

PROJETS DE PROGRAMMES

ANALYSE ET PROPOSITIONS

INTRODUCTION

Dans le contexte de la consultation nationale sur les projets de programmes pour les cycles 2, 3 et 4, la FADBEN souhaite faire le point sur la refondation de l'École et sur la réponse que l'institution entend y apporter face aux enjeux associés à l'information et à la documentation. Nous entendons proposer une lecture critique de ces projets de programmes, en les associant, dans un cadre plus large, avec les autres textes déjà actés. Ces textes sont :

- l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹,
- la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République²,
- le décret du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré³,
- la note de service du 17 mars 2015 sur les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public⁴,
- le décret du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵,
- et la circulaire du 29 avril 2015 portant sur les Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré⁶.

Il nous semble en effet nécessaire de disposer d'une lecture suffisamment développée, de nature à répondre à un double objectif : il s'agira tout d'abord de cerner les aspects positifs comme les aspects négatifs de ces projets de programmes *a priori*, avant de proposer certaines voies d'amélioration en ce qui concerne la mission pédagogique des professeurs documentalistes. Ce second axe de réflexion permettra d'examiner la réponse apportée à des enjeux pédagogiques reconnus dans certains textes officiels, mais de manière non systématique : ainsi, les textes officiels les plus importants, les plus proches des préoccupations observées sur le terrain, ne sont pas satisfaisants. Bien que la rapidité de mise en œuvre d'une réforme d'une telle ampleur, de juillet 2013 à juillet 2015, soit très déconcertante, nous ne saurions abandonner la contribution en faveur d'une opposition absolue à la démarche de ce projet global de refondation, même si nous avons déjà eu à exprimer par ailleurs, auprès du Cabinet de la Ministre⁷, un sentiment d'occasion manquée concernant la publication de ces projets de programmes, sentiment qui s'appuie justement sur une succession de textes globalement insatisfaisants pour la profession.

Qu'en est-il de la perspective à donner aux enjeux didactiques et pédagogiques associés à l'information-documentation, dans les projets de programmes ? Quelles perspectives pour la mission pédagogique du professeur documentaliste dans la réponse apportée par l'institution ? Comment les programmes présentés prennent-ils sens, ou non, dans la succession

¹ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

² Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>

³ Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

⁴ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000

⁵ Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&dateTexte=&categorieLien=id>

⁶ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87302

⁷ Compte rendu d'audience de la FADBEN au Cabinet de la Ministre, le 31 mars 2015, disponible sur <http://fadben.asso.fr/Compte-rendu-d-audience-Cabinet-de.html>

des autres textes qui relèvent de la définition des compétences professionnelles et du statut des professeurs documentalistes ? Voici les principales questions auxquelles nous souhaitons tenter de répondre ici, tout en présentant des éléments d'amélioration pour ces projets de programmes. Pour ce faire, nous partons d'une analyse de ces derniers, d'abord au sujet des éléments relatifs à l'information-documentation qui apparaissent dans les autres disciplines, ensuite au sujet de la nouveauté d'un programme d'éducation aux médias et à l'information (EMI). Enfin, nous mettons ces projets en perspective avec les autres textes relatifs aux professeurs documentalistes, amenant l'expression d'un scepticisme certain.

1^{RE} PARTIE

DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION DANS LES PROGRAMMES

On observe, à la lecture des projets de programmes, une volonté théorique réelle de répondre aux enjeux relatifs à l'évolution de l'information et de la communication dans notre société, champs qui relèvent, dans l'enseignement supérieur, des Sciences de l'information et de la communication. Ces enjeux relèvent à notre sens de connaissances que l'on peut regrouper, selon la nomenclature du GRCDI⁸, en quatre champs : « les « environnements informationnels et numériques », les « processus de documentation et d'information », le « recul critique face à l'information » et la « responsabilité éthique et légale relative à l'information ». Plusieurs éléments, dans les projets de programmes des disciplines « traditionnelles », pourraient laisser penser qu'une réponse sera donnée à ces enjeux dès la rentrée 2016.

a) Une approche inégale de la recherche d'information

En ce qui concerne la recherche documentaire, ou recherche d'information, historiquement entendue comme premier objet de la mission pédagogique du professeur documentaliste, nous relevons des éléments globalement très positifs, qui amènent cependant, dans le détail, une analyse plus contrastée.

Le projet de programmes pour le **cycle 3** précise dès le début que « les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. Le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. » (p. 6) Cette assertion s'avère très positive en ce qu'elle reconnaît les enjeux de l'information, de son accès à sa lecture critique, par les élèves. L'apprentissage spécifique est ici reconnu. Pour autant, on peut questionner la pertinence de l'expression « dans l'univers du numérique », d'une part quant au choix terminologique lui-même, d'autre part en ce qu'elle suppose qu'il ne faudrait pas interroger l'origine et la pertinence des informations en dehors du numérique, alors qu'il conviendrait en cycle 3, si ce n'est de commencer par l'imprimé, du moins d'associer les deux dans les apprentissages.

Dans le détail de chaque discipline, la lecture est moins positive.

Si la recherche d'information apparaît en **arts plastiques** et en **éducation musicale**, nous constatons qu'il n'est cependant fait aucune mention de la référence d'une œuvre (identification de l'auteur, du titre, de l'année...) ou des questions de droit (certes plus complexes, mais nécessaires, d'autant plus dans ces deux champs disciplinaires).

