avec les prescriptions primaires.

Du côté du l'institution, les attentes vis-à-vis du travail des professeures documentalistes sont par exemple exposées en ces termes dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (2013) :

- *Les professeurs documentalistes apportent les aides nécessaires aux élèves et aux professeurs, notamment pour que les apprentissages et l'enseignement prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information.* […]
- *Les professeurs documentalistes proposent une politique documentaire au chef d'établissement.* […]
- *Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles.* […]
- *Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement.* […]
- *Concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement en tenant compte des besoins des élèves. (ibid.)*

En fait, il est demandé aux professeurs documentalistes de concourir à l'action collective **en évaluant les besoins et en déterminant les modalités.** Ainsi, ils doivent apporter *« les aides nécessaires »,* proposer une politique, participer ou concourir à la définition de…et donc finalement à la fois : concevoir concrètement et de mettre en œuvre, à différents niveaux, dans différents domaines (l'éducation aux médias et à l'information, la politique documentaire, le volet numérique du projet d'établissement, l'action culturelle) ; définir sur ces mêmes niveaux stratégique et opérationnel ce qui ne l'est pas totalement.

Du côté de l'établissement, les attentes sont multiples, complexes et parfois implicites ou tacites. Par exemple, parmi les sept professeures documentalistes, certaines sont sollicitées pour contribuer à la validation plusieurs compétences du S3C, d'autres le sont seulement pour celle de la compétence 4, tandis que d'autres ne participent pas du tout à cette validation.

De même, la contribution à la formation des élèves à la recherche documentaire ou à l'acquisition d'une culture de l'information varie d'un établissement à un autre, d'autant qu'elle émane parfois de demandes ponctuelles d'enseignants désireux de faire entreprendre un travail de recherche à leurs élèves, comme en témoigne le récapitulatif des séances réalisées au premier trimestre par les sept professeures documentalistes.

Par ailleurs, la prise en charge de la gestion d'espaces virtuels est variable selon les établissements. Rosalie et Corinne gèrent le site internet de leur collège alors que les autres professeures documentalistes ne le font pas et parfois n'y apportent aucune contribution. Ces

choix résultent peut-être pour partie de prescriptions internes à l'établissement et peut-être pour partie des priorités que les professeures documentalistes définissent. De plus, les prescriptions entrent parfois en tensions entre elles. Parfois, alors que Corinne a inscrit une séance avec des élèves de 5ème dans l'emploi du temps qu'elle a communiqué au service de la « vie scolaire », une quinzaine d'élèves issus d'autres classes arrivent simultanément au CDI en expliquant que « la permanence n'est pas ouverte ». Autrement dit, il y a des ambiguïtés dans les prescriptions primaires, des formes d'injonctions paradoxales, dans le sens où elles attribuent au professeur documentaliste à la fois un rôle d'accueil des élèves et un rôle de formation (Ministère de l'Education nationale, 1986). Or, à l'échelon de l'établissement, l'exemple de Corinne montre qu'elle doit faire face à une forme de prescription secondaire, car cette situation est récurrente. Enfin, le professeur documentaliste est régulièrement confronté à un double niveau des prescriptions primaires et secondaires. Toutes les professeures documentalistes disent connaître les programmes scolaires des différentes disciplines. Or, comme en témoignent les interventions de Virginie par exemple, les élèves arrivent souvent au CDI avec une consigne de travail donnée par un enseignant. Pour aider les élèves, Virginie doit à la fois situer ce qui est demandé à l'élève dans le programme de la discipline et comprendre l'intention de son collègue à partir de la formulation qu'il a faite à l'élève en partant lui aussi de la prescription primaire. Autrement dit, Virginie doit comprendre la redéfinition des prescriptions que font ses collègues par la formulation des consignes qu'ils donnent aux élèves.

Au total, ces quelques exemples illustrent à quel point l'activité des professeurs documentalistes correspond à l'appropriation de prescriptions primaires d'une part, et à un travail d'interprétation et de réalisation des actions à mener d'autre part, dans le cadre du dispositif de formation local.

## 2. Une appropriation du dispositif de formation

Dans cette enquête, le « dispositif de formation », entendu comme *« l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée »* (Albero, 2010b, p. 51) correspond aux dynamiques d'un établissement du second degré, qui se caractérise par une grande complexité. Tout d'abord, son organisation relève d'un ensemble de « structures » (Albero, *ibid.*) : les prescriptions du ministère de l'éducation nationale qui s'adressent tantôt à

tous les personnels d'éducation, tantôt à une partie seulement des personnels d'un établissement ; l'organigramme des acteurs qui configure de manière singulière chaque établissement. Par ailleurs, son organisation intègre des objets techniques (objets matériels du CDI et objets virtuels tels que l'ENT) dotés de fonctionnalités potentielles dont les acteurs du dispositif de formation s'emparent diversement. Cette organisation est déterminée pour partie par les choix des acteurs dans les lignes des finalités qu'ils se fixent collectivement et individuellement. Elle résulte également de l'activité de chacun des acteurs dans l'appropriation des objectifs de formation des élèves et dans la mise en œuvre effective.

Paradoxalement, dans ce dispositif de formation pris à l'échelle de l'établissement, si les « formés » (les élèves) sont clairement identifiés par tous, les « formants » ne le sont pas aussi nettement. Chacun sait par exemple que le professeur d'une discipline enseigne les rudiments de cette discipline à des élèves identifiés, rassemblés dans des classes, en se référant à un programme scolaire. Or, comme l'ont montré les organigrammes des établissements scolaires[146] et les écarts intergroupes sur les représentations du métier des professeurs documentalistes, les acteurs n'ont pas tous la même conception du rôle du professeur documentaliste. De ce fait, outre les composantes du dispositif de formation (structures, objets, acteurs), le professeur documentaliste doit intégrer cette dimension pour définir les lignes des coopérations qui vont lui permettre d'apporter sa contribution aux objectifs de formation associés au dispositif. De plus, comme les autres acteurs de l'établissement, il interagit dans l'environnement technologique général, mais il interagit également dans un environnement spécifique : le CDI. A ces deux échelons de son interaction, il est censé, de par les prescriptions qui lui sont faites, diriger son activité vers tous les publics du dispositif de formation, c'est-à-dire aussi bien vers les « formés » que vers les « formants ». C'est pourquoi les professeures documentalistes des sept établissements connaissent toutes les principaux éléments structurants du dispositif :

- les grandes lignes des programmes scolaires des disciplines enseignées dans leur collège ou leur lycée, les dispositifs interdisciplinaires et leur organisation, les différents cursus et les enseignements optionnels (langues vivantes ou autres spécificités) proposés aux élèves, etc. C'est grâce à cette connaissance qu'elles disent par exemple adapter au mieux les ressources documentaires aux besoins, ou encore être mieux à même d'aider les élèves ponctuellement, ou encore être en mesure d'initier des projets en rapport avec les objectifs de formation du dispositif ;

[146] Cf. Première partie pour une étude élargie et la présente partie, chapitre 1, pour les organigrammes des sept établissements dans lesquels se déroule la phase d'observation.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

- les objets techniques et plus largement les différents environnements technologiques. C'est par cette connaissance qu'elles peuvent déterminer le moyen qui leur semble le plus adéquat pour diffuser l'information et pour organiser les ressources ;
- le projet d'établissement et les principales actions engagées.

En revanche, cette activité d'appropriation ne se suffit pas à elle-même. Elle s'accompagne d'une évaluation diagnostique explicite ou implicite du dispositif visant à orienter les choix de modes opératoires.

## 3. Des diagnostics et des pronostics dans un environnement dynamique : une compréhension opératoire de la situation

Le double travail d'appropriation des prescriptions primaires et secondaires d'un côté, et d'appropriation du dispositif de formation de l'autre, constitue la base des fondements du diagnostic que les professeurs documentalistes posent sur le dispositif de formation. Par ailleurs, l'appropriation du dispositif de formation, en perpétuelle actualisation, correspond à une activité permanente du professeur documentaliste. Les évolutions régulières de ses structures, de ses acteurs et de ces objets le conduit à reconsidérer sans cesse ses composantes pour élaborer ensuite un diagnostic correspondant à *« ce qu'il comprend de la situation »* (Hoc & Amalberti, 1999, p. 101). Ce travail d'appropriation de ce qui est défini constitue en soi une activité qu'il lui faut combiner avec celle qui consiste à définir ce qui n'est pas défini. Or le cadre de ses interventions potentielles se situe dans la gestion d'un environnement dynamique, complexe à plusieurs niveaux :

- celui de temporalités multiples ;
- celui de coopérations multiples ;
- celui de prescriptions multiples ;
- celui d'un environnement technologique, se déclinant en de multiples outils.

De ce fait, à partir des missions qui lui sont assignées, il lui faut construire un diagnostic, c'est-à-dire *« hiérarchiser l'importance du rôle des composantes »* (Leplat, 2011, p. 17) de la situation. Or il mène cette activité de diagnostic de façon plus ou moins solitaire. La mobilisation collective dans la définition des priorités n'est pas toujours effective, selon la plupart des professeures documentalistes. Cinq d'entre elles signalent par exemple une non-prise en compte des « bilan d'activité » et « projet de CDI » ou « projet documentaire »

qu'elles rédigent et remettent au chef d'établissement chaque année. Elles regrettent notamment que cette formalisation même partielle de leur activité ne fasse pas l'objet d'un échange visant à mieux accorder les priorités qu'elles définissent avec celles de l'établissement. Quoi qu'il en soit, elles interprètent « *la tâche, ce qui est à faire »* (Leplat, 2011, p. 13) en s'efforçant d'évaluer la situation et son évolution possible, dans ses différentes composantes. Par le biais de cette activité de « pronostic » (Hoc & Amalberti, 1999, p. 101 ; Rogalski, 2007) faite d'anticipations, elles définissent ce qu'elles doivent mettre en œuvre *« pour remplir cette tâche »* (Leplat, 2011, p. 13) en correspondance avec les prescriptions et l'ensemble de la situation de travail.

Au total, l'activité du professeur documentaliste pourrait donc se résumer à un travail mêlant appropriation, évaluation, interprétation, conception et exécution, comprenant un ensemble d'activités :

- l'appropriation des prescriptions primaires et secondaires ;
- l'appropriation de l'ensemble des composantes du dispositif de formation ;
- la détermination d'un diagnostic et la réévaluation en fonction de l'évolution des composantes du dispositif de formation ;
- l'établissement d'un pronostic, en anticipant sur l'évolution des composantes du dispositif de formation ;
- la hiérarchisation de finalités ;
- la conception, la définition du *« mode opératoire »* (Valot, 2006, cité dans Pastré, 2012, p. 323) ;
- l'exécution, la mise en œuvre articulant les formes d'action directe et indirecte ;
- l'évaluation de l'efficacité de son propre travail au sein du dispositif de formation par rapport aux objectifs communs de la formation.

Cette « activité élaborée », « située » dans le dispositif de formation de l'établissement scolaire n'entre cependant pas toujours en concordance avec les logiques qui le caractérisent. Les professionnels des sept établissements ont parfois des conceptions différentes de la fonction enseignante des professeurs documentalistes. Ces divergences dans la dimension *idéelle*, véhiculée par les discours des chefs d'établissement et des professeures documentalistes, quant à l'implication des professeurs documentalistes dans le dispositif de formation, ne sont pas présentes partout. Cependant, *le fonctionnel de référence* (Albero, 2010a, 2010b, 2010c, 2011), défini par de multiples prescriptions primaires ne fait bien

souvent pas l'objet d'un projet intégrant explicitement l'ensemble de la contribution du professeur documentaliste, même s'il apparaît ici ou là dans la description d'actions menées dans le cadre du projet d'établissement. Aussi, le dispositif de formation est-il soumis au risque d'un dysfonctionnement (Albero, 2011), au moins pour ces deux raisons : des divergences dans la dimension *idéelle* et un *« fonctionnel de référence »* tacite. De plus, la *dimension vécue* (*ibid.)* du dispositif pourrait générer elle aussi un déséquilibre du fait des relations de travail privilégiées qu'entretiennent parfois les professeures documentalistes avec d'autres partenaires les conduisant à aller à l'encontre de leurs intentions d'intervenir de façon identique pour les élèves d'un même niveau.

Par ailleurs, les « *logiques d'action* » sous-jacentes aux trois dimensions du dispositif (Albero, 2011) sont parfois mises à mal dans leurs dynamiques d'interaction lorsque les divergences dans les conceptions (*logique épistémique*) et les finalités (*logique axiologique*) entrent en conflit non explicite avec diverses formes possibles d'organisation ingénierique, logistique et technique (*logique instrumentale*) conduisant les acteurs à vivre leur investissement dans le métier sur un mode dissonant (*logique existentielle*).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Chapitre 4.
# La construction d'une posture professionnelle de médiation

Si l'analyse du dispositif de formation a permis de dégager le rapport à certaines logiques d'action, l'analyse de l'activité du professeur documentaliste permet d'en dégager d'autres encore. Cette activité s'exerce dans un environnement de travail multi-prescrit, multi-relationnel et multi-technologique. Elle est également multifinalisée (Leplat, 1992, 1993 ; Goigoux, 2007) au sens où elle est dirigée, les analyses précédentes le montrent, vers l'ensemble des publics de l'établissement, selon des objectifs différents :

- vers les élèves, elle est orientée par un objectif d'éducation, de développement ;
- vers les enseignants et les autres personnels, elle est orientée par un objectif de coopération, d'accompagnement ou de conseil ;
- vers les partenaires extérieurs, elle est orientée par un objectif de coopération.

Cette activité multifinalisée s'inscrit dans la situation d'un dispositif de formation multidimensionnel : le CDI et ses espaces physiques ; l'établissement et ses espaces physiques ; les espaces virtuels. Aussi, l'activité du professeur documentaliste consiste-t-elle à investir les espaces de création et d'initiative laissés à son appréciation par les multiples prescriptions pour les adapter à la situation et à ses multifinalités. Autrement dit, son activité n'est pas tant dirigée par les prescriptions que par la compréhension qu'il construit du dispositif de formation. Si bien que l'élaboration des logiques d'action, la définition des formes d'action directe et indirecte, la mise en œuvre des situations d'apprentissage formelles et informelles, dépendent de ses croyances et de ses conceptions de l'apprentissage. En ce sens, il adopte une posture « *façonnée par [ses] croyances et orientée par [ses] intentions, [qui] exerce son influence directrice et dynamique sur [ses] actions, leur donnant sens et justification »* (Lameul, 2006, p. 3 ; 2008).