En **histoire et géographie**, deux compétences concernent directement l'information-documentation : « comprendre un document » et « s'informer dans le monde numérique » (p. 38-39). La première concerne en particulier l'identification du document. On retrouve ici l'identification de la ressource numérique, mais aussi la recherche et l'évaluation de l'information, avec deux composantes développées pour cette compétence : « connaître différents systèmes d'information, les utiliser » (notion d'*environnements informationnels*), « trouver, sélectionner et exploiter des informations » (notions de *recherche* et d'*exploitation de l'information*, y compris son *évaluation*).

⁸ Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information, dont les travaux sont disponibles sur : <http://culturedel.info/grcdi/>

On pourrait y voir un point d'accroche pour un travail conjoint, mais le professeur documentaliste n'est pas identifié, alors même qu'il peut l'être en histoire des arts. C'est d'autant plus troublant que, dans cette version du projet, la responsabilité d'objets d'enseignement relevant directement de l'expertise du professeur documentaliste se voit de fait transférée au professeur d'histoire et de géographie⁹.

Dans le domaine des **Sciences et technologie**, l'intérêt pour la recherche d'information est présent (p. 44-45) dans la démarche scientifique et technologique, qui comprend la capacité à « trouver les informations utiles en rapport avec la situation de recherche dans différentes sources », dans une acception cependant très procédurale. L'utilisation du support numérique y apparaît, dans l'objectif de communiquer les résultats d'une recherche. L'acquisition de « l'autonomie dans la gestion de ses recherches » nous semble très ambitieuse en Sixième, bien qu'elle ne suppose pas l'autonomie dans la recherche elle-même, illusoire à ce niveau. Les recherches documentaires sont explicitement citées (p. 46), avec les enquêtes de terrain, dans les méthodes et contenus d'enseignement ; on peut estimer qu'il s'agit là de points d'accroche intéressants pour l'information-documentation et le professeur documentaliste, qui n'évitent cependant pas ce défaut continu d'une approche disciplinaire lourde, sans aucune mention d'une collaboration souhaitable avec le professeur documentaliste.

Dans le **cycle 4**, l'information-documentation reste un domaine non identifié en tant que tel ; des éléments de ses contenus peuvent toutefois être relevés, ainsi dans le paragraphe suivant : « Dans une société marquée par l'abondance des informations, l'élève apprend à devenir un usager des médias et d'Internet conscient de ses droits et devoirs et maîtrisant son identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution. Il utilise des outils qui lui permettent d'être efficace dans ses recherches. Mieux comprendre la société dans laquelle il vit exige aussi de l'élève qu'il s'inscrive dans le temps long de l'Histoire. » (p. 3-4) Si la formulation est globalement intéressante et ouvre des perspectives positives, notons dans le détail que l'utilisation des « outils » pour être plus efficace dans les recherches, pose question : de quoi parle-t-on précisément ? L'acquisition de connaissances spécifiques n'aurait-elle pas eu davantage de pertinence que l'utilisation d'outils, dans ce contexte ? Par ailleurs, la dernière phrase peut apparaître comme un prétexte au rattachement de ce champ de contenus à l'histoire et géographie, comme en cycle 3, hypothèse qui se vérifie malheureusement dans la suite de l'analyse.

En **langues étrangères et régionales** apparaît la mention de « recherche documentaire sur des sources dans des langues apprises en classe ou connues par ailleurs » (p. 20-21). En **Arts plastiques et visuels**, nous relevons une compétence de l'information-documentation attendue en fin de cycle 4 (p. 26) : « chercher et exploiter des informations et de la documentation, notamment iconique, pour servir un projet de création ou le référencer à des œuvres » (notions de *recherche* et d'*exploitation de l'information*, de *référence*). Pour l'information-documentation, la recherche et l'utilisation des ressources documentaires font l'objet d'une mention en éducation musicale (p. 28).

L'information-documentation n'apparaît pas davantage qu'en cycle 3 dans l'introduction des programmes de **l'histoire des arts**. C'est là leur grand défaut, comme pour tout ce qui concerne les compétences de recherche documentaire. La non-mention de l'initiation à la recherche documentaire (IRD) y est logique, tant cet intitulé paraît obsolète, bien qu'inscrit dans la circulaire de mission des professeurs documentalistes ; de même, la terminologie et les contenus de l'EMI, ne convenant pas pour ce champ particulier, en expliquent l'omission, ce qui rend évidente l'incomplétude d'une « éducation à », dont il faudra pourtant se satisfaire...

En **histoire et géographie**, comme dans le cycle 3, deux compétences concernent directement l'information-documentation : « comprendre et analyser un document » (le verbe « analyser » venant ici augmenter la formulation du

⁹ Comme il lui est demandé, dans chaque cycle 3 et 4, incluant donc les niveaux Sixième à Troisième, de faire « Connaître et utiliser [contre « Découvrir la diversité » dans le cycle 3] des ressources numériques dans les champs disciplinaires. Chercher des informations dans des ressources numériques [qui étaient « sélectionnées par l'enseignant » dans le cycle 3], utiliser des moteurs de recherche, vérifier l'origine/la source [ajout de « la source » non présente au cycle 3] des informations et leur pertinence », ou encore « Utiliser des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, des sites et des réseaux [qui étaient « sélectionnés par l'enseignant » dans le cycle 3], des manuels numériques, des systèmes d'information géographique » (cycle 3, p. 39 ; cycle 4, p. 38).

cycle 3) et « s'informer dans le monde numérique » (p. 38-39). La première concerne en particulier l'identification du document, complétée par celle de son « point de vue », mais aussi la capacité à « extraire des informations pertinentes pour répondre à une question portant sur un document ou plusieurs documents, les classer, les hiérarchiser ».

La seconde compétence engage, comme dans le cycle 3, une lecture plus problématique pour le professeur documentaliste : les compétences professionnelles ici transférées aux enseignants d'histoire et de géographie en matière d'information-documentation ne sauraient être acquises sans une solide formation en Sciences de l'information et de la communication, exigence à laquelle ne répond que le CAPES de Documentation¹⁰. Cette compétence vise un double objectif : « identifier les ressources numériques utilisées et vérifier leur pertinence et leur crédibilité » (ajoutant la notion d'*évaluation de l'information* à la formulation retenue pour le cycle 3), et « trouver et sélectionner des informations dans des ressources numériques » (le pluriel remplaçant ici le singulier par rapport à la formulation du cycle 3, sans qu'on sache pourquoi il ne serait pas pertinent de commencer à aborder la confrontation des sources dès la Sixième). Elle se décline en trois composantes, contre deux dans le cycle 3 : « connaître différents systèmes d'information, les utiliser » (notion d'*environnements informationnels*), « trouver, sélectionner et exploiter des informations » (notions de *recherche* et d'*exploitation de l'information*, y compris son *évaluation*) et « exercer son esprit critique » (notion d'*évaluation de l'information*).

Le faible développement des thèmes et démarches en histoire et géographie offre peu d'accroche pour une collaboration avec le professeur documentaliste, sans toutefois l'exclure. Ces objectifs rappellent pourtant ce qui est abordé par les professeurs documentalistes avec les élèves, dans ce que l'on appelle communément l'IRD. Quant à l'absence de programmes d'éducation morale et civique, elle ne permet pas de retrouver certains éléments porteurs de collaboration dans les programmes de 2008.

La recherche documentaire n'est pas identifiée dans les démarches pédagogiques à mettre en œuvre en **SVT**, alors qu'elle l'était dans les programmes précédents. La **physique-chimie** lui donne en revanche une place, avec la compétence « effectuer des recherches bibliographiques », qui vise à rendre l'élève capable d'« identifie[r] les sources d'information et [d']en évalue[r] la pertinence » (p. 49).

En termes d'information-documentation, deux attendus semblent importants dans le programme de **Technologie** (p. 51). Il s'agit d'abord de « rechercher des données, des informations issues de documents techniques, les mettre en forme, les organiser afin de répondre à un problème » ; positive dans un cadre disciplinaire, cette démarche ouvre également à l'interdisciplinarité et à la collaboration. Le deuxième attendu, « confronter des sources d'informations. Prendre en compte différents points de vue. Construire un résumé objectif », pose davantage question. D'abord en ce qu'il s'inscrit dans la compétence « mettre en œuvre une démarche technologique », si bien qu'il peut être difficile de concevoir à quel niveau intellectuel se fait la confrontation des sources. D'autre part, le niveau de maîtrise attendu suppose une approche précoce de certaines notions qui ne sont pas envisagées par ailleurs, ou bien de manière encore floue (*via* l'EMI qui ne commence qu'en Cinquième). Le rapprochement avec l'information-documentation est un troisième point d'interrogation, en l'absence, cette fois encore, de liens identifiés.

b) La publication des élèves sur le support numérique et l'approche critique de l'information

Les références à l'activité de publication des élèves, en particulier sur des supports numériques, sont nombreuses dans le projet de programmes du cycle 4.

Quelques points d'accroche intéressants pour des séquences en collaboration peuvent déjà être identifiés au **cycle 3** en Français dans le champ du langage oral, autour du discours, de l'expression d'une opinion et/ou d'un point de vue personnel ; la composante « pratiquer le langage dans des interactions sociales » permet également un travail autour des « situations communicationnelles », des « règles conversationnelles » et des « types de phrase en lien avec l'intention de communication » (p. 11). Bien que la notion de discours n'apparaisse pas dans le champ de l'écriture (p. 13), on peut

¹⁰ Cf. note précédente.

toutefois penser la travailler *via* les supports numériques du forum, du site web ou du réseau social (« des écrits sociaux en lien avec un projet (articles, lettres, pages web) »).

Le cycle 3 engage, sur son dernier palier, le passage d'un seul enseignant référent à plusieurs enseignants disciplinaires ; les projets de programme du **cycle 4** donnent par conséquent davantage de place à l'interdisciplinarité, par exemple autour du concept de translittératie que l'on perçoit ici : « l'élève est amené à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information (images, sons, supports numériques...). » Le développement d'une culture de l'information de l'élève apparaît ici dans des notions de l'information-documentation, mais aussi dans le souci d'une culture de l'informatique qui relève d'autres champs.