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 1. Elaboration de logiques d'action

Le professeur documentaliste détermine des objectifs à l'échelle de l'établissement. Son activité est multifinalisée vers différents publics. Or, comme tout individu, il a *« pour intention première de rechercher une meilleure efficacité de son action, dans la situation où il est placé »* (Wittorski, 2005, p. 212). Il lui faut donc déterminer des équilibres entre ces trois directions de son activité (les élèves, les enseignants et autres personnels, les partenaires extérieurs) en se référant aux priorités qu'il a hiérarchisées, compte tenu du diagnostic qu'il est parvenu à faire avec les éléments de la situation dont il disposait. Or, dans cette étude, les professeurs documentalistes estiment que leur activité est *in fine* dirigée vers les élèves. Par ailleurs, elles recherchent toutes à contribuer à l'utilisation du centre de ressources et à l'acquisition d'une culture de l'information de façon équitable pour les élèves d'un même niveau. C'est pourquoi, elles souhaitent proposer le même type et le même nombre de séances à tous les élèves de 6ème de leur collège ou à tous les élèves de 2nde de leur lycée. Mais elles n'y parviennent pas toujours, parce qu'elles sont tributaires de l'emploi du temps des élèves et du bon vouloir des autres enseignants, qui acceptent ou non de consacrer quelques heures à de telles activités. Ainsi, par exemple, Laurence n'a pu offrir la même formation qu'à 10 classes de 2nde sur 12. Pour cela, elle a dû expliquer ses intentions, voire négocier avec chacun des enseignants responsables de l'accompagnement personnalisé. De même, Julia a souhaité instaurer quelques séances de formation pour les élèves de seconde, mais la première année, elle n'a pu le faire que pour une seule classe. Ces deux exemples montrent qu'entre les priorités qu'elles déterminent et l'atteinte de leurs objectifs, les professeures documentalistes doivent composer avec les autres professeurs pour « disposer » des élèves. Autrement dit, lorsqu'elles élaborent des logiques d'action (par exemple, intervenir directement sur tout un niveau pour donner une base commune à chacun), elles doivent trouver les moyens de la faisabilité, ce qui constitue en soi une activité parfois très importante de définition de stratégies et de concertations. C'est pourquoi les professeures documentalistes tentent de recueillir le plus possible d'informations pour comprendre la situation et pouvoir agir en saisissant les opportunités. Toutes disposent par exemple, à proximité immédiate de leur « poste de travail » (ou sur un espace numérique) d'un certain nombre de documents rapidement accessibles : le projet d'établissement, la liste des élèves, la liste des personnels, les emplois du temps des différentes classes, les emplois du temps des professeurs. Certains de ces documents peuvent paraître anodins mais ils constituent bien souvent des supports

facilitant leur réactivité pour la mise en œuvre de leur action, car ils leur permettent de repérer des créneaux disponibles et la présence éventuelle des enseignants dans la salle des professeurs.

Par ailleurs, au-delà de cette volonté commune d'offrir à tous les élèves arrivant au collège ou au lycée les mêmes bases dans le domaine de l'éducation à l'information, les professeures documentalistes n'ont pas toutes les mêmes intentions. D'une part, elles ont des conceptions différentes de leurs fonctions ; d'autre part, elles ne travaillent pas dans le même contexte. Pour ces deux raisons, elles dirigent plus ou moins leur action soit directement vers les élèves soit indirectement vers les autres personnels ou les partenaires extérieurs.

De plus, l'action dirigée vers les élèves répond parfois à d'autres logiques que la logique d'équité pour tout un niveau. Par exemple, Virginie pilote depuis plusieurs années un projet en partenariat avec l'orchestre de Bretagne, de façon à emmener trois classes de nouveaux collégiens à l'opéra plusieurs fois dans l'année. Cette action est déterminée par une logique d'ouverture culturelle pour ces élèves issus majoritairement de milieux défavorisés. Autre exemple, Tiphenn met en place un « défi-lecture[147] » pour tous les élèves de 6ème et parallèlement, elle propose aux élèves volontaires du collège de participer à différents concours de lecture. Autrement dit, dans le premier cas, comme tous les élèves participent, elle a retenu une modalité d'action (le « défi-lecture ») visant à motiver les élèves, tandis que dans le second cas, s'inscrivent des élèves le plus souvent déjà motivés par la lecture. Ces deux actions peuvent paraître contradictoires d'une certaine manière, mais elles répondent toutes les deux à une logique axée sur la motivation des élèves. De la même façon, les professeures documentalistes choisissent, dans les formes d'action qu'elles développent, une plus ou moins grande part d'action directe collective, selon différentes logiques et selon des modalités variables.

[147] Le « défi-lecture » est une forme de projet incitatif à la lecture, axé sur un échange entre deux groupes d'élèves, chargés de se défier mutuellement par la création de questionnaires prenant des formes variées soumis au groupe « adverse ».



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

## 2. Définition de formes d'action

Les trois formes d'action (directe collective, directe individuelle, indirecte) mises en œuvre par les professeurs documentalistes relèvent pour partie d'une posture de médiation, car elles intègrent l'idée, ici ou là, d'un certain effacement du professeur.

Les formes d'action directe collective se répartissent en deux catégories : celles qui sont imposées aux élèves d'une classe ; celles qui sont proposées à une tranche d'âge ou à un niveau, voire à tous les élèves. Dans ces deux formes, les professeures documentalistes proposent des situations dans lesquelles intervient parfois un *medium.* Le plus courant est le document, utilisé sous toutes ses formes pour faciliter l'accès au savoir. Au CDI il fait partie du quotidien. Mais les professeures documentalistes recourent également à d'autres *mediums*, comme le numérique, utilisé par Tatiana pour une correspondance scolaire entre les élèves de 6ème et de CM2, ou par Tiphenn, qui administre un blog sur lequel les élèves peuvent exprimer leurs « coups de cœur » en lecture. Ce *medium* peut aussi être humain, comme lorsque Corinne fait venir un écrivain au collège pour s'entretenir avec des élèves sur son métier, ou comme lorsque Tatiana fait présenter une sélection de mangas par la bibliothécaire de la commune.

Dans d'autres situations, la médiation inclut une démarche de responsabilisation, d'éducation au choix, ou de partage. Lorsque Tatiana propose aux élèves de 4ème et de 3ème de travailler dans la salle annexe ou lorsque Rosalie incite les élèves à obtenir une « carte de lecteur autonome » attribuée à l'issue de plusieurs heures d'observation, ouvrant le droit d'accès à la salle de lecture annexe, toutes les deux engagent des activités de responsabilisation des élèves. De même, Rosalie quitte le CDI à la récréation pour rejoindre ses collègues dans la salle des professeurs, mais elle le laisse ouvert pour que les élèves puissent déposer des documents dont elle enregistre ensuite le retour. Cette responsabilisation est également développée sous d'autres formes par exemple lorsque Tatiana propose aux élèves de choisir parmi une sélection de magazines anglais celui ou ceux qui feront l'objet d'un abonnement, ou encore lorsque Corinne laisse le choix de la forme de la production finale pour présenter son travail (dossier, panneaux, diaporamas). Le partage, souvent associé à des activités de création, fait aussi partie des formes d'action développées par exemple par Laurence, qui organise un concours d'écriture de nouvelles entre les élèves de 3ème et les élève de 2nde, ou par Julia qui coordonne la participation à un concours de planches de bandes dessinées qui seront ensuite présentées avec celles d'autres lycéens à l'occasion d'une manifestation. De même, Virginie



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

et Tatiana intègrent régulièrement au CDI des travaux d'élèves de différentes classes pour les présenter sous forme d'expositions.

Ces exemples d'action, qui combinent parfois le recours à un *medium* et des activités visant l'autonomisation, montrent la *« manifestation d'un état mental »* (Lameul, 2006, p. 3 ; 2008) chez les professeures documentalistes, se traduisant par une posture de médiation dans laquelle elles se positionnent comme des « inter-médiaires », dans « l'**inter**-disciplinarité », dans « l'**inter**-classe », ou encore dans « l'**inter**-degré ». Dans les autres formes de leur action (directe individuelle et indirecte), elles se placent souvent aussi dans cette position, par exemple lorsqu'elles accompagnent un élève dans un travail demandé par un autre professeur, lorsqu'elles mettent en valeur des informations culturelles, ou encore lorsqu'elles organisent les espaces physiques et virtuels de façon à favoriser le développement de l'autonomie de l'élève.

## 3. Mise en œuvre de situations d'apprentissage

Les logiques d'action élaborées par les professeures documentalistes conduisent à la définition de certaines formes d'action caractérisées par une intention d'effacement du professeur. Aussi, une partie de leur activité consiste à concevoir et à mettre en œuvre ces actions. En d'autres termes, il s'agit d'exercer une activité d'ingénierie combinant d'une part, la recherche et le choix de médiateurs et de *mediums* et d'autre part, la scénarisation.

Cette activité prend nécessairement une forme d'action indirecte. Or celle-ci recouvre plusieurs domaines et semble occuper une large place dans le travail des professeurs documentalistes, comme l'ont montré les résultats de l'enquête sur les représentations du métier. En effet, 43 % des énoncés produits par ces professionnels se rapportent à des formes d'action indirecte. L'examen de leur répartition dans les différents axes de la « circulaire de missions » (Ministère de l'Education nationale, 1986) permet de repérer quelques domaines particulièrement investis par des formes d'action indirecte (Tableau 73, ci-dessous). Parallèlement, les données de la phase d'observation témoignent d'une diversité de pratiques traduisant les choix que le professeur documentaliste détermine en fonction des composantes du dispositif de formation. Par exemple, lorsqu'il saisit des notices dans la base de données, il réalise un travail d'indexation qui relève d'une médiation. C'est en adaptant au niveau des élèves la sélection des mots-clés et des formulations qu'il emploie pour décrire les ressources, qu'il contribue à les guider dans leur travail de recherche. Autre exemple, lorsqu'il organise



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

des espaces virtuels, il met en place une médiation technique (Liquète, 2010) qui se conjugue avec des formes de médiation sociales et relationnelles qu'il développe entre autre par l'organisation des espaces physiques.

Par exemple, lorsqu'il organise une « animation lecture », les bilans d'activité fournis par les sept professeures documentalistes font apparaître des variantes dans les choix opérés selon les années et selon la situation dans laquelle elles travaillent. Le cas de l'organisation d'un « défi-lecture », souvent décrit par les professeures documentalistes, permet de recenser un éventail des activités d'ingénierie et de scénarisation susceptibles d'être menées pour cette seule « animation lecture » :

- la définition de la cible : les élèves d'une ou plusieurs classes ou d'un même niveau ;
- la recherche éventuelle de partenaires internes, enseignants ou non ;
- la recherche éventuelle de partenaires extérieurs, pour des interventions plus ou moins ponctuelles ;
- la répartition des rôles des différents partenaires ;
- les modalités du choix de la sélection qui va être proposée à la lecture : choix personnel du professeur documentaliste, qui aura lu les ouvrages auparavant, choix collectifs avec les partenaires, choix proposés par les élèves qui ont apprécié tel ou tel livre et souhaitent le faire découvrir à d'autres, etc. ;
- la détermination du nombre d'exemplaires nécessaires pour chaque titre ;
- la recherche d'exemplaires dans les établissements scolaires proches ou dans les bibliothèques avoisinantes ;
- la commande de certains titres ;
- les modalités de la présentation du projet aux groupes d'élèves concernés ;
- les modalités d'élaboration des questions par les élèves : travail individuel ou en groupe, formes (énigmes, charades, mots-croisés…), présentation et mise en page, etc. ;
- les modalités d'accompagnement des élèves dans ce travail d'élaboration des questions ;
- la fréquence de regroupement des participants ;
- les modalités de relance de la motivation ;
- les activités satellites proposées ;
- les modalités des échanges entre les groupes « se défiant » : par messagerie et/ou par une rencontre physique accompagnée ou non d'un goûter, de la venue d'un écrivain, etc.
- les modalités de la rencontre finale au cours de laquelle les groupes se « défieront » ;
- la planification de tous ces temps ;
- etc.

| | |
|---|---|
| Axe 1<br>Formation recherche | • Aménager des espaces physiques et virtuels pour favoriser l'éducation à l'information<br>• Rechercher ou proposer des coopérations permettant d'introduire des activités de recherche pour les élèves<br>• Proposer ou signaler des ressources aux différents personnels |
| Axe 2<br>Activité pédagogique | • Lire de nombreux livres<br>• Elaborer des « animations lecture »<br>• Rechercher des coopérations ou en proposer à différents partenaires pour promouvoir la lecture, construire des projets interdisciplinaires |
| Axe 3<br>Ouverture | • Exercer une activité de veille<br>• Etablir des relations avec des partenaires extérieurs<br>• Mettre en place des animations<br>• Diffuser des informations relatives à l'ouverture culturelle, artistique, scientifique, etc. |
| Axe 4<br>Responsable centre | • Enregistrer les ressources dans la base de données<br>• Organiser les ressources pour les mettre à disposition en en facilitant l'accès par une signalétique adaptée au CDI ou un fléchage sur les espaces virtuels |

**Tableau 73. Exemples d'activités conduites sous forme d'action indirecte, rapportés aux axes de la « circulaire de missions » de 1986**

Si bien qu'au total, la recherche des coopérations, les concertations, l'organisation des espaces et des ressources, la lecture, les activités de veille et de communication, constituent un ensemble d'activités destinées à mettre en place des situations d'apprentissage. C'est par exemple par les contacts qu'il établit avec des interlocuteurs de structures culturelles que le professeur documentaliste peut trouver un médiateur. C'est aussi par ses activités de veille professionnelle et de mutualisation des pratiques qu'il enrichit progressivement le répertoire de *scenarii* qu'il construit, en l'adaptant à la situation, c'est-à-dire au dispositif de formation.

Or ces différents aspects de son métier font partie des moins perçus par les autres groupes professionnels[148], comme l'a montré l'enquête sur les représentations du métier réalisée dans le cadre de la phase exploratoire. Toute cette partie invisible de son travail constitue pourtant une base sur laquelle il s'appuie pour apporter sa contribution à des apprentissages qu'il provoque par des pratiques induites ou suggérées. Dans cette posture de médiation, il s'inscrit finalement davantage dans une pédagogie du développement de l'élève que dans une pédagogie de la transmission ou de l'entraînement (Albero, 2010c, p. 12).

[148] Les résultats de l'enquête sur les représentations ont montré que les autres professionnels perçoivent mal, ou du moins expriment peu les aspects relatifs à la veille documentaire, à la communication et aux dimensions collectives en général. (Cf. chapitre 5, chapitre 1).

# Conclusion et perspectives
# La construction d'un métier
# de l'enseignement d'aujourd'hui

Cette recherche avait pour objectif de rendre intelligible la manière dont un métier plutôt mal défini se construit néanmoins dans l'interaction des acteurs et les négociations qu'ils produisent face aux prescriptions.

Dans un contexte où il n'est pas attaché à ce qui marque le plus l'identité du secteur éducatif institutionnel - la « discipline scolaire » - le métier de professeur documentaliste évolue en faisant face à un paradoxe : faire exister une profession dont nombre d'acteurs aspirent à la reconnaissance d'une fonction d'enseignement, tout en permettant l'émergence de conduites plus adaptées et plus contemporaines, liées aux fonctions d'instrumentation des apprentissages, d'accompagnement du développement des jeunes adolescents du second degré et de médiation dans des espaces de travail orchestrant une diversité de ressources.