On observe une forte présence de la presse dans les thèmes et la progression proposés en **français**, à côté de la littérature ; ces deux éléments sont importants pour les professeurs documentalistes, à la fois en termes de projet documentaire et de possibilités de travail collaboratif. Deux thèmes se démarquent par ailleurs particulièrement pour l'information-documentation (p. 11) :

- « Informer, s'informer, déformer ? », en 4ème (colonne « Agir sur le monde »), autour de la presse, du journalisme et de la correspondance. Il s'agit là d'un retour bienvenu de la presse dans les programmes de français.
- « Dénoncer les travers de la société », en 3ème (colonne « Vivre en société, participer à la société »), autour des fables, de la caricature, des contes philosophiques, de la littérature d'idées, de la satire, de la presse et des dessins de presse. Sans qu'il s'agisse d'une nouveauté, il convient de saluer cette inscription dans les programmes.

En **langues étrangères et régionales**, notons parmi les suggestions d'activités quelques éléments d'accroche pour le professeur documentaliste, même si ce dernier n'est pas explicitement identifié. Dans ce cadre, on relève d'abord une mention du « web journal » (p. 20). Mais les possibilités de collaboration sont surtout portées par le champ des langages relatifs au « média, modes de communication, réseaux sociaux, publicité » et langages artistiques ; ainsi, les genres discursifs rencontrés comprennent-ils :

- « émissions de radio ou de télévision : informations, bulletins météo, débats bien structurés et modérés
- article de presse : faits divers, statistiques, sujets d'actualité internationale
- bandes dessinées
- littérature de jeunesse, courts romans, poèmes modernes brefs, nouvelles,
- [...]
- journal de la classe ou de l'école » (p. 21)

En **arts plastiques et visuels**, une deuxième compétence de l'information-documentation, attendue en fin de cycle 4, est relevée p. 26 : « utiliser des supports variés, notamment numériques, de valorisation, de publication et de diffusion de ses productions plastiques ou documentaires en respectant les règles de droit » (notions de *support*, *publication*, *droit de l'information*).

En **technologie**, le développement de la culture informatique, en termes de compétences procédurales informatiques ou bureautiques, est étonnamment faible. Cet état de fait pose question quant aux attendus généraux des programmes vis-à-vis de productions numériques par les élèves : en effet, une maîtrise insuffisante des compétences techniques nécessaires pourrait venir entraver le développement d'autres compétences, en augmentant de façon importante le temps à consacrer aux premières au cours de la séance. Par contre, dans ces programmes de technologie, il y a développement d'une culture informatique en termes de connaissances, à travers plusieurs attendus de fin de cycle (p. 51) :

- « Identifier les impacts du numérique (conception, prototypage, réalisation, usages, services) »
- « Identifier l'évolution des objets et systèmes techniques dans les contextes historique, culturel, socio-économique et environnemental »
- « Comprendre les besoins, les enjeux technologiques liés à l'évolution de la société »

c) Une responsabilité rompue pour le professeur documentaliste

En français au **cycle 3**, le rôle du professeur documentaliste (qui n'est pas explicitement identifié) au sujet de la **lecture** relèverait au collège de la seule mise à disposition d'ouvrages, dans le cadre limitatif de « séquences ». Notons toutefois la mention positive de la « littérature de jeunesse contemporaine » aux côtés des « classiques de la littérature » (p. 13).

Toujours en cycle 3, dans le champ des **enseignements artistiques**, l'apport du professeur documentaliste au développement d'une ouverture culturelle n'apparaît que de manière implicite : sorties culturelles¹¹ et accès aux œuvres pour « établir des liens et distinctions ». Relevons cependant une identification explicite en **histoire des arts** : « en classe de Sixième, l'enseignement de l'histoire des arts se fait dans le cadre de l'histoire, du français, de la géographie, des langues vivantes, des arts plastiques et de l'éducation musicale. L'éducation physique et sportive et les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des projets interdisciplinaires d'histoire des arts. La contribution du professeur documentaliste à ces projets est précieuse. » (p. 29-30)

La formulation, proposant une « contribution » du professeur documentaliste, est maladroite : elle renvoie à l'aléatoire d'un volontariat problématique déjà soulevé par le passé. Mais si le professeur documentaliste n'est effectivement attendu que dans le cadre d'un apport secondaire relevant de l'organisation de sorties et de la gestion de ressources, et non pour développer chez les élèves des connaissances qui leur permettent de guider les travaux de recherche d'information autour de l'histoire des arts, l'expression devient alors légitime... C'est d'ailleurs le seul professionnel désigné par sa fonction plutôt que par son domaine d'enseignement : on le renvoie ici à un service rendu, considérant par ailleurs implicitement le principe d'un poste unique en collège, sans considération du nombre d'élèves. Aucune mention d'activités de recherche sur les artistes ou œuvres n'est d'ailleurs retenue ici comme pouvant développer des compétences chez l'élève.

Il est à ce stade déjà possible de constater, et c'est un point qui reviendra également à propos de l'éducation aux médias et à l'information, que **pour ce qui concerne la recherche d'information et son exploitation par la publication, les professeurs documentalistes, sans discipline identifiée, ne sont pas considérés comme responsables pédagogiques**. Pour le cycle 3, le paragraphe suivant est très clair à ce sujet quant à la contribution des disciplines au Socle commun, faisant relever, de manière très surprenante, la recherche de l'histoire-géographie et la publication du français :

« Dans tous les champs disciplinaires, en fonction des besoins, mais en **histoire-géographie** et en **sciences** en particulier, les élèves *se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique*. En **français**, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. En classe de 6ème, l'élève découvre le fonctionnement du centre de documentation et d'information. Il intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, bases de données, arborescence d'un site) et une méthode simple de recherche d'informations. » (p. 8)

On y observe un glissement de l'apprentissage spécifique présenté en introduction du cycle 3, vers une intégration en histoire-géographie, en sciences et en français. En cycle 4, c'est surtout en **histoire-géographie** que le travail de recherche d'informations est intégré. On peut ici questionner l'intérêt d'une séparation entre, d'une part, la recherche et l'évaluation de l'information (que l'on réduit à la « pertinence ») en histoire-géographie et en sciences et, d'autre part, son

¹¹ On peut questionner la formule de « l'acquisition des codes sociaux associés » qui renvoie à un principe de formatage citoyen qui peut être problématique, peu critique.

traitement vers une production en français. C'est tout le problème d'évacuer le principe d'apprentissages spécifiques en information-documentation (jamais citée), qui profiteraient cependant en tant que tels de collaborations interdisciplinaires. De plus, le travers, récurrent depuis vingt-cinq ans, de supposer une unique découverte du CDI en Sixième, sans aucune mention ultérieure du lieu ni du domaine d'enseignement de l'information-documentation dans les programmes du cycle 4, témoigne une nouvelle fois de l'absence de prise en compte d'une nécessaire progression au sein d'un enseignement identifié de l'information-documentation. De même, la confusion entre le lieu et le personnel qui y exerce est une nouvelle fois entretenue par l'emploi du pronom « il », renvoyant ici syntaxiquement au CDI, voire à l'élève, et non au professeur documentaliste...

La compétence « s'informer dans le monde numérique », développée en **histoire et géographie**, est porteuse d'une lecture encore plus problématique pour le professeur documentaliste, comme on l'a souligné, tant il s'agit là de donner aux enseignants d'histoire et de géographie des compétences professionnelles qui découlent d'une formation en Sciences de l'information et de la communication, suivie également lors de la préparation du CAPES de Documentation.

La précision des démarches, en cycle 3 comme en cycle 4, permet d'enfoncer le clou, comme on permet ici le développement de compétences totalement transversales : « connaître et utiliser [contre « découvrir la diversité » dans le cycle 3] des ressources numériques dans les champs disciplinaires. Chercher des informations dans des ressources numériques [qui étaient « sélectionnées par l'enseignant » dans le cycle 3], utiliser des moteurs de recherche, vérifier l'origine/la source [ajout de « la source » non présente au cycle 3] des informations et leur pertinence », ou encore « utiliser des dictionnaires et des encyclopédies en ligne, des sites et des réseaux [qui étaient « sélectionnés par l'enseignant » dans le cycle 3], des manuels numériques, des systèmes d'information géographique » (cycle 3, p. 39 ; cycle 4, p. 38).

Notons que la liberté d'expression est abordée en CM2 en histoire, discipline dans laquelle la recherche d'informations n'est jamais mentionnée parmi les démarches attendues (p. 40-41). Toujours en CM2, le thème 2, en géographie, s'intitule « communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet », et comprend trois items : « un monde de réseaux », « un habitant connecté au monde », « des habitants inégalement connectés » (p. 42). Ces contenus tiennent pourtant peu de cette discipline ; nous pouvons ainsi lire dans leur développement : « à partir des usages personnels de l'élève de l'Internet et des activités proposées pour construire la compétence "s'informer dans le monde du numérique", on propose à l'élève de réfléchir sur le fonctionnement de ce réseau de réseaux. On découvre les infrastructures matérielles nécessaires au fonctionnement et au développement de l'Internet. Ses usages définissent un nouveau rapport à l'espace et au temps caractérisé par l'immédiateté et la proximité. Ils créent aussi une co-présence et de nouvelles formes de sociabilité. Ils questionnent la citoyenneté. On envisage enfin les inégalités d'accès à l'Internet. » Si la dernière phrase paraît ajoutée pour soutenir l'ancrage à la géographie, le reste concerne essentiellement la technologie, l'information-documentation, la communication et l'expression. L'inscription surprenante de ce thème dans ce champ disciplinaire, permise au cycle 3 par un niveau pas encore véritablement soumis au cadre disciplinaire, apparaît comme un prétexte à l'intégration plus globale, jusqu'en cycle 4, de la compétence « s'informer dans le monde numérique » dans la discipline d'histoire et géographie.

Il y a là une régression importante, portée par un repli disciplinaire qui se confirmera par ailleurs au sujet de la recherche d'informations, telle qu'inscrite dans les démarches proposées. Ce choix trahit également une difficulté politique malheureuse, et récurrente, à identifier l'information-documentation comme domaine d'enseignement spécifique et essentiel, et le professeur documentaliste comme responsable de ce dernier.