L'enquête empirique montre sans ambiguïté que la conception et la définition de cette fonction enseignante n'est ni consensuelle ni aboutie. Sans doute une attention plus précise accordée aux caractéristiques de ce qui est appelé « fonction d'enseignement » et ses liens avec ce que pourrait être la documentation en tant que « discipline scolaire » permettrait de mieux mettre en valeur à quel point de telles dimensions relèvent d'une perspective passéiste et limitent le potentiel de ce métier à engager l'ensemble des acteurs de l'éducation dans la réflexion sur les caractéristiques de l'action éducative au XXI$^{ème}$ siècle.

## Les principaux résultats

Cette thèse s'est consolidée par les résultats convergents et divergents d'une revue de la littérature exhaustive, mais aussi par les résultats de l'enquête empirique étayés par un cadre théorique pluridisciplinaire. Ce dernier propose des articulations heuristiques entre diverses théorisations permettant de décrire et de comprendre l'acte d'enseigner dans ses fondements, les modélisations du développement professionnel et de la construction d'un métier, ainsi que des éléments et principes d'une théorie de l'activité effective.



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

L'ancrage de la recherche par l'exploration des connaissances publiées concernant l'ensemble des enseignants du second degré (dont les professeurs documentalistes) a aussi imposé une revue de littérature des travaux du domaine qui a permis de mettre en perspective le modèle sur lequel s'est fondé le métier d'enseignant dans le second degré en France et celui sur lequel le métier de professeur documentaliste est susceptible de se construire. Si l'attachement à la discipline constitue une caractéristique forte (Deauvieau, 2005 ; Savoie, 2009 ; Obin, 2011b) les pratiques ont évolué depuis une quinzaine d'années. Avec l'introduction des dispositifs interdisciplinaires et des « éducation à… », elles sont devenues plus collectives et plus diversifiées. De plus, le développement du numérique et l'accueil d'élèves *« digital natives »* ont conduit à réinterroger le rapport au savoir et à considérer le verbe « enseigner » comme un verbe intransitif, au sens où l'acte d'enseigner relèverait de l'adoption d'une nouvelle posture (Lameul, 2006). Cette alternative est pourtant peu présente dans les recherches consacrées au professeur documentaliste depuis une dizaine d'années. Principalement menées en SIC, elles ont souvent envisagé le métier sous un angle réducteur en associant l'identité professionnelle à un ancrage scientifique et disciplinaire en SIC impliquant une didactique spécifique (Thiault, 2011), une discipline scolaire propre, enseignée sur des temps de formation dédiés (Le Deuff, 2009). Cependant, (Blanquet, 2011 ; 2013) a considéré que professeur documentaliste devait organiser une médiation pour favoriser l'autodidaxie, notamment par l'intermédiaire des documents.

Au total, les recherches récentes portant sur le métier ont donc soit subordonné sa construction à un ancrage universitaire assorti de la création d'une discipline scolaire, soit en l'axant sur la médiation par le document. Elles n'ont pas pris en considération toutes les dimensions du métier ni envisagé explicitement l'hypothèse d'une fonction enseignante originale et nouvelle susceptible de concerner l'ensemble des professeurs du second degré. Par ailleurs, elles ont peu questionné les représentations du métier des différents acteurs et ne les ont pas reliées à l'activité globale du professeur documentaliste.

La présente recherche s'appuie sur une enquête empirique. Une partie des résultats porte sur les représentations du métier par les professeurs documentalistes en exercice, mais aussi par les autres groupes professionnels, partenaires de leur action dans l'établissement. Les données recueillies ont été analysées de façon approfondie par la recherche de champs lexicaux, par l'examen des verbes d'action, par l'identification des vocabulaires adoptés, par la comparaison avec les diverses prescriptions et par l'exploration des conceptions de la fonction

enseignante des différents acteurs, pour proposer une compréhension objectivée de ces représentations du métier de professeur documentaliste.

Les résultats confirment l'hypothèse que ce métier est très différemment défini par les professeurs documentalistes débouchant sur des descriptions contrastées, voire opposées. Si certains professeurs documentalistes mettent davantage en avant leur action directe auprès des élèves, notamment en matière de contribution à l'éducation à l'information, d'autres englobent leurs différentes formes d'action, considérant que l'ensemble de leur travail concourt à l'atteinte des objectifs d'éducation et d'apprentissage.

En ce qui concerne les autres groupes professionnels, les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle ce métier leur apparaît de manière parcellaire. Si, à quelques différences près liées au contexte, ils prennent largement en considération les caractéristiques du métier les plus évidentes (accueil des élèves, gestion des ressources documentaires, animation du CDI, etc.), ils minorent voire ignorent des caractéristiques plus masquées par des actions indirectes ou non visibles.

Au final, les résultats confirment que les professionnels du domaine peinent encore, après plus de deux décennies d'exercice et de tentatives de structuration du champ, à définir précisément leur métier. Tous ne s'accordent pas sur l'existence de compétences spécifiques : certains ne parviennent pas à en énoncer, d'autres les situent exclusivement dans le domaine de la bibliothéconomie, d'autres dans celui de l'éducation à l'information. Sur ce point, les avis sont partagés, certains professeurs documentalistes allant même jusqu'à estimer que d'autres professeurs sont aussi compétents qu'eux dans ce domaine.

Dans un second temps de l'enquête, sept études de cas ont été conduites afin d'observer « l'activité réelle » des professeurs documentalistes, en s'attachant à la situer dans leurs établissements scolaires respectifs. Les collèges et lycées dans lesquels exercent ces sept professionnelles sont considérés comme constituant des « dispositifs de formation » définis en tant qu'*ensemble organisé de moyens humains et matériels conçu, construit et mis en œuvre pour créer des conditions propices à des activités déterminées visant le développement des formés.* Dans chacune des sept situations, à partir des formes d'action directe et indirecte, des marqueurs de la construction d'un métier ont été repérés. Ils sont révélés par des domaines d'intervention dans l'action directe individuelle ou collective (éducation à l'information, conseil, aide ponctuelle, suivi du travail, incitations à lire, etc.) et dans l'action indirecte (gestion des ressources, communication, organisation d'espaces physiques et virtuels

conduisant à des pratiques suggérées ou induites, organisation des actions directes collectives, etc.). Ces formes d'action indirecte constituent une palette d'activités fréquemment investies, dont le caractère peu visible pourrait pour partie expliquer la difficile lisibilité et la relative méconnaissance du métier par les autres professionnels. Par ailleurs, l'enquête permet d'identifier d'autres aspects peu visibles du travail : une activité d'appropriation des prescriptions et de diagnostic du dispositif de formation, assortie d'une importante activité d'ingénierie et de scénarisation visant pour partie la recherche de médiateurs ou de *médiums*, en vue de faciliter l'engagement des élèves dans les activités.

Au total, l'enquête conclut que le professeur documentaliste, à des degrés divers, met en œuvre des situations d'apprentissage favorisant l'autonomisation, en référence à cinq des sept *« domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant »* (Albero, 2004) et qu'il construit finalement une posture de médiation s'inscrivant dans une pédagogie du développement de l'enfant et du jeune adolescent.

## Vers une modélisation d'un *« genre professionnel »* en construction

**Retour sur l'approche sociotechnique** (Albero, 2010a, 2010b, 2010c).

Le professeur documentaliste interprète les multi-prescriptions par la prise en compte de la situation, mettant ainsi en perspective le *fonctionnel de référence* du dispositif de formation et adoptant une position réflexive régulatrice face à une *logique instrumentale* de son action.

Parallèlement, les discours de nombreux professeurs documentalistes recueillis et analysés aux différents moments de l'enquête, véhiculent un *idéel* qui couple conception et valeur attachées au métier, accordant majoritairement une priorité au plaisir et à la curiosité des élèves. Orientée par cette double *logique épistémique et axiologique*, l'action effective telle qu'elle a pu être étudiée par l'analyse de l'activité de sept professeurs documentalistes montre qu'elle traduit concrètement dans le *vécu* quotidien, un intérêt constant pour les expériences et les ressentis des élèves. L'importance accordée par ces professionnels à la dimension psycho-affective des apprentissages, en particulier dans les démarches d'autonomisation de jeunes adolescents montre un souci marqué pour une *logique existentielle* de l'action qui vient enrichir et compléter de manière cohérente les perspectives précédentes.

Si bien qu'au total, l'approche du dispositif de formation dans sa globalité tel qu'il contribue à structurer l'organisation de l'établissement du second degré pourrait gagner à être étudiée davantage selon une approche *psycho*-sociotechnique.

Par ailleurs, cette prise en compte de la dimension psychoaffective révélée notamment par les relations individuelles entretenues avec les élèves et par la mise en œuvre de certaines actions collectives centrées sur la motivation, traduit une intention d'enseigner par l'adoption d'une posture de médiation qui rompt avec un modèle pédagogique de la transmission de savoirs académiquement validés, servant plus fréquemment de référence aux autres enseignants du second degré. De ce fait, l'enquête conclut que le professeur documentaliste construit son identité professionnelle davantage par un processus d'*identisation* (Tap, 1987) basé sur des considérations propres, autonomes, auto-engendrées, auto-générées et adaptatives, plutôt que par un processus d'*identification* basé sur un alignement comparatif avec d'autres professionnels dont les caractéristiques de la situation d'exercice sont *a priori* présentées comme proches.

**Le rôle de l'activité : un ressort du développement professionnel et de la professionnalisation**

L'activité du professeur documentaliste est élaborée et située dans un dispositif de formation. Celui-ci structure son activité par la détermination de formes d'action, à partir de l'appropriation des injonctions institutionnelles au regard des spécificités du dispositif de formation. Son activité s'organise donc entre un travail de redéfinition de la tâche prescrite et un travail de mise en œuvre. Elle réside à la fois dans la transformation de la tâche prescrite, le « réel de l'activité » (Clot, 2002, 2005) et dans l'accomplissement du travail, son « activité réelle », observable à partir de ses actions. Par ailleurs, l'activité participe de la construction du métier de professeur documentaliste, au sens où chaque sujet, parce qu'il est créatif, inventif, parfois innovant, stratège, concourt à la fois et conjointement à son développement professionnel et à la construction d'une identité « agie et vécue » (Wittorski, 2009, p. 783).

Ainsi, l'activité des sujets, dans les diverses situations dans lesquelles ils exercent, concourt à la définition du métier, à sa structuration progressive, par la construction d'invariants, repérés dans cette étude comme des marqueurs de ce processus. Ces constats révèlent et confirment à quel point l'activité participe également d'une dynamique de professionnalisation de ce métier récent et spécifique, émergeant des individus (Wittorski, 2005, p. 212).

Au regard des quatre instances de construction d'un métier du modèle proposé par Clot (2005) articulant les instances personnelle (ibid., p. 15), transpersonnelle (ibid., p. 9), impersonnelle (ibid., p. 11) et interpersonnelle (ibid., p. 15), l'activité des professeures documentalistes observées montre la capacité des sujets à construire collectivement de

potentielles ressources génériques pour tous les professionnels, par l'organisation ou la réorganisation de ces ressources qu'ils produisent en articulant les prescriptions et les possibilités de coopération.

Sur ces bases, l'enquête conclut que cette activité contribue à la définition même d'un « genre professionnel » (ibid., p. 15) (illustration 1, en page 167).

## Nouvelles questions et perspectives de recherche

Ces résultats, construits sur des bases théoriques et empiriques, ouvrent de nouvelles perspectives de recherche.

Premièrement, la construction en cours du métier de professeur documentaliste pose la question de l'identification des compétences spécifiques par les acteurs et par les autres professionnels. Par là-même se pose la question de leur professionnalité qui, chez les enseignants, passe par l'appropriation de savoirs pluriels (Perez-Roux, 2012). Qu'en est-il d'un métier dont les savoirs sont si problématiques à mettre en valeur de manière consensuelle ?

Deuxièmement, au-delà de la contribution à la construction du métier de professeur documentaliste, l'activité de ces professionnels, par ses différents aspects, participe plus largement de la construction d'un métier de l'enseignement d'aujourd'hui, car sa conception actuelle offre des perspectives de réponse à des questions contemporaines, comme celle du rapport au savoir à l'ère du numérique. Ainsi, de façon dialectique, la compréhension de ce métier peut également aider à définir les facettes du métier de professeur aujourd'hui.

Troisièmement, cette recherche a montré une relative méconnaissance du métier de professeur documentaliste par les autres professionnels, mais qu'en est-il de la connaissance respective des autres métiers par chacun des professionnels de l'éducation dans le second degré ?

Quatrièmement, cette étude invite à questionner les conditions du bon fonctionnement du dispositif de formation porté par l'établissement scolaire du second degré, selon six approches possibles :

1. la compréhension de ce métier et celle des autres professionnels de l'éducation pourrait s'enrichir de la prise en considération des relations interpersonnelles au sein de l'établissement et de leur influence sur le fonctionnement du dispositif de formation, car comme l'a montré Dutercq (1991, 1993), l'existence des réseaux

sociaux peut parfois conduire à des clivages susceptibles d'engendrer des difficultés pour travailler ensemble ;

2. la connaissance des différentes postures des enseignants du second degré aujourd'hui ; on peut se demander en effet quelles dimensions de leur posture, entre croyance, intention et action (Lameul, 2009) entrent en résonance avec les objectifs de formation définis collectivement ?
3. la place des apprenants et notamment la prise en compte de la dimension psycho-affective dans l'appropriation du dispositif de formation par les sujets professionnels ?
4. l'activité des sujets dans l'appropriation des prescriptions ;
5. l'activité des sujets dans l'appropriation du dispositif de formation ;
6. les conditions de l'appropriation collective du dispositif de formation par les sujets.

Enfin, plus globalement, dans cette perspective de recherche ancrée sur l'établissement du second degré et ses acteurs, en quoi l'activité de chaque sujet, dans toutes ses dimensions, permet-elle de concourir au bon fonctionnement du dispositif de formation tel qu'il est défini et vécu dans l'établissement ?

Au-delà des questions en apparence singulières liées à un métier particulier, à des professionnels spécifiques, à des contextes situés, à une époque contemporaine correspondant à l'étape actuelle de développement d'un système éducatif national, cette thèse propose des pistes de réflexion étayées et objectivées pour la recherche, mais aussi l'action éducative, l'action sociale et professionnelle. En approfondissant les questionnements, elle propose des avancées théoriques plus larges et transposables, relatives à la construction d'un métier en général et de l'enseignement en particulier, à la redéfinition de l'acte d'enseigner et d'éduquer ou encore aux processus de reconnaissance professionnelle des acteurs.

Sans doute sera-t-il utile de conserver en mémoire les authentiques pouvoirs de création théorique et pratique de l'efficacité éducative des acteurs de terrain. Sans doute faut-il aussi garder à l'esprit l'importance des méthodes, des capacités de compréhension et d'objectivation de la recherche scientifique pour les constater, les comprendre et contribuer à les dynamiser.