Pour l'**histoire des arts**, la limite déjà relevée en cycle 3 pour les professeurs documentalistes se retrouve en cycle 4 : « la participation du professeur documentaliste est précieuse pour susciter et accompagner une dynamique de projets, en particulier dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires » (p. 30). Ainsi, le professeur documentaliste apparaît-il toujours relativement à la mise en valeur de ressources et à la participation aux sorties culturelles, avec deux grandes limites auxquelles la connaissance des réalités du terrain donne un relief particulier : d'une part, la question des ressources n'est pas associée au principe de séances de recherche ; d'autre part, celle des sorties semble limiter le

professeur documentaliste à leur seule organisation. La terminologie employée est par ailleurs trop souvent maladroite : ainsi, une « participation précieuse » qu'on ne retrouve nulle part ailleurs sera dans les faits bien limitée ; de même, l'« accompagnement » d'une dynamique suppose l'absence d'initiative et de responsabilité. Le cadre des EPI, enfin, propose une interdisciplinarité qui ne comprend pas systématiquement l'information-documentation, non identifiée comme « discipline », terme de référence dans l'application des textes.

2^E PARTIE

UN PROGRAMME D'EDUCATION AUX MEDIAS ET A L'INFORMATION

Le projet de programmes pour le cycle 4 se termine par l'EMI, éducation aux médias et à l'information. Cette dernière représente le second domaine, après l'histoire des arts, à ne pas être identifié à un unique champ disciplinaire. Elle s'en distingue toutefois par l'absence totale de discipline explicitement associée, impliquant de fait l'absence d'identification du professeur documentaliste ou de l'information-documentation.

a) Une EMI comme point d'ancrage pour l'information-documentation ?

Certaines connaissances relevant de l'EMI, comme développées précédemment, sont intégrées dans les programmes disciplinaires. Nous en avons pointé, dans la première partie, les limites, qui confinent finalement à une difficulté à dépasser les champs disciplinaires ; c'était là, déjà, le défaut majeur de l'éducation aux médias, qui persiste donc *a priori* dans ce projet.

En termes de contenus pédagogiques, en revanche, l'EMI se distingue bien de l'EAM, dans la formalisation claire du changement de paradigme attendu, qui transparait dans les trois pages de programmes de l'EMI (p. 53-55). On note ainsi en introduction **trois « grands champs de connaissances »** empruntant aux axes proposés par le GRCDI, et repris dans le curriculum de la FADBEN, dont la correspondance est ici précisée entre parenthèses :

- « une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle » (cf. « environnements informationnels et numériques » et « recul critique sur les médias, les TICE et l'information »),
- « une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation » (cf. « processus d'information et de documentation »),
- « un accès sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion » (cf. « responsabilité légale et éthique relative à l'information »)¹².

Nous ne pouvons que regretter, cependant, que ces trois champs ne structurent pas le développement des « compétences à construire » et des « connaissances associées », et ne restent qu'une référence introductive. Les auteurs lui ont en effet préféré une organisation fondée sur les cinq domaines du Socle, choix qui n'est pas sans générer certaines difficultés de lecture et de compréhension.

Le **développement des connaissances associées** est décliné dans une forme assez problématique en termes de lisibilité, dans une structure globale déjà peu satisfaisante. Le choix est ainsi fait de proposer une liste non hiérarchisée de notions relevant pourtant de niveaux conceptuels différents. Dans ce contexte, une partie de ces notions pose réellement question, tant leur définition semble limitative ou au contraire multiple, instable ou encore imprécise : c'est le cas des notions de « problématique », de « vulgarisation », de « genres médiatiques » (à définir), de « rubriquage » (limité ici aux périodiques), de « nuage » (d'ailleurs entre guillemets dans le projet lui-même), de « portefeuille », de « statut du

¹² Curriculum proposé par la FADBEN, à partir des propositions du GRCDI, en décembre 2014, disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

commentaire », de « réalité augmentée », de « sondage », de « loi de proximité », qui ne renvoient pas à des éléments scientifiquement identifiés. Le « buzz » pourrait, en termes de relation conceptuelle, renvoyer à la notion de « médiatisation » ; la précision relative aux « GAFAs » (peut-être amenée à évoluer rapidement) dans l'*économie des médias* est sans doute superflue, tout comme celle relevant de la « nature, genre du document » dans la notion de *source*, d'ailleurs confondue avec celle de *document*. Enfin, la terminologie de « veille informationnelle » semble préférable à celle de « veille documentaire », de même que les notions de *prise de notes*, de *citation* et de *plagiat*, ou la démarche du document de collecte, nous paraissent plus pertinentes que le « statut du copié-collé ».

On note par ailleurs l'absence de quelques notions qui pourraient être considérées comme essentielles : c'est par exemple le cas du *type d'information* (notion qui apparaît parfois de manière implicite, mais qui gagnerait à être identifiée), et du *droit de l'information* (là encore limité à certaines notions trop précises de droit d'auteur ou droit de publication). La notion de *document* n'est quant à elle pas détaillée, ce qui rejoint les limites déjà énoncées de l'EMI : aucun apprentissage relatif au support ou la structure du document n'est proposé, si ce n'est de manière très implicite, *via* des compétences.

Concernant l'*indexation*, les notions de *référencement* et de *métadonnée* sont absentes, peut-être considérées comme secondaires. De même que les bases informatiques sont oubliées dans le reste des programmes, des notions de base de l'information-documentation (*Internet*, *site web*, puis *base de données* et *médias sociaux*) sont totalement éludées. De manière logique, ces omissions entraînent conséquemment l'absence **de compétences ou connaissances** relatives à l'Internet, comme la distinction entre *Internet* et *web*, entre *navigateur* et *moteur de recherche*, entre *moteur* et *portail*, entre *web statique* et *web dynamique*, voire *web sémantique*, la compréhension du principe de stockage des informations en ligne...

La distinction des différents types d'information s'avère sans doute primordiale pour maîtriser d'autres connaissances, dès la Cinquième. La distinction des différents types de document est également importante (en évitant toutefois la confusion de cette notion avec celle de source, le type de source étant associé au type d'information), en particulier afin d'améliorer progressivement les compétences complexes de recherche (dans la définition du type de document relatif au besoin d'information), et d'évaluation de l'information (le type entrant dans les critères à questionner). *Quid*, cependant, des notions de *pertinence* (qui apparaît pourtant bien ailleurs dans les programmes, et dans les compétences de l'EMI) ou d'*analyse documentaire* ?

Une structuration alternative, proposant une hiérarchisation conceptuelle claire, associée à davantage de précision terminologique, permettrait sans doute de pallier ces nombreux manques, tout en explicitant les incohérences apparentes au sein des éléments existants.

Nous terminerons sur le **problème, principal sans doute, de l'identification du professeur documentaliste**. La construction de ces programmes montre de manière évidente que l'enseignement de l'information-documentation ne peut tenir sur la base d'une approche transversale diluée au sein des différentes disciplines, et que les transferts de compétences dénoncés dans cette analyse ne se basent sur aucune expertise effective des acteurs concernés. Le blocage politique à la reconnaissance des compétences pédagogiques des enseignants documentalistes sur ce terrain semble, une fois encore, prévaloir ici.

b) Pas d'EMI en Sixième, pas de professionnel identifié

L'absence d'éducation aux médias et à l'information en Sixième, sans place explicite dans le projet de programmes du **cycle 3**, pose question. L'approche reste ainsi, pour ce niveau, aussi insuffisante que dans les programmes précédents : la mention régulière de la recherche documentaire n'est associée à aucune identification du professeur documentaliste, de l'information-documentation ou même de la culture de l'information et des médias, dans un domaine relevant pourtant de savoirs particuliers, qui exigent des compétences professionnelles spécifiques pour l'enseignant. L'intégration des compétences professionnelles de l'information-documentation à la discipline de géographie est ainsi particulièrement artificielle, car cette appropriation de raison ne supporte pas l'existence d'un apprentissage spécifique reconnu. On ne lit

enfin, au cycle 3, aucun engagement en faveur du travail collaboratif, omission qui résonne comme un déni de plus de vingt-cinq années de pratiques et d'innovations pédagogiques par les professeurs documentalistes, selon des parcours institués localement. Cette absence d'EMI en Sixième revient, d'autre part, à effacer ou, *a minima*, à ne plus reconnaître explicitement un maillon d'apprentissages pourtant essentiel pour les élèves dans leur parcours de formation en information-documentation, en qualité de brique initiale.

L'élan tant attendu par les professeurs documentalistes de la part de l'institution n'est clairement pas au rendez-vous. La création d'un programme de l'EMI, intégré aux attendus du Socle, avec des contenus très proches de l'information-documentation, mais pas uniquement, est certes une avancée positive dans l'absolu, si l'on élude le choix d'en avoir fait une nouvelle « éducation à », en remplacement de l'éducation aux médias, dont elle hérite de toutes les limites de mise en œuvre, sans horaire ni professionnel identifié. On se doute déjà, à travers les premiers commentaires formulés à propos de ces projets, que l'éducation aux médias et à l'information, quand bien même elle apparaît sous forme de programmes et doit théoriquement mobiliser chacun, ne concerne, dans les faits, personne. La formation et le champ d'expertise des professeurs documentalistes devraient en faire les acteurs privilégiés, si seulement ils étaient identifiés dans ces programmes, mais on peut se demander si c'est encore envisageable. Le sort de l'EMI pourrait donc bien être le même que celui de l'éducation aux médias, dont la dispersion et le caractère aléatoire, dépendant des bonnes volontés individuelles, n'ont pas su garantir l'égalité de dispense de ces apprentissages à l'ensemble des élèves. De même, bien que mentionnée avec l'approche « spiralaire », l'absence d'une progression visible et cohérente des apprentissages, pourtant considérée comme un principe de base indiscutable pour toutes les autres disciplines, atténue la reconnaissance des savoirs spécifiques que les professeurs documentalistes pourraient contribuer à apporter à l'EMI.

Dans le cycle 3, le problème de la place donnée à l'information-documentation se situe bien à la fois au niveau des contenus, sans EMI, et des responsabilités. En cycle 3 comme en cycle 4, l'absence de l'interdisciplinarité en dehors des EPI (qui ne sont pas systématiques), et surtout le partage de deux tâches, la recherche d'information, qui relèverait de l'histoire-géographie, et l'exploitation de l'information, qui relèverait surtout du français, relèquent de fait le professeur documentaliste dans un rôle accessoire. Cette transparence est d'autant plus prégnante qu'il n'est pour ainsi dire jamais explicitement fait mention du professeur documentaliste, de l'information-documentation et/ou du CDI.