Au moment de conclure ce travail, il faut souhaiter que les construits de cette recherche permettent au moins aux professeurs documentalistes, premiers concernés, de poursuivre le développement de leurs réflexions, de leurs actions et de leur structuration du métier.

# Références bibliographiques


Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, (124), 39‑49.

Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59‑80). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Académie de Dijon. (2000). Compétences documentaires et informationnelles attendues dans la mise en oeuvre des TPE : du sujet au produit documentaire. Consulté 9 décembre 2012, à l'adresse http://cdi.ac-dijon.fr/ancien/tpe/tpe-prod.htm?

Académie de Nantes. (1999). Les apprentissages documentaires : « Référentiel » en documentation. Consulté 9 décembre 2012, à l'adresse http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/apprenti.htm

Académie de Rouen. (2000). Formation des élèves à la recherche documentaire et à la maîtrise de l'information de la sixième à la terminale. Consulté à l'adresse http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/IMG/pdf/academie.pdf

Agence Europe Education Formation France. (s. d.). Europe 2020. Consulté 15 mars 2013, à l'adresse http://www.europe-education-formation.fr/europe-2020.php

Albero, B. (2004). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Consulté à l'adresse http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf

Albero, B. (2010a). De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In N. Poteaux & B. Albero (Éd.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 67‑94). Paris: Maison des sciences de l'homme.

Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri (Éd.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47‑59). Paris: PUF.

Albero, B. (2010c). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education & Didactique*, *4*(1), 7‑24.

Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? Présenté à Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention. Ouforep. Consulté à l'adresse http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Livret-colloque-OuForEP.pdf

Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.

Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd., p. 27‑40). Bruxelles: De Boeck université.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). Les pratiques d'enseignement en classe de CE2. Etude exploratoire. *Dossiers d'éducation et formation*, (44).

Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse* (p. 199‑214). Consulté à l'adresse http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, *1*. Consulté à l'adresse http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf

Archambault, J.-P. (2011). Le mythe de l'inutilité d'une discipline informatique dans l'enseignement général. Consulté 7 mars 2013, à l'adresse http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1103d.htm

Ars Industrialis. (s. d.). Hypomnémata. Consulté 24 juin 2013, à l'adresse http://www.arsindustrialis.org/hypomn%C3%A9mata

Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche et formation*, (42), 119‑125.

Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre* (2e éd.). Paris: ESF.

Astolfi, J.-P. (2007). Quel est le savoir de l'information ? In *Actes du séminaire national*. Poitiers.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche & Formation*, (25), 9‑21.

Badau, G. (2009). Un nouveau métier dans le système éducatif roumain. *Cahiers pédagogiques*, (470).

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.

Barrère, A., & Saujat, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. *Recherche & Formation*, (57), 89‑101.

Barthes, R. (2002). Ecrire, verbe intransitif ? In R. Barthes (Éd.), *Oeuvres complètes, Tome III, 1968-1971* (p. 617). Paris: Seuil.

Bastin, G. (2002). Note sur la méthode Alceste : mondes sociaux et mondes lexicaux. Consulté 24 octobre 2012, à l'adresse http://www.melissa.ens-cachan.fr/spip.php?article200

Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires* (1re éd.). Paris: PUF.

Benzécri, J. P. (1973). *L'analyse des données : l'analyse des correspondances*. Dunod.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1–18.

Blanquet, M.-F. (2008). Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste ? In *Nouvelles figures de l'information documentation : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques* (p. 23‑40). Nancy: CRDP Lorraine.

Blanquet, M.-F. (2011). Enseigner a-t-il le même sens pour tous les enseignants ? *Mediadoc*, (6), 15‑21.

Blanquet, M.-F. (2013). Le professeur-documentaliste : quelles missions demain ? Présenté à Salon InterTice, Paris. Consulté à l'adresse http://www.documentation.ac-versailles.fr/IMG/pdf/texteconf-blanquet-fev13.pdf

Boubée, N., & Tricot, A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris: Lavoisier.

Bouchamma, Y. (2007). Construction de l'identité professionnelle : le cas des chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. In C. Gohier (Éd.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés* (p. 235‑255). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bouhia, R., Garrouste, M., Lebrère, A., Ricroch, L., & Saint Pol, T. de. (2011). Etre sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et que destin ? Consulté à l'adresse http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES443B.pdf

Boulogne, A. (Éd.). (2004). *Vocabulaire de la documentation*. Paris: ADBS.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers* (Les Editions de Minuit.). Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73‑92.

Bourdoncle, R. (1995). Hirschhorn (Monique). L'ère des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *113*(1), 151‑153.

Boutet, J. (Éd.). (2011). *L'Education nationale en danger*. Paris: Syllepse.

Braun, J.-P. (2000). *De l'identité professionnelle des documentalistes de Centres de Documentation et d'Information des établissements scolaires du second degré*. Université de Nancy II.

Brougère, G., & Ulmann, A.-L. (Éd.). (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: Presses universitaires de France.

Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Éditorial. *Recherche et formation*, (56), 5‑14.

Bruillard, E. (2010). Acteurs et territoires de l'éducation à l'information : un point de vue « informatique ». In F. Chapron & E. Delamotte (Éd.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 68‑75). Villeurbanne: Presses de l'ENSSIB.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruter, A., & Locher, F. (2008). Disciplines scolaires. In (A. Van Zanten, Éd.)*Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF.

Bucheton, D. (2008). Introduction : professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants en classe de français. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (p. 15‑27). Bruxelles: De Boeck.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Éd.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 25‑68). Toulouse: Octarès éd.

Bucheton, D., & Jorro. (2009). Une posture de « chercheur en lien avec la formation ». La quête d'un ethos scientifique. In D. Bucheton (Éd.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 5‑20). Toulouse: Octarès éd.

Buisson, F. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Consulté 20 avril 2011, à l'adresse http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/

Cacaly, S., Le Coadic, Y.-F., Pomart, P.-D., & Sutter, E. (2008). *Dictionnaire de l'information* (3e éd.). Armand Colin.

Calenge, B. (1999). *Conduire une politique documentaire*. Paris: Cercle de la librairie.

Camilleri, C. (1986). Identités et changement sociaux. Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Éd.), *Identités collectives et changements sociaux* (2e éd., p. 331‑342). Toulouse: Privat.

Centre d'analyse stratégique. (2007). L'éducation et la formation dans la stratégie de Lisbonne : des priorités aux modalités d'application. In *Séminaire n°3*. Consulté à l'adresse www.strategie.gouv.fr/system/files/lisbonne_3_mise_de_jeu_finale_2.pdf

Certeau, M. de. (1980). *L'Invention du quotidien* (Vol. 1 : Arts de faire). Paris: Gallimard.

Chaire de Psychologie du travail - Cnam. (s. d.). Equipe Clinique de l'activité. Consulté 10 septembre 2013, à l'adresse http://psychologie-travail.cnam.fr/presentation/recherche/equipe-clinique-de-l-activite-136871.kjsp

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.

Chapron, F. (2012). *Les CDI des lycées et collèges*. Paris: PUF.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, (38), 59‑119.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris: Belin.

Chervel, A., & Compère, M.-M. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, (74), 5‑38.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, *1*(146), 35‑49.

Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail* (3ème édition augmentée.). Paris: PUF.

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Revue électronique@ctivités*, *1*(1). Consulté à l'adresse http://www.activites.org/v1n1/clot.pdf

Clot, Y. (Éd.). (2005). *Enjeux du travail et « genres » professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*. Consulté à l'adresse http://potoscam.free.fr/Travail%20Jenny%20Mieze/rapport%20stage%20exemple/Clot%5B1%5D.pdf

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychologie*, *1*(1), 165‑177.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1*(1), 83‑93.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Clot, Y., Faïta, ¨d., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée. *Education permanente*, *1*(146), 17‑25.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7‑42.

Code de l'éducation. Objectifs et missions du service public de l'enseignement. Version en vigueur au 15 février 2013. Article L-122-1-1. (2013). Consulté à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=155FD715B80718B787D1E3FFD2A90362.tpdjo11v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006166562&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130215

Coquidé, M. (2011). Les invariants : transformations et évolutions du travail d'enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Courbières, C. (2009). Changer d'image. *Cahiers pédagogiques*, (470), 19‑20.

Couzinet, V. (2009). Penser autrement la mission des professeurs-documentalistes dans le second degré. *Cahiers pédagogiques*, (470), 50‑51.

Couzinet, V., & Gardiès, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste Sciences de l'information*, *46*(2), 4‑12.

Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Cros, F. (2009). Innovation et formation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 581‑611). Paris: PUF.

Cros, F., & Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation « Référentiel ». *Recherche & Formation*, (64), 105‑116.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.

Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société*, *135*(1), 9.

Daniellou, F., Davezies, P., Desriaux, F., & Théry, L. (2009, décembre 19). Il faut adapter le travail à l'homme, pas l'inverse. *Le Monde*. Consulté à l'adresse http://www.ergonomie-self.org/media/media43319.pdf

Dargentas, M., & Geka, M. (2010). L'apport du logiciel Alceste à l'analyse des représentations sociales : l'exemple de deux études diachroniques. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *Numéro 85*(1), 111‑135.

Deauvieau, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, (150), 31‑41.

Décret n°50-1253 du 6 octobre 1950. Taux de rémunération des heures supplémentaires d'enseignement effectuées par les personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré et de l'enseignement technique, par les professeurs des écoles normales primaires et par les professeurs et les maîtres d'éducation physique et sportive. (1950). Consulté 3 décembre 2012, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000489039

Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré. (1950). Consulté 3 décembre 2012, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=1F70C33B2007E9E0331B732BC17CC6E3.tpdjo09v_1?cidTexte=LEGITEXT000006060582&dateTexte=20121203

Décret n°50-583 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, titulaires et délégués. (1950). Consulté 3 décembre 2012, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=E965877CCA7CE899B161A1602FDE976C.tpdjo05v_1?cidTexte=LEGITEXT000006060584&dateTexte=20121203

Décret n°72-581 du 4 juillet 1912 relatif au statut particulier des professeurs certifiés. (1972). Consulté 28 juin 2013, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006061962&dateTexte=20110218

Décret n°80-28 du 10 janvier 1980 relatif à l'exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels relevant du ministère de l'éducation nationale. (1980). Consulté 3 décembre 2012, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006063222&dateTexte=20090309

Deschamps, J.-C. (1973). L'attribution, la catégorisation sociale et es représentations intergroupes. *Bulletin de psychologie*, (13-14), 710‑721.

Deschamps, J.-C., & Guimelli, C. (2004). L'organisation interne des représentations sociales de la sécurité/insécurité et l'hypothèse de la « zone muette ». In *Perspectives cognitives et conduites sociales* (Vol. IX, p. 105‑130). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale : Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris: Armand Colin.

Devauchelle, B. (2012a). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. FYP éditions.

Devauchelle, B. (2012b). Veille informationnelle à l'ère du numérique, nouvelles attitudes, nouvelles compétences. *Médiadoc*, *1*(8), 17‑20.

Develay, M. (Éd.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier.

Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 195‑214). Paris: Larousse.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Éd.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81‑94). Neuchâtel ; Paris: Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Éd.), *Traité de psychologie cognitive. Cognition, représentation, communication* (Vol. 3, p. 110‑174). Paris: Dunod.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, (45), 145‑195.

Doise, W. (1998). Les relations entre groupes. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (p. 253‑274). Paris: PUF.

Duarte-Cholat, C. (2000). *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans les CDI de collège*. Université Paris V. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/98/PDF/these_duarte.pdf

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.

Dubar, C. (2009). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3e éd.). Paris: A. Colin.

Dubar, C., & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions* (2e éd.). Paris: Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827‑856). Paris: PUF.

Durand, M., Saint-Georges, I. de, & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité ». In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Éd.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 185‑202). Bruxelles: De Boeck.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.

Durpaire, J.-L. (2004a). La documentation scolaire : coup d'oeil hors de nos frontières. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, (49), 19‑24.

Durpaire, J.-L. (2004b). *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Consulté à l'adresse ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques_documentaires.pdf

Durpaire, J.-L. (2010). Hommage à Marcel Sire. Perspectives pour la documentation. *Inter-CDI*, (224), 4‑6.

Durpaire, J.-L. (Éd.). (2012a). *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*. CRDP Midi-Pyrénées.

Durpaire, J.-L. (2012b). Trois idées essentielles comme clés de lecture. Consulté 16 décembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid60733/trois-idees-essentielles-comme-cles-de-lecture.html

Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, *95*(1), 81‑97.

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris: Hachette.

Etévé, C. (2005). Centre de documentation et d'information (CDI). In (P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin, & A. D. Robert, Éd.)*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.

European Council of Information Associations (ECIA). (2004). *Euroréférentiel I & D. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation* (2e éd., Vol. 1). Paris: ADBS.

Fabre, I. (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Consulté à l'adresse http://oatao.univ-toulouse.fr/1940/

Fabre, I. (2011). *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon: Educagri éd.

FADBEN. (1997). Référentiel : compétences en information-documentation. *Médiadoc*.

FADBEN. (2006). Référentiel métier. *Mediadoc*.

FADBEN. (2007). Les savoirs scolaires en documentation. *Médiadoc*.

FADBEN. (2008). Table ronde. Quelles perspectives pour le métier de professeur documentaliste ? In *Compte-rendu du congrès FADBEN de Lyon, 28-29-30 mars*. Lyon.

FADBEN. (2012). Manifeste 2012. Enseignement de l'information-documentation et ouverture à la culture informationnelle. Consulté 27 août 2013, à l'adresse http://fadben.asso.fr/MANIFESTE-2012.html

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles ; Paris: De Boeck Université ; Editions Universitaires.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes: PUR.

Fourgous, J.-M. (2010). Réussir l'école numérique. Consulté à l'adresse http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000080/0000.pdf

Fourgous, J.-M. (2011a). Oser la pédagogie numérique ! Consulté 6 février 2013, à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/10/12/oser-la-pedagogie-numerique_1585876_3232.html

Fourgous, J.-M. (2011b). *Réussir à l'école avec le numérique : le Guide pratique*. Paris: Odile Jacob.

Fréquences Ecoles. (2010). Les jeunes et Internet : de quoi avons-nous peur ? Synthèse de l'étude réalisée par Elodie Kredens et Barbara Fontar auprès de 1000 enfants et adolescents. Consulté à l'adresse http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/cd7d44adab3b6610e9fb3221344738b9

Frisch, M. (2003). *Évolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*. Paris: L'Harmattan.

Frisch, M., & André-Mayer, A.-S. (2008). Didactique de la documentation et didactique des sciences. In *Nouvelles figures de l'information documentation : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques* (p. 71‑87). Nancy: CRDP Lorraine.

Gaillot, P., & Gaillot, R. (1987). *Le CDI : une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?* Tours: CDDP d'Indre et Loire.

Gardiès, C. (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00349759/

Gardiès, C. (2011). Le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français. *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, *35*(2), 177–200.

Gardiès, C. (2012). Identité professionnelle des professeurs-documentalistes et collaboration inter-disciplinaire. Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/crdp-nancy-metz/fileadmin/Stockage2/supports_formation/conferences/2012-13/Cecile_Gardies_dec_12.pdf

Gaulejac, V. de. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. (E. Enriquez, J. Barus-Michel, & A. Lévy, Éd.). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Gautier, J., & Vergne, G. (2012). Quelle école pour la « société de la connaissance ? ». In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 102‑131). Paris: Mille et une nuits.

Giust-Desprairies, F. (1999). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche et formation*, (31), 49‑63.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris: Armand Colin.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, *1*(3), 47‑70.

Goigoux, R. (2010). Analyse didactique d'un instrument de formation de formateurs en éducation à la santé. *TFE*, (6). Consulté à l'adresse http://tfe.revues.org/index1322.html

Goigoux, R. (2011). Les dimensions professionnalisantes du travail enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Goigoux, R., & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. In *Actes du colloque international Formation d'enseignants. Quels scénarios? Quelles évaluations*. Consulté à l'adresse http://www.chaffard.eu/WEBIUFMtest/colloques/scenarios/pdf/synth_gr4_07.pdf

GRCDI. (2010). Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire. Consulté à l'adresse http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2010/09/GRCDI_Curriculum-12-propositions.pdf

Groupe de travail piloté par Eric Fardet. (2010). Compétences et éléments exigibles en recherche info-documentaire (6ème –Terminale).

Gutnik, F. (2002). Autour des mots « stratégies identitaires », « dynamiques identitaires ». *Recherche et formation*, (41), 119‑130.

Halinen, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 77‑88.

Harris, Z. S. (1952). Discours analysis. *Language*, *1*(28), 1‑30.

Harris, Z. S. (1969). Analyse du discours. *Langages*, *4*(13), 8‑45.

Hassendorfer, J. (1996a). BCD et CDI : la genèse. *Inter-CDI*, (140), 59‑61.

Hassendorfer, J. (1996b). BCD et CDI : la genèse. *Inter-CDI*, (141), 54‑55.

Hassenforder, J., & Lefort, G. (Éd.). (1977). *Une nouvelle manière d'enseigner: pédagogie et documentation*. Paris: Cahiers de l'Enfance.

Hedjerassi, N., & Bazin, J.-M. (2011). Professeur-e-s documentalistes : une crise d'identité professionnelle ? Présenté à Colloque international « Crise et/en éducation », Université Paris Ouest Nanterre. Consulté à l'adresse http://www.colloque-crise-aecse-2011.eu/communications/liste?member=N5592

Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.

Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique : d'un cadre théorique à une méthode. *Le travail humain*, *Tome 62*(2), 97‑129.

Houssaye, J. (Éd.). (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

Hughes, E. C., & Chapoulie, J.-M. (1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. (J.-M. Chapoulie, Trad.). Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

IMAGE. (2012a). Alceste (version 2012) : un logiciel de statistique textuelle. Consulté à l'adresse http://www.image-zafar.com/sites/default/files/telechargements/plaquettealceste2012.pdf

IMAGE. (2012b). Le glossaire : la terminologie utilisée, les informations techniques et quelques références bibliographiques. Consulté à l'adresse http://www.image-zafar.com/sites/default/files/telechargements/glossaire.pdf

Inspection générale de l'éducation nationale, & Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2012). *Suivi de la mise en oeuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école* (No. 2012-082). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-082_plan_developpement_usages_du_numerique_225058.pdf

Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*, (80), 125‑145.

Jodelet, D. (2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Éd.), *Psychologie sociale* (p. 363‑384). Paris: Presses Universitaires de France.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, *27*(2), 33‑47.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. In *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, (31), 101‑113.

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147‑163). Paris: Erès.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 15‑38). Paris: L'Harmattan.

La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie. (2005). Consulté 27 novembre 2012, à l'adresse http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html

Lameul, G. (2006). Posture professionnelle enseignante en question ? Présenté à 8ème Biennale de l'éducation et de la formation. INRP.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, *2*(17), 71‑94.

Lameul, G. (2009). Penser ensemble, et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. In Geneviève Lameul, A. Jézégou, & A.-F. Trollat (Éd.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (p. 21‑44). Lyon: Chronique sociale.

Landsheere, G. de. (1973). Préface. In G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle, & C. Turcotte (Éd.), *L'Analyse de l'enseignement* (p. XV). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des enseignants* (1re éd.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Lantheaume. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche & Formation*, (57), 9‑22.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F., & Coste, S. (2009). Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels. *SPIRALE revue de recherches en éducation*, (43), 105‑115.

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses universitaires de France.

Latreille, G. (1980). *La Naissance des métiers en France, 1950-1975* (Maison des sciences de l'homme.). Lyon.

Le Coadic, Y. (2002). L'information, discipline scolaire : entretien avec Yves Le Coadic. Consulté 18 mai 2011, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=745

Le Deuff, O. (2009). *La culture de l'information en reformation*. Université de Rennes 2. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/19/28/PDF/theseLeDeuff.pdf

Le Goff, F. (2010). Hommage à Marcel Sire : « SDI et CDI, pour une pédagogie active ». Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_195470/hommage-a-marcel-sire-sdi-et-cdi-pour-une-pedagogie-active?portal=j_55&printView=true

Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1997). *Les documentalistes de l'Education Nationale. Emergence d'une profession en quête d'identité*. Université Nantes.

Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1998). L'identité professionnelle des documentalistes des établissements scolaires : émergences et incertitudes. *Recherche et formation*, (28), 139‑159.

Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1999). Profession et professionnalisation des documentalistes en établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, (127), 85‑97.

Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Dunod.

Lebeaume, J. (1997). Des travaux manuels à la technologie. Reconversion et reconstruction d'identité. *Recherche et formation*, (25), 23‑32.

Leclercq, J.-M. (2009). Qualité de l'éducation et qualité de la vie scolaire. *Les cahiers d'Education & Devenir*, (2), 75‑78.

Leimdorfer, F. (2012). Sociologie et lexicométrie : approches lexicométriques comparées en sociologie. Consulté à l'adresse http://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/approcheslexicometriques_1.pdf

Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, *9*. Consulté à l'adresse http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/61098

Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.

Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.

Leplat, J. (1992). *L'Analyse du travail en psychologie ergonomique recueil de textes* (Vol. 1). Toulouse: Octarès.

Leplat, J. (1993). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique: recueil de textes* (Vol. 2). Toulouse: Octarès.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, *4*(2), 1‑31.

Leplat, J. (2006). 15 ans d'analyse de l'activité : quelles évolutions ? In G. Valléry & R. Amalberti (Éd.), *L'analyse du travail en perspectives : influences et évolutions* (1ère éd.). [Toulouse]: Octarès.

Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse: Octarès.

Leplat, J. (2012). Quelques repères sur les débuts de l'analyse de l'activité en ergonomie. Consulté à l'adresse arpege-recherche.org/symposium2012/Arpege_Leplat.ppt

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, *3*(1), 49‑63.

Lesage, M., & FRANCE. Ministère de l'Education nationale. (2012). Assemblée nationale | Question écrite N° 3988. Consulté 9 décembre 2012, à l'adresse http://questions.assemblee-nationale.fr/q14/14-3988QE.htm

Linard, M. (1989). *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: Editions universitaires.

Lipiansky, E.-M., Taobada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. In C. Camilleri (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 7‑26). Paris: PUF.

Liquète, V. (2005). Représentations et pratiques informationnelles dans le champ documentaire scolaire. *SPIRALE revue de recherches en éducation*, (HS4).

Liquète, V. (2010). Présentation générale : formes et enjeux de la médiation. In V. Liquète, coord. (Éd.), *Médiations* (p. 9‑23). Paris: CNRS.

Liquète, V. (2011). *Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI (Systèmes, Environnement, Pratiques, Individuelles-Collectives et Représentations de l'Information)*. Université de Rouen. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/07/00/PDF/Vol1HDRLIQUETE.pdf

Liquète, V., Fabre, I., & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Les enjeux de l'information et de la communication*. Consulté à l'adresse http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010-dossier/Liquete-Fabre-Gardies/Liquete-Fabre-Gardies.pdf

Liquète, V., & Lehmans, A. (2011). L'entrée dans le métier : savoirs et pratiques de référence en contexte de formation des professeurs documentalistes. In I. Fabre (Éd.), *Professeur-documentaliste, un tiers métier* (p. 111‑130). Dijon: Educagri éd.

Littré, E. (1877). *Dictionnaire de la langue française*. Consulté à l'adresse http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/%C3%A9l%C3%A8ve

Maingueneau, D. (1995). Présentation. *Langages*, (117), 5‑11.

Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Grande-Bretagne*. Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.

Manesse, D. (1993). Ce que l'on enseigne, le cas du français. In J., dir. Houssaye (Éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 27‑38). Paris: ESF.

Marcel, J.-F., & Gardiès, C. (2011). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en Education*, (10), 146‑161.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (42), 1‑35.

Marpsat, M. (2010). Écrire la rue : de la survie physique à la résistance au stigmate. *Sociologie*, *1*(1), 95. doi:10.3917/socio.001.0095

Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, (56), 15‑32.

Masselot, P., & Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. In M. Bru, M. Altet, & C. Blanchard-Laville (Éd.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 69‑82). Paris: Harmattan.

Mayen, P. (2011). Les dimensions professionnalisantes du travail enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, (2). Consulté à l'adresse http://tfe.revues.org/index718.html

Meirieu, P. (2012a). L'école dans la société de la connaissance. In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 52‑74). Paris: Mille et une nuits.

Meirieu, P. (2012b). L'école et l'idéal démocratique. In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 78‑94). Paris: Mille et une nuits.

Meirieu, P. (2012c). La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris: Mille et une nuits.

Meunier, O. (2005). Standards, compétences de base et socle commun. *Les dossiers de la veille*. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_Standards.pdf

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France / Etats-Unis*. PUF.

Ministère de l'Ecologie, du développement durable et de l'énergie. (2010). Le point sur... Zones blanches et zones grises du haut débit. Aménagement Numérique des Territoires. Consulté 5 mars 2013, à l'adresse http://www.ant.developpement-durable.gouv.fr/le-point-sur-zones-blanches-et-a10.html

Ministère de l'Education. (1977). Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré. Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977. *BOEN*, (7). Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-77-070-du-17-fevrier-1977.html

Ministère de l'Education. (1979). Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Education. Circulaire n° 79-314 du 1er octobre 1979. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.adressrlr.cndp.fr/index.php?id=5&no=PCLI-9-3-1&cHash=4d0a4aaf9c&start=3&ref=/inmedius/content/main/Textes_en_vigueur/I/9/3/1/I-9-3-1-025.xml&tx_pitbibliothequedestextes_pi2&javascript=true

Ministère de l'Education nationale. (2000). Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel : classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel. Consulté 28 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/encart.htm#projet

Ministère de l'Education nationale. (2001). Organisation des travaux personnels encadrés et questions de responsabilité. Consulté 28 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010111/MENE0100008C.htm

Ministère de l'Education nationale. (2005a). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Consulté 28 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

Ministère de l'Education nationale. (2005b). Nouvelles technologies. Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2005/34/MENT0501853C.htm

Ministère de l'Education nationale. (2008). Parcours de découverte des métiers et des formations. Consulté 28 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm

Ministère de l'Education nationale. (2009a). L'éducation aux médias dans le second degré. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid23163/l-education-aux-medias-dans-le-second-degre.html

Ministère de l'Education nationale. (2009b). Travaux personnels encadrés. TPE et documentation. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid48139/tpe-et-documentation.html

Ministère de l'Education nationale. (2010a). Acteurs de l'orientation. La communauté éducative et les partenaires extérieurs. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid47375/communaute-educative-et-partenaires.html

Ministère de l'Education nationale. (2010b). Définition des compétences à acquérir pour les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html

Ministère de l'Education nationale. (2010c). Plan de développement des usages du numérique à l'Ecole. Consulté 25 février 2013, à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/85/4/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182_209854.pdf

Ministère de l'Education nationale. (2011a). 15 repères pour la mise en oeuvre. Repère n°15. Formation des acteurs. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid49547/formation-des-acteurs.html

Ministère de l'Education nationale. (2011b). L'éducation nationale en chiffres 2010. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid57611/l-education-nationale-en-chiffres-2010.html

Ministère de l'Education nationale. (2011c). Professionnalisation des formations des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57476

Ministère de l'Education nationale. (2011d). Répertoire des métiers de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/59/0/REPERTOIRE_DES_METIERS_interactif_199590.pdf

Ministère de l'Education nationale. (2011e). Réussir l'accompagnement éducatif au collège. Extraits de l'étude de la DEPP. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid56695/extraits-de-l-etude-de-la-depp.html

Ministère de l'Education nationale. (2011f). Travaux personnels encadrés. TPE mode d'emploi. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid48137/tpe-mode-d-emploi.html

Ministère de l'Education nationale. (2012a). *Enquête PROFETIC auprès de 6000 enseignants du second degré*. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport_221880.pdf

Ministère de l'Education nationale. (2012b). Enseignants stagiaires des premier et second degrés et personnels d'éducation stagiaires : dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation. Année scolaire 2012-2013. Consulté 20 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60782

Ministère de l'Education nationale. (2012c). Entrer dans le métier. Devenir enseignant avec le site Entrer dans le métier. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid61229/entrer-dans-le-metier.html

Ministère de l'Education nationale. (2012d). Espaces numériques de travail (ENT) - Qu'est-ce qu'un ENT ? -. Consulté 16 décembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid55726/qu-est-ent.html

Ministère de l'Education nationale. (2012e). Évaluation des compétences. Livret personnel de compétences. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid49889/livret-personnel-de-competences.html

Ministère de l'Education nationale. (2012f). Les centres de connaissances et de culture. Consulté 29 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid59679/les-centres-connaissances-culture.html

Ministère de l'Education nationale. (2012g). Les dispositifs d'accompagnement des lycéens. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid48652/dispositifs-d-accompagnement-des-lyceens.html

Ministère de l'Education nationale. (2012h). Mentions légales. Consulté 20 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid2606/mentions-legales.html

Ministère de l'Education nationale. (2012i). Mentions légales. Consulté 20 novembre 2012, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid49154/mentions-legales.html

Ministère de l'Education nationale. (2012j). Professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Cahier des charges de la formation. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60170

Ministère de l'Education nationale. (2012k). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/36/9/DEPP-RERS-2012_223369.pdf

Ministère de l'Education nationale. (2013a). Enseigner avec le numérique. Consulté 25 février 2013, à l'adresse http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html

Ministère de l'Education nationale. (2013b). Présentation des indicateurs de résultats des lycées - IVAL session 2012 -. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_Mars/52/1/Presentation_IVAL_session_2012_246521.pdf

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). Le socle commun des connaissances et des compétences. Consulté 27 août 2013, à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2007). Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs. Consulté 20 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid5098/les-stages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. (1989). Loi d'orientation sur l'éducation. Rapport annexé. Loi n° 89-486, du 10 juillet 1989. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1980-1989/rapport-annexe-loi-n-89-486-du-10-juillet-1989.html

Ministère de l'Education nationale. (1970). Tâches des responsables (documentalistes et bibliothécaires) des services de Documentation et d'information pédagogiques en vue de la rentrée scolaire 1970. Circulaire n° 70-259 du 15 juin 1970. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-70-259-du-15-juin-1970.html

Ministère de l'Education nationale. (1974). Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements du second degré. Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-74-108-du-14-mars-1974.html

Ministère de l'Education nationale. (1985). Plan Informatique pour tous. Circulaire n°85-136 du 29 mai 1985. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, (n°24). Consulté à l'adresse http://www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesIPT/1985-05IptBo.html

Ministère de l'Education nationale. (1986). Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986. Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=209

Ministère de l'Education nationale. (2001). *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Documentation. Concours externe et CAFEP*. Paris: CNDP.

Ministère de l'Education nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel*, (30). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1995). *CAPES externe et CAFEP de documentation*. Paris: CNDP.

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (1997). Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. *Bulletin officiel*, (22).

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005). Arrêté du 26 juillet 2005 modifiant l'arrêté du 30 avril 1991 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000630905&dateTexte=

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). Portrait des enseignants de collèges et de lycées : interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/50/4/2504.pdf

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Consulté 28 novembre 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2010). CAPES externe : section documentation. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/77/8/capes_ext_doc_NC_140778.pdf

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2012). Vademecum : vers des centres de connaissances et de culture. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/58/7/2012_vademecum_culture_int_web_214771_215587.pdf

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative, & Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2011). CAPES externe et CAFEP de documentation. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/capesext/37/4/doc_186374.pdf

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la technologie. (1999). Sections et modalités d'organisation du CAPES. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.education.gouv.fr/botexte/bo991021/MENP9901545A.htm

Ministère de l'Education nationale. (1982). Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges. Circulaire n° 82-230 du 2 juin 1982 [extraits]. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1980-1989/circulaire-n-82-230-du-2-juin-1982-extraits.html

Ministère de l'Education nationale. DGESCO. (2010). Repères pour la mise en oeuvre du Parcours de formation à la culture de l'information - EduSCOL. Consulté 3 décembre 2010, à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid53581/reperes-pour-mise-amp-oelig-uvre-parcours-formation-culture-information.html

Ministère de l'Education nationale. Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires. (1962). Instruction générale concernant le service de documentation des établissements d'enseignement. Consulté 9 mai 2012, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=174

Ministère de l'éducation. Direction générale de la programmation et de la coordination. (1974). Le Centre de Documentation et d'Information. Son rôle. Son fonctionnement. « Rapport Tallon ». Consulté 1 septembre 2013, à l'adresse http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=193

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2010). Diplôme national de master. Consulté 15 novembre 2012, à l'adresse http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/rubrique-bo.html?cid_bo=50134

Mioche, A. (2005). Profession et professionnalisation : quelques travaux sociologiques fondateurs de la notion de profession. In M. (coord) Sorel & R. (coord) Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 173‑182). Paris: L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, (Hors série 3), 1‑27.

Nagels, M., & Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : quelle appropriation par les enseignants? In *5ème colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur »*. Brest. Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/75/94/PDF/Nagels-Le_Goff.pdf

Netto, S. (2012). Présentation générale du logiciel Alceste... Consulté à l'adresse http://repere.no-ip.org/Members/snetto/presentation-du-logiciel-alceste-mercredi-17-05-06.ppt

Oates, T. (2011). Le curriculum national en Angleterre : l'impératif d'une réforme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 63‑76.

Obin, J.-P. (1991). Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants. *Recherche & Formation*, (10), 7–21.

Obin, J.-P. (2006). Les enseignants. Consulté à l'adresse http://www.jpobin.com/pdf8/2006Lesenseignants.pdf

Obin, J.-P. (2009). Les enseignants. Consulté à l'adresse http://www.jpobin.com/pdf19nov09/2009-%20Les%20enseignants.pdf

Obin, J.-P. (2011a). *Être enseignant aujourd'hui : les paradoxes de l'enseignement français*. Paris: Hachette éducation.

Obin, J.-P. (2011b). Réflexions sur les évolutions de la condition enseignante dans le second degré public depuis les années 1960. Consulté à l'adresse http://www.jpobin.com/fichiersJPOsept11/JPO4/3-2010-reflexionssurlaconditionen.pdf

Observatoire des inégalités. (2007). Les élèves d'origine étrangère : le poids des difficultés sociales. Consulté 5 mars 2013, à l'adresse http://www.inegalites.fr/spip.php?article309

Observatoire des inégalités. (2012). Pouquoi les enfants d'immigrés réussissent mieux à l'école que les autres. Consulté 5 mars 2013, à l'adresse http://www.inegalites.fr/spip.php?article1458

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-neuve: Bruylant-Academia.

Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris: PUF.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, (15), 7‑38.

Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en questions de la thèse de C. Gauthier. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (19), 157‑169.

Parlement européen, & Conseil de l'Union européenne. (2006). Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Consulté 27 novembre 2012, à l'adresse http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:FR:NOT

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109–121). Paris: PUF.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81‑93.

Pastré, P. (2011). Les dimensions professionnalisantes du travail enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Pastré, P. (2012). Quelle contribution la didactique professionnelle peut-elle apporter à l'éducation à la santé ? In D. Berger & C. Simar (Éd.), *Actes du 3e colloque national 2010*.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145‑198.

Pedró, F. (2007). The new millennium learners: Challenging our views on digital technologies and learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *2*(4), 244–264.

Perez-Roux, T. (2000). Identité professionnelle et stratégies identitaires chez les enseignants d'EPS. Consulté 9 décembre 2012, à l'adresse http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L349.htm

Perez-Roux, T. (2009). Evolution des textes, interprétations des enseignants et rapport à la discipline : le cas de l'EPS. *SPIRALE revue de recherches en éducation*, (43), 201‑213.

Perez-Roux, T. (2012). Introduction. In T. Perez-Roux (Éd.), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation* (p. 11‑18). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Perier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Consulté 13 mai 2013, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses. Consulté 9 décembre 2012, à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_19.html

Perrenoud, P. (2011a). Métier d'élève : la part du feu. *Résonances*, (2), 4‑6.

Perrenoud, P. (2011b). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *43*(2), 95‑110.

Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *SPIRALE revue de recherches en éducation*, (43), 215‑226.

Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (Éd.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 111‑127). Paris: Harmattan.

Pochard, M. (2008). Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf

Poslaniec, C. (2010). *Donner le goût de lire : Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Paris: De La Martinière Jeunesse.

Pybourdin, I. (2009). Politiques publiques : construction de la fracture par les usages dans l'enseignement. *Les Cahiers du numérique*, *Vol. 5*(1), 195‑222.

Rabardel, P., Chesnais, M., Carlin, N., Lang, N., Le Joliff, G., & Pascal, M. (2007). *Ergonomie : concepts et méthodes*. Toulouse: Octares.

Rallet, A., & Rochelandet, F. (2003). La « fracture numérique » : une faille sans fondement ? Consulté à l'adresse http://www.marsouin.org/IMG/pdf/rechelandet_rallet-fracturenum1003.pdf

Raynal, F., & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (6e éd.). Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditeur.

Rayou, P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Education et sociétés*, *1*(23), 5‑11.

Rayou, P. (2011). Le travail enseignant au quotidien. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.

*Recherche documentaire et maitrise de l'information : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale*. (1999). Rouen: CRDP de Haute-Normandie ; IUFM.

Redecker, C., & Punie, Y. (2011). Apprendre à l'heure du Web 2.0 : les innovations qui en résultent dans l'éducation en Europe. *Administration et éducation*, (129), 33‑42.

Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, (66), 5‑39.

Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. In *JADT* (p. 981–993). Consulté à l'adresse http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/reinert.pdf

Reinert, M. (2010). Le style et sa modélisation, perspective Alceste. In *Vers une automatisation de l'analyse textuelle* (p. 71‑77). Tours. Consulté à l'adresse http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2765/actes_tours.pdf

Reinert, M. (2011). Alceste : un logiciel pour l'analyse du discours. Notice simplifiée.

Reuter, Y. (2011). Les dimensions professionnalisantes du travail enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. In (Y. Reuter, Éd.). Bruxelles: De Boeck.

Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche & Formation*, (60), 103‑116.

Rheingold, H. (2004). Howard Rheingold : « De nouvelles normes sociales sont en train d'apparaître ». Consulté à l'adresse http://www.internetactu.net/2004/01/15/howard-rheingold-de-nouvelles-normes-sociales-sont-en-train-dapparatre/

Ria, L. (2010). La professionnalisation des enseignants débutants : des espaces « au fil de l'eau » dans les établissements. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/du-travail-en-education-prioritaire/diaporama-luc-ria

Ria, L. (2011). Le travail enseignant au quotidien. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Ria, L., & Rayou, P. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels, *1*(23), 79‑90.

Robert, P. (2008). *La Finlande, un modèle éducatif pour la France ? Les secrets d'une réussite*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Rochex, J.-Y. (2005). Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l'Ecole. In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Éd.), *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives* (p. 331‑348). Paris: PUF.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, *1*(2).

Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Consulté à l'adresse http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf

Roger, J.-L., Ruelland, D., & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés*, *19*(1), 133‑146.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation* (3e éd.). Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (p. 179‑188). Paris: PUF.

Saujat, F. (2011). Les invariants : transformations et évolutions du travail d'enseignant. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, (138), 55‑61.

Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Education et sociétés*, *1*(23), 13‑26.

Savoie, P. (2013). Métier, travail et formation des enseignants en perspective historique. *Bulletin de la Recherche*, (16), 7‑9.

Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Education permanente*, (166), 127‑136.

Sénat. (2010). Quel avenir pour le professeurs documentalistes ? Consulté 3 décembre 2012, à l'adresse http://www.senat.fr/basile/visio.do?id=qSEQ100513337

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une action située ? *Recherche & Formation*, (57), 39‑50.

Serres, M. (2011). Eduquer au XXIe siècle. *Le Monde.fr*. Consulté 23 février 2013, à l'adresse http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html

Shepherd, A. (2001). *Hierarchical task analysis*. London: Taylor & Francis.

Simonnot, B. (2008). L'expertise de l'enseignant documentaliste. In *Nouvelles figures de l'information documentation : être enseignant documentaliste aujourd'hui : identité, compétences et savoirs spécifiques* (p. 55‑67). Nancy: CRDP Lorraine.

Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF). (2008). Définitions. Consulté à l'adresse http://www.ergonomie-self.org/heading/heading27163.html

Sorel, M. (2005). Professionnaliser des individus. Le Diplôme Universitaire « Formation Conseil » de l'Université de Paris 5. In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 27‑49). Paris: L'Harmattan.

Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). Des définitions qui s'imposent. In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 183‑210). Paris: L'Harmattan.

Stanila, C.-M. (2013). Un regard sur l'extérieur...la Roumanie. Education à l'information. Formation des élèves. *Mediadoc*, (10), 8‑13.

Stiegler, B. (2012a). Ecriture et numérique. In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 22‑48). Paris: Mille et une nuits.

Stiegler, B. (2012b). L'école dans la société de la connaissance. In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 52‑74). Paris: Mille et une nuits.

Stiegler, B. (2012c). L'école et l'idéal démocratique. In D. Kambouchner, P. Meirieu, & B. Stiegler (Éd.), *L'école, le numérique et la société qui vient* (p. 78‑94). Paris: Mille et une nuits.

Syndicat National des Enseignants du second degré. (2012). Le point sur les salaires. *L'université syndicaliste. L'US*, (719).

Taobada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 43‑83). Paris: PUF.

Tap, P. (1987). Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux. *Bulletin de psychologie*, *XL*(379), 399‑403.

The Parliament of the Commonwealth of Australia. (2011). School libraries and teacher librarians in 21st century Australia. Consulté à l'adresse http://aph.gov.au/house/committee/ee/schoollibraries/report/fullreport.pdf

Thémines, J.-F. (2008). Enseignant : un métier incertain ? *Administration et éducation*, (120), 27‑35.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire* (2e éd.). Toulouse: Octarès.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Thiault, F. (2011). *Communauté de pratique et circulation des savoirs : la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion CDIDOC*. Université Charles de Gaulle. Lille III. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/30/05/PDF/theseFlorenceThiault.pdf

Thiault, F. (2012). Penser l'information-documentation en milieu scolaire comme un métier original. *Inter-CDI*, (238 spécial), 30‑33.

Thomas, D. R. (2006). A general approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, *27*(2), 237‑246.

Tozzi, M., & Etienne, R. (2001). *Quelle identité professionnelle pour notre métier?* Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.

Truc, G. (2011). Analyser un corpus illisible ? Le logiciel Alceste confronté à des registres de condoléances. *Langage et société*, *135*(1), 29.

Tupin, F., & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (19), 14‑156.

UNESCO. (2006). Programme Information pour tous. PIPT. Consulté à l'adresse http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_AA8B8E1F6FDEA3B97DFEF2CFEC72D6E9A8240900/filename/9519ba54e60580953075dc32dbeb2086brochure-fr.pdf

Vallet, L.-A., & Degenne, A. (2000). L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. *Éducation & formations*, (56), 33‑40.

Valot, C. (2006). Conférence sur la métacognition. Présenté à Séminaire doctoral de didactique professionnelle, CNAM.

Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2e édition., p. 275‑292). Paris: Presses Universitaires de France.

Vergnaud, G. (2011). Le travail enseignant au quotidien. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Vinatier, I. (2011). Le travail enseignant au quotidien. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Vinatier, I., & Altet, M. (2008). Introduction : les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier & M. Altet (Éd.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (p. 9‑22). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95‑108.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. In M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (p. 107‑119). Paris ; Montréal ; Budapest: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005). Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations. In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 211‑243). Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, & M. Vasconcelos (Éd.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195‑213). Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 781‑792). Paris: PUF.

Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Psicologia da Educacão*, (19), 11–38.

# Annexes


**(Annexe 1. Les étapes de la recherche documentaire dans quelques référentiels). 27**
**(Annexe 2. Données statistiques de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). Effectifs au 1er février 2012). 34**
**(Annexe 3. Relevé du terme « documentaliste » dans les principaux sites du ministère de l'éducation nationale dans leur contexte d'usage, les 11 et 12 novembre 2012). 39**
**(Annexe 4. Corpus de 31 organigrammes d'établissements du second degré). 51**
**(Annexe 5. De la création d'un statut à son amélioration : une longue histoire parcourue par la FADBEN). 142**
**(Annexe 6. Les construits de la recherche pour la phase exploratoire). 184**
**(Annexe 7. Protocoles destinés aux sept professeurs documentalistes au début de la phase d'observation et avant chaque journée). 186**
**(Annexe 8. Les construits de la recherche pour la première journée d'observation). 190**
**(Annexe 9. Les construits de la recherche entre la première et la deuxième journée d'observation). 192**
**(Annexe 10. Les construits de la recherche pour la deuxième journée d'observation). 194**
**(Annexe 11. Les construits de la recherche entre la deuxième et la troisième journée d'observation). 196**
**(Annexe 12. Les construits de la recherche pour la troisième journée d'observation). 198**
**(Annexe 13. L'expression de sentiments par le groupe des professeurs documentalistes). 214**
**(Annexe 14. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les champs lexicaux des quatre groupes professionnels). 216**
**(Annexe 15. Les étapes de l'analyse globale d'un corpus réalisées par Alceste en mode standard). 224**
**(Annexe 16. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des quatre groupes professionnels selon l'analyse en mode standard d'Alceste). 228**
**(Annexe 17. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des quatre groupes professionnels selon l'analyse en mode expert d'Alceste). 230**
**(Annexe 18. Les représentations du métier de professeur documentaliste : présences et absences significatives de termes et classification ascendante hiérarchique. Comparaison du discours des quatre groupes professionnels). 232**
**(Annexe 19. Les représentations du métier de professeur documentaliste : présences et absences significatives de termes. Comparaison entre le discours des professeurs documentalistes et celui des autres groupes professionnels). 236**
**(Annexe 20. Les verbes employés par les quatre groupes professionnels). 242**
**(Annexe 21. Les représentations du métier de professeur documentaliste : liste des énoncés des professeurs documentalistes et des autres groupes professionnels classés « hors circulaire » et « autre, inclassable »). 287**
**(Annexe 22. Les représentations du métier par les professeurs documentalistes : les modalités d'action directe et indirecte au regard de la prescription). 294**
**(Annexe 23. Les représentations du métier de professeur documentaliste : les « mondes lexicaux » des personnels des sept établissements selon l'analyse en mode standard). 320**
**(Annexe 24. Classement des relevés compilés à l'issue de la première journée d'observation de l'activité des sept professeures documentalistes). 346**
**(Annexe 25. Exemple de l'observation de l'alternance des formes d'action d'une professeure documentaliste). 347**
**(Annexe 26. Exemple d'interventions de la professeure documentaliste, faisant suite ou non à une sollicitation de la part d'élèves). 348**
**(Annexe 27. Exemple de planning hebdomadaire d'occupation du CDI coïncidant avec l'emploi du temps de la professeure documentaliste). 358**

# Table des illustrations

## Tableaux


**Tableau 1. L'éducation nationale en chiffres 2010 (Ministère de l'Education nationale, 2011b) 45**
**Tableau 2. Le travail du professeur documentaliste : une activité concertée et dirigée vers un large public 161**
**Tableau 3. Phase exploratoire. Les représentations du métier de professeur documentaliste 173**
**Tableau 4. Constitution des quatre groupes professionnels de la phase exploratoire 178**
**Tableau 5. Caractéristiques de l'échantillon des professeurs documentalistes enquêtés par entretien lors de la phase exploratoire 182**
**Tableau 6. Caractéristiques des sept professeures documentalistes faisant l'objet d'une étude approfondie de leur activité 187**
**Tableau 7. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Première journée d'observation 190**
**Tableau 8. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes entre la première et la deuxième journée d'observation 192**
**Tableau 9. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Deuxième journée d'observation 194**
**Tableau 10. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes entre la deuxième et la troisième journée d'observation 195**
**Tableau 11. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes Troisième journée d'observation 198**
**Tableau 12. Phase d'observation. Sept études de cas de l' « activité réelle » des professeures documentalistes tout au long de l'année scolaire 199**
**Tableau 13. Volume et nombre moyen d'énoncés selon le groupe professionnel 212**
**Tableau 14. Recherche des champs lexicaux dans les énoncés des groupes professionnels 215**
**Tableau 15. Recherche de termes isolés dans les énoncés des groupes professionnels 215**
**Tableau 16. Convergences et divergences dans les discours des groupes professionnels 235**
**Tableau 17. Exemples de regroupements du vocabulaire opéré par Alceste 239**
**Tableau 18. Fréquence des verbes cités par l'ensemble des groupes représentant 1% ou plus de l'ensemble des verbes cités 243**
**Tableau 19. Verbes cités par groupe : diversité du vocabulaire 244**
**Tableau 20. Age et ancienneté dans leur fonction des personnels enquêtés 245**
**Tableau 21. Synthèse de l'analyse du discours centrée sur les verbes 252**
**Tableau 22. Liste des mots-clés associés aux axes de la « circulaire de missions » 263**
**Tableau 23. Liste des mots-clés constituée pour compléter le classement des énoncés dans les axes de la « circulaire de missions » 265**
**Tableau 24. Répartition des énoncés des professeurs documentalistes et des personnels non professeurs documentalistes dans les cinq axes de la circulaire 273**
**Tableau 25. Représentativité du terme « information » dans le discours des groupes professionnels 274**
**Tableau 26. Représentativité du terme « médias » dans le discours des groupes professionnels 274**
**Tableau 27. Représentativité de l'ensemble de termes « recherche », « document », « documentation », « exposé » dans le discours des groupes professionnels 274**
**Tableau 28. Représentativité de l'expression « politique documentaire » dans le discours des groupes professionnels 275**
**Tableau 29. Représentativité de l'ensemble de termes « curiosité », « plaisir », « libre », « liberté » dans le discours des groupes professionnels 276**
**Tableau 30. Représentativité de l'ensemble de termes « temps libre », « pas cours », « permanence » dans le discours des groupes professionnels 276**
**Tableau 31. Représentativité de l'association au terme CDI dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 2 276**




*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

**Tableau 32. Représentativité du terme « projet » dans le discours des groupes professionnels 277**
**Tableau 33. Représentativité des termes associés à l'idée de « validation des compétences en informatique » dans le discours des groupes professionnels 277**
**Tableau 34. Représentativité des termes associés à l'idée de « veille » ou de « diffusion de l'information » dans le discours des groupes professionnels 278**
**Tableau 35. Représentativité de l'ensemble de termes « extérieur », « partenaire », « partenariat » dans le discours des groupes professionnels 279**
**Tableau 36. Représentativité de l'ensemble de termes « exposition », « animation », « sorties scolaires » dans le discours des groupes professionnels 279**
**Tableau 37. Représentativité du terme « presse » dans le discours des groupes professionnels 279**
**Tableau 38. Représentativité du terme « fonds » dans le discours des groupes professionnels 280**
**Tableau 39. Représentativité de l'ensemble de termes « livre », « ouvrage », « manuel », « revue », « magazine » dans le discours des groupes professionnels 280**
**Tableau 40. Représentativité de l'ensemble des termes « document », « documentation » dans le discours des groupes professionnels 281**
**Tableau 41. Représentativité de l'ensemble de termes « prêt », « emprunt » dans le discours des groupes professionnels 281**
**Tableau 42. Représentativité du terme « CDI » dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 4 282**
**Tableau 43. Représentativité de l'ensemble de termes « enseigne », « enseignant », « professeur » dans le discours des groupes professionnels rapporté à l'axe 5 283**
**Tableau 44. Représentativité de l'ensemble de termes « enseigne », « enseignant », « professeur » dans le discours des groupes professionnels rapporté à tous les axes 283**
**Tableau 45. Représentativité de l'ensemble de termes « aide », « accompagnement », « accompagne », « assiste » dans le discours des groupes professionnels rapporté à tous les axes 283**
**Tableau 46. Ecarts significatifs entre les groupes professionnels au niveau du vocabulaire relatif à la prescription 284**
**Tableau 47. Expression du sentiment de défaut reconnaissance dans le discours des groupes professionnels 288**
**Tableau 48. Expression de lassitude et d'incompréhension mutuelle dans le discours des groupes professionnels 289**
**Tableau 49. Expression d'insatisfaction mutuelle dans le discours des groupes professionnels 290**
**Tableau 50. Expression de satisfaction mutuelle dans le discours des groupes professionnels 291**
**Tableau 51. Répartition des modalités d'action dirigées vers les élèves, selon les énoncés des professeurs documentalistes et selon les axes de la circulaire 294**
**Tableau 52. Le positionnement de leur métier par les sept professeures documentalistes 300**
**Tableau 53. La dimension idéelle dans le discours des sept professeures documentalistes 303**
**Tableau 54. Les lignes des finalités repérées dans le discours des sept professeures documentalistes 308**
**Tableau 55. Dynamiques et stratégies identitaires des sept professeures documentalistes 314**
**Tableau 56. Répartition des personnels répondants à l'enquête sur les représentations du métier dans les sept établissements 319**
**Tableau 57. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la « circulaire de missions », entre les personnels des sept établissements enseignants et non enseignants 321**
**Tableau 58. Répartition des groupes professionnels de la phase exploratoire et de la phase d'observation par type d'établissement 323**
**Tableau 59. Quelques conditions définies et indéfinies dans la situation de travail du professeur documentaliste 327**
**Tableau 60. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Julia et le proviseur quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 331**
**Tableau 61. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Laurence et la proviseure quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 333**
**Tableau 62. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Tatiana et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 335**



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

**Tableau 63. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Virginie et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 337**
**Tableau 64. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Rosalie et la principale quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 339**
**Tableau 65. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Tiphenn et le principal quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 341**
**Tableau 66. Aperçu de la dimension idéelle véhiculée et des lignes des finalités que semblent se fixer Corinne et le principal quant à l'implication de la professeure documentaliste dans le dispositif de formation 343**
**Tableau 67. Eléments de composition du corpus de l'observation de l'activité des professeures documentalistes 347**
**Tableau 68. Répartition de l'action directe auprès des élèves des sept professeures documentalistes, par domaine d'intervention 350**
**Tableau 69. Récapitulatif des séances effectuées par les sept professeures documentalistes au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2011-2012 356**
**Tableau 70. Aperçu de la diversité des contextes d'intervention dans une forme d'action directe collective 357**
**Tableau 71. Répartition de l'action indirecte pour les élèves des sept professeures documentalistes, par domaine d'intervention 360**
**Tableau 72. Diversité d'organisation de la page d'accueil de l'interface publique du logiciel documentaire 368**
**Tableau 73. Exemples d'activités conduites sous forme d'action indirecte, rapportés aux axes de la « circulaire de missions » de 1986 387**



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Graphiques

**Graphique 1. Désignations du « professeur documentaliste » selon le type d'établissement 51**
**Graphique 2. Positions attribuées au « professeur documentaliste » selon le type d'établissement 53**
**Graphique 3. Désignations du « professeur documentaliste » selon la position attribuée par rapport au groupe des enseignants 54**
**Graphique 4. Disparité des désignations et positions dans les organigrammes mentionnant les enseignants 55**
**Graphique 5. Disparité des désignations et positions dans les organigrammes ne mentionnant pas les enseignants 55**
**Graphique 6. Environnement lexical exprimé : fréquence de citation pour les quatre groupes professionnels 216**
**Graphique 7. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et personnels de direction 217**
**Graphique 8. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et CPE 218**
**Graphique 9. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et professeurs stagiaires 219**
**Graphique 10. Environnement lexical : comparaison professeurs documentalistes et ensemble des autres groupes 220**
**Graphique 11. Consensus et oppositions dans les trois classes de discours des groupes professionnels créées par le logiciel Alceste 228**
**Graphique 12. Consensus et oppositions dans le discours des quatre groupes professionnels, selon le logiciel Alceste 231**
**Graphique 13. Nombre de verbes cités en moyenne dans le groupe des professeurs documentalistes et dans l'ensemble des groupes 244**
**Graphique 14. Part des principaux verbes cités : comparaison entre les quatre groupes professionnels 246**
**Graphique 15. Part des principaux verbes cités : comparaison entre professeurs documentalistes et ensemble des autres groupes 247**
**Graphique 16. Verbes cités en premier par chaque groupe professionnel 250**
**Graphique 17. Verbes cités en premier par tous les professionnels non professeurs documentalistes 251**
**Graphique 18. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les six groupes de professeurs documentalistes 266**
**Graphique 19. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les professeurs documentalistes, selon le type d'établissement d'exercice 267**
**Graphique 20. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les professeurs documentalistes, selon le type d'établissement d'exercice 268**
**Graphique 21. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels 269**
**Graphique 22. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre le groupe des professeurs documentalistes et l'ensemble des autres groupes 270**
**Graphique 23. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels 271**
**Graphique 24. Comparaison du nombre moyen de citations par axe de la circulaire, entre les professeurs documentalistes et l'ensemble des autres groupes. 272**
**Graphique 25. Comparaison de la répartition des énoncés dans les axes de la circulaire, entre les quatre groupes professionnels et les personnels des sept établissements 322**
**Graphique 26. Répartition des domaines d'intervention de l'ensemble des professeures documentalistes dans le cadre de leur action directe individuelle auprès des élèves 351**
**Graphique 27. Répartition des différents domaines d'interventions dans le cadre de l'action directe individuelle auprès des élèves par professeure documentaliste 352**
**Graphique 28. Répartition des domaines d'action indirecte de l'ensemble des professeures documentalistes 361**
**Graphique 29. Répartition des principaux domaines d'action indirecte pour les élèves par professeur documentaliste 362**



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

# Autres illustrations

**Illustration 1. Structuration théorique. Vers un modèle de construction du *« genre professionnel »* (Clot, 2005)..... 167**
**Illustration 2. Enchaînement des phases de l'enquête..... 171**
**Illustration 3. Principales caractéristiques des groupes professionnels ..... 211**
**Illustration 4. Le discours des professeurs documentalistes : l'expression concomitante d'un défaut de reconnaissance et d'un engagement vers « les autres »..... 232**
**Illustration 5. Le discours des professeurs documentalistes : un métier aux contours multiples ..... 233**
**Illustration 6. Le discours des professeurs stagiaires : la relation aux élèves ..... 235**
**Illustration 7. La CAH opérée par Alceste : comparaison entre professeurs documentalistes et autres professionnels..... 237**

# Index des noms d'auteurs


## A

Aballea, 94
Abric, 141, 175, 181, 238
Albero, 136, 138, 155, 156, 196, 197, 301, 305, 323, 326, 328, 329, 344, 371, 374, 376, 379, 380, 387, 391
Albero, Linard, & Robin, 7, 174
Altet, 81, 86, 87, 89, 118
Altet, Bressoux, Bru & Leconte-Lambert, 112
Amigues, 103, 114, 158, 163
André-Mayer, 131
Archambault, 91
Astier et al., 113
Astolfi, 89, 124, 132
Audigier, 89

## B

Badau, *14*
Barbier, 77, 327
Bardin, 253
Barrère, 90, 100, 104, 120
Barrère & Saujat, 107
Barthes, 92
Bastin, 202
Bautier & Rayou, 84
Bazin, 131
Benzécri, 224
Blais & Martineau, 174, 201
Blanquet, 119, 123, 124, 132, 389
Boubée & Tricot, 79, 429
Bouhia, Garrouste, Lebrère, Ricroch, & Saint Pol, 82
Boulogne, 24, 429
Bourdieu, 141
Bourdieu & Passeron, 83
Bourdoncle, 86, 94, 95, 126
Boutet, 84
Braun, 127
Briet, 119
Brougère & Ulmann, 78
Bru, Pastré, & Vinatier, 108
Bruillard, 131
Bruner, 192
Bruter & Locher, 128
Bucheton, 103, 112
Bucheton & Jorro, 112
Buisson, 118

## C

Cacaly, Le Coadic, Pomart, & Sutter, 13
Calenge, 180, 259
Camilleri, 136, 145, 146
Certeau, 355
Champy, 93
Chapron, 30, 132
Charlot, Bautier, & Rochex, 83
Chervel, 89
Chervel & Compère, 87
Clot, 64, 95, 96, 101, 103, 104, 108, 109, 117, 118, 136, 137, 138, 160, 163, 165, 166, 188, 316, 392
Clot & Faïta, 109, 166
Coquidé, 104, 111
Courbières, 131
Couzinet, 128, 131, 133
Couzinet & Gardiès, 129
Cros, 146, 311, 312
Cros & Raisky, *28*
Crozier & Friedberg, 136, 147, 309, 312

## D

Dalud-Vincent, 225
Daniellou, Davezies, Desriaux, & Théry, 102
Dargentas & Geka, 222
Deauvieau, 88, 389
Delamotte, 131, 133
Deschamps, 142
Deschamps & Guimelli, 181
Deschamps & Moliner, 141, 142
Devauchelle, 78, 81, 100, 101, 124
Develay, 89
Devereux, 7
Doise, 136, 141, 142
Duarte-Cholat, 127, 128
Dubar, 122, 136, 143, 147, 309, 312
Dubar & Tripier, 93, 139, 143
Dubet, 87, 99
Durand, 153, 159, 163, 164
Durand, Saint-Georges, & Meuwly-Bonte, 10
Durkheim, 67
Durpaire, *13*, 14, 31, *35*, 149, 180, 259
Dutercq, 329, 393

## E

Etévé, 16

## F

Fabre, 119, 129
Forquin, 29, 150
Fourgous, *59*
Frisch, 131
Frisch & André-Mayer, 131

## G

Gardiès, 128, 129, 131, 133, 134
Gaulejac, 145, 146
Gautier & Vergne, 76, 77, 101
Gautier et Vergne, 76
Giust-Desprairies, 145
Glaser & Strauss, 170
Goigoux, 98, 109, 110, 191, 381




*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

Goigoux & Paries, 98
Gutnik, 144

**H**

Halinen, 68
Harris, 222
Hassendorfer, 147
Hassendorfer & Lefort, 16
Hedjerassi, 131
Hedjerassi & Bazin, 122, 132
Hirschhorn, 86, 87, 95
Hoc & Amalberti, 158, 378, 379
Houssaye, 118
Hughes & Chapoulie, 139

**J**

Jobert, 94
Jodelet, 141
Jorro, 105, 112

**K**

Kaddouri, 136, 146, 309, 311
Kalampalikis, 203
Kohn, 7

**L**

Lameul, 92, 326, 381, 385, 389, 394
Landsheere, 65
Lang, 86
Lantheaume, 103
Lantheaume & Hélou, 101, 102
Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 158
Latreille, 148
Le Coadic, 131
Le Deuff, 130, 389
Le Goff, 15, 16, *34*, 311
Le Gouellec-Decrop, 121, 122, 127
Lebart & Salem, 225
Lebeaume, 148
Leclercq, 68
Lehmans, 132
Leimdorfer, 222
Lejeune, 226
Leontiev, 110, 136, 153, 154, 157, 312, 374
Leplat, *36*, 110, 136, 152, 153, 157, 185, 191, 201, 378, 379, 381
Leplat & Hoc, 157, 374
Linard, 106
Lipiansky, Taobada-Leonetti, & Vasquez, 148
Liquète, 132, 386
Liquète, 120
Liquète, Fabre, & Gardiès, 81

**M**

Maingueneau, 202, 203
Malet, 100
Manesse, 89
Marcel & Gardiès, 129
Maroy, 68, 100, 104, 126
Marpsat, 224
Masselot & Robert, 104
Mayen, 110, 113
Méard & Bruno, 107, 115
Meirieu, 76
Meunier, *28*, 102
Meuret, 66, 67
Mioche, 93, 139
Morandi, 131
Moscovici, 140, 141
Mucchielli, 174

**N**

Nagels & Le Goff, 72
Netto, 224

**O**

Oates, 150
Obin, 68, 88, 97, 98, 99, 104, 389
Olivier de Sardan, 7, 169, 172, 174, 183, 201
Ombredane & Faverge, 152, 157

**P**

Paquay, 86, 87, 102
Pastré, 97, 106, 107, 110, 113, 134, 374, 379
Pastré, Mayen, & Vergnaud, 110
Pedró, 80
Perez-Roux, 27, 158, 393
Perier, 83, 88
Perrenoud, *28*, *29*, 65, 68, 69, 92, 114, 150
Piot, 107, 112, 140, 157, 159, 164
Pochard, 83
Poslaniec, 269
Pybourdin, 84

**R**

Rabardel, 9
Rallet & Rochelandet, 84
Raynal & Rieunier, 65, 66
Rayou, 101, 113, 154
Rayou & van Zanten, 97, 98
Redecker & Punie, 80
Reinert, 222, 223, 226, 327
Reuter, 104, 111
Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 90
Rey, 98
Rheingold, 80
Ria, 107
Ria & Rayou, 107
Robert, 68
Rochex, 83
Rogalski, 111, 114, 192, 354, 379
Roger, Ruelland, & Clot, 109

**S**

Sainsaulieu, 136, 143, 149

Saujat, 107, 114, 116, 138
Saury & Gal-Petitfaux, 138
Savoie, 87, 88, 104, 389
Savoyant, 158
Sensevy, 114
Serres, 79, 82
Shepherd, 153
Simonnot, 131, 133
Sire, 149
Sorel, 144
Sorel & Wittorski, 94
Sorel et Wittorski, 94
Stanila, 14
Stiegler, 77, 101

## T

Taobada-Leonetti, 136, 148
Tap, 136, 145, 392
Thémines, 159, 163
Theureau, 113
Thiault, 121, 122, 130, 131, 389
Thomas, 201
Tozzi & Etienne, 125
Truc, 224
Tupin & Dolz, 154

## V

Vallet & Degenne, 89
Valot, 97, 107, 134, 374, 379
Vergnaud, 110
Vinatier, 110
Vinatier & Altet, 112
Vinatier & Pastré, 110
Vygotski, 165

## W

Wittorski, 6, 134, 136, 138, 145, 162, 166, 382, 392

## Y

Yvon & Clot, 103, 106

# Glossaire

**Banque de prêt :** dans une médiathèque ou dans un CDI, *« espace aménagé de façon à permettre le prêt ou la restitution des documents »* (Boulogne, 2004)

**Besoin d'information :** ce concept fondamental en sciences de l'information traduit l'idée qu'il existe un préalable qui initie le processus de recherche d'information. Selon les approches, il est considéré comme fixe ou évoluant au cours de l'activité de recherche de l'individu. Aussi, il peut davantage rendre compte de ce qui déclenche l'activité de recherche ou ce qui constitue la construction personnelle de la recherche d'information (Boubée & Tricot, 2011)

**Bibliothéconomie :** *« science, techniques et activités relatives à l'organisation, la gestion, la législation et la réglementation des bibliothèques »* (Boulogne, 2004)

**Chaîne documentaire :** *"Ensemble des processus de traitement des documents : repérage du fournisseur et de la disponibilité, acquisition (commandes, achats, téléchargements...), traitement bibliographique (catalogage ou déchargement de notices, indexation, résumé), enregistrement dans un fichier catalographique, équipement physique (cote, antivol...), communication à l'usager ou au destinataire, rangement et, ultérieurement, élimination éventuelle."* (Cacaly *et al.*, 2008)

**Culture de l'information :** *« aptitude des individus et des groupes à faire le meilleur usage de l'information. Cette acception tend à limiter abusivement son rôle au stade de la consommation de l'information. Toutefois, la culture est également mise à contribution à propos de la création d'information quand il s'agit de justifier une production moins abondante que celle des concurrents et de réclamer des mesures de protection ou d'assistance qui puissent préserver la pérennité d'une culture à travers les produits d'information qui en procèdent. »* (Cacaly *et al.*, 2008)

**Politique documentaire :** ***cf. management de l'information :*** *« le management de l'information comporte plusieurs composantes ou axes d'intervention :*

*une dimension « politique » : les orientations, les objectifs à atteindre, les priorités… en matière de gestion d'information pour que cette gestion concourt à la performance de l'organisme […] ;*
*une tâche de coordination, de planification, de normalisation, de mariage des différents dispositifs de gestion de l'information, de la documentation, des connaissances… pour aboutir à un ensemble cohérent et efficient […] ;*
*la prise en compte d'aspects spécifiques tels que les aspects juridiques de l'information, les aspects relatifs à la sécurité physique, les aspects relatifs à la confidentialité et à la sécurité stratégique ;*
*une composante économique : l'information et son traitement, sa gestion et sa mise à disposition… représente un coût important qu'il faut savoir maîtriser ; or il ne s'agit pas uniquement de coûts comptables ;*
*une forte composante « ressources humaines » : pour atteindre l'objectif d'efficacité et une réelle contribution des dispositifs à la performance de l'organisme, non seulement les dispositifs de gestion de l'information doivent être amis administrés par des professionnels*



*Corbin-Ménard, Jocelyne. La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activités des sujets : le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ? - 2013*

*compétents, mais c'est toute une culture de l'information qu'il faut inculquer à l'ensemble du personnel ;*
*une activité d'animation du réseau des individus et de soutien (méthode, outil, formation) aux entités déconcentrées ;*
*une activité de contrôle et d'évaluation ».* (Cacaly *et al.*, 2008)

**Traitement documentaire :** *« ensemble d'opérations concernant les documents nouvellement acquis afin d'assurer leur accès physique et intellectuel. Le traitement physique couvre les méthodes relatives à l'estampillage, au rangement, à la conservation et au stockage du document en tant que support d'information, y compris son éventuelle numérisation, sa reliure, son équipement contre le vol ou pour gérer les prêts ou encore les opérations de restauration. Le traitement intellectuel couvre le catalogage et l'indexation matières ou par descripteurs ou tout autre modalité de condensation ou de représentation de son contenu, le signalement du document dans une banque d'informations ou un bulletin d'information. »* (Cacaly *et al.*, 2008)

**Veille informationnelle :** *« processus continu et dynamique faisant l'objet d'une mise à disposition personnalisée et périodique de données d'information/renseignement, traitées selon une finalité propre au destinataire, faisant appel à une expertise en rapport avec le sujet ou la nature de l'information collectée » (définition produite par plusieurs associations de professionnels) »* (Cacaly *et al.*, 2008)

LA CONSTRUCTION D'UN METIER DE L'ENSEIGNEMENT ENTRE LOGIQUES IDENTITAIRES ET ACTIVITE DES SUJETS
Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?


**Résumé**

L'enquête présentée dans ce mémoire vise à élaborer des connaissances sur le processus de construction d'un métier, en prenant appui sur un cas dont la fonction est hybride et singulière : le professeur documentaliste. Cette étude entre en rupture avec les travaux scientifiques récents qui s'inscrivent majoritairement dans le champ des sciences de l'information et de la communication. Ancrée en sciences de l'éducation, elle emprunte les apports de plusieurs champs disciplinaires pour appréhender les interactions entre les représentations sociales de différents professionnels et le travail dit « réel ». Elle adopte une démarche longitudinale pour étudier l'activité du professeur documentaliste selon une approche ergonomique. Elle fait le constat que cet enseignant atypique développe des stratégies identitaires orientées tantôt par des logiques d'identification, tantôt par des logiques de différenciation, vis-à-vis du modèle disciplinaire. Elle relève par ailleurs qu'en exerçant dans le cadre d'un dispositif de formation multi-prescrit, multi-relationnel et multi-technologique, ce professeur est régulièrement conduit à confronter les prescriptions à la complexité de la situation locale pour déterminer la manière d'atteindre les buts fixés. Aussi, c'est par l'élaboration d'une redéfinition de la tâche prescrite et par son activité effective qu'il concourt à l'élaboration progressive d'un métier original dont il fonde les caractéristiques. Par un processus interactif entre conduite individuelle et collective, il participe à la structuration de son développement professionnel et à la définition de ressources pouvant servir d'appui à la professionnalisation des métiers de l'enseignement en général. C'est pourquoi, cette étude conclut sur une nouvelle hypothèse, celle du caractère révélateur des mutations des métiers de l'enseignement mises en valeur par les tribulations de ce métier mal (re)connu.



**Mots clés :** professeur documentaliste – professionnalisation – analyse de l'activité – identité professionnelle – enseignement


---


**Abstract**

THE DEVELOPMENT OF A TEACHING PROFESSION BETWEEN IDENTITY LOGICS AND ACTIVITY OF THE SUBJECTS
The work of "professeur documentaliste": a contemporary conception of the teaching function?

The study presented in this thesis aims to develop knowledge about the process of building a profession. It is based on the case of a hybrid and singular function: the "professeur documentaliste"[149]. This work constitutes a rupture with the recent scientific publications which are mostly falling within the field of information and communication sciences. Rooted in educational sciences, it takes contributions from several disciplines to understand the interactions between the social representations of different professionals and the work said "actual". It adopts a longitudinal procedure to study the activity of the "professeur documentaliste" with an ergonomic approach. It observes that this atypical teacher is developing identity strategies, influenced sometimes by identification logics, sometimes by differentiation logics towards the disciplinary model. It also notes that, by practising within a teaching system rich in prescriptions, relations and technologies, this teacher regularly has to confront these prescriptions with the complexity of the local situation in order to determine the way to reach the set objectives. Thus, it is through the development of a redefinition of the prescribed task and his/her effective activity that the teacher contributes to the progressive development of an original profession of which he/she builds the features. Through an interactive process between individual and collective conducts, the "professeur documentaliste" participates in structuring his/her professional development and in defining resources which could support the professionalization of the teaching professions in general.
This is why this study concludes with a new hypothesis: the one of the revealing characteristic of mutations in teaching professions highlighted by the tribulations of this poorly known and poorly regognised profession.



**Keywords :** « professeur documentaliste » - professionalization – activity analysis – professional identity – teaching



CREAD (EA 3875) : Centre de Recherche sur L'Education, les Apprentissages et la Didactique


[149] The « professeur documentaliste » profession does not have a strict equivalent in other countries. Therefore, this term is not translated. The expression "teacher librarian" would be its closest translation.