Au-delà de ces considérations, le rapport à la loi et la cohérence entre les différents textes officiels publiés depuis deux ans semblent pouvoir être légitimement questionnés. Ainsi, l'éducation aux médias et à l'information, absente en cycle 3 et par conséquent en Sixième, est pourtant exigée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de juillet 2013¹³. De même, la culture de l'information et des médias n'apparaît à aucun moment dans les projets de programmes, alors même qu'elle constitue un domaine de compétence professionnelle pour les enseignants documentalistes, inscrit dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, professeurs documentalistes alors désignés comme « enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias ». Pour autant, la collaboration avec ces professionnels n'est jamais explicitement envisagée dans les démarches associées aux projets de programmes...

Comment, dès lors, « les professeurs documentalistes [pourraient-ils] apporte[r] 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 »¹⁴ ? Comment pourraient-ils « interv[enir] directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques, de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline » ?

¹³ L'article 53 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, impose une modification de l'article L. 332-5 du Code de l'éducation, qui devient : « la formation dispensée à tous les élèves des collèges comprend obligatoirement une initiation économique et sociale et une initiation technologique ainsi qu'une éducation aux médias et à l'information » (disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=10E5A4656C1B08AB9D09E01853B338A8.tpdila18v_3?idArticle=LEGIARTI000027682873&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20150506&categorieLien=id&oldAction=&nbResultRech=)

¹⁴ Arrêté du 1er juillet 2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

c) Quelques pistes d'amélioration de ce programme

Sur la base des considérations précédentes, nous proposons ici une liste de pistes d'améliorations concrètes :

- 1. Présenter un programme d'éducation aux médias et à l'information dès le cycle 3, en particulier pour le niveau de Sixième**, en accord avec l'article 53 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République¹⁵ ;
- 2. Reconnaître les compétences pédagogiques relatives au développement de connaissances et de compétences en information-documentation, de la culture de l'information et des médias, comme relevant des compétences du professeur documentaliste**, en accord avec l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹⁶ ;
- 3. Identifier le professeur documentaliste comme responsable pédagogique du développement d'une « culture de l'information et des médias », par exemple à travers l'éducation aux médias et à l'information**, en accord avec l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ;
- 4. Considérer le professeur documentaliste, non pas comme un personnel de service, ou comme un appui aux professeurs disciplinaires traditionnels, mais comme un enseignant à part entière**, en accord avec l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, et en accord avec le décret du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré¹⁷, **en le désignant par son domaine d'enseignement, dans les programmes, et en considération d'un nombre de professeurs documentalistes suffisant, estimé en fonction du nombre d'élèves défini, avec un professeur documentaliste au minimum par établissement ;**
- 5. Favoriser de manière systématique la transversalité et la collaboration entre domaines d'enseignement, et en particulier avec l'information-documentation, dans la présentation des démarches possibles ;**
- 6. Développer le programme d'EMI à partir des trois champs de connaissances identifiés en propos introductif, plutôt qu'à partir des cinq domaines du Socle commun**, pour une meilleure cohérence et pour une meilleure lisibilité, ce qui n'empêche en rien d'identifier les liens entre savoirs et Socle commun dans la nouvelle rédaction ;
- 7. Proposer une progressivité de l'EMI, à l'intérieur des trois champs de connaissances précités, afin de prendre en considération, de la Sixième à la Troisième (ou du CM1 à la Troisième), les étapes à respecter pour le suivi des apprentissages**, les éléments proposés dans le projet étant à ce titre insuffisants ;
- 8. Réviser, dans le programme de l'EMI, le caractère essentiel ou secondaire de certaines notions**, en en supprimant « problématique », « vulgarisation », « genres médiatiques », « rubriquage », « nuage », « statut du commentaire », « filtre éditorial », « réalité augmentée », « texte », « paratexte », « agenda médiatique », « loi de proximité » et en intégrant *support, structure du document, médias sociaux, base de données, analyse documentaire, référencement, métadonnée*, en révisant la terminologie dans certains cas, à partir des remarques faites dans le 2.a) du présent article ;
- 9. Réviser la présentation et la hiérarchisation des notions présentées dans l'EMI**, à partir des remarques faites dans le 2.a) du présent article.

¹⁵ Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>

¹⁶ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

¹⁷ Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

3^E PARTIE

UNE NOUVELLE OCCASION MANQUEE POUR LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES ?

Soyons clairs, l'éventuelle évolution des projets de programmes, quelle que puisse en être la nature, ne permettra sans doute pas de changer la situation des professeurs documentalistes : en effet, les principaux textes relevant de notre statut, et permettant donc de définir nos modes d'intervention, ont été actés avant la réflexion sur les programmes, ce qu'on ne peut que regretter. Il ne s'agit pas d'être alarmistes, mais d'éviter d'ores et déjà les faux espoirs ou les lectures erronées, textes à l'appui.

a) Un semblant d'avancée pour les élèves

L'intégration de l'éducation aux médias et à l'information dans la loi a été perçue par beaucoup de collègues comme un élément très positif. Malgré une terminologie à questionner et une absence d'évolution logique en faveur de l'information-documentation, l'ensemble EMI pouvait effectivement apparaître comme une opportunité pédagogique et professionnelle pour les professeurs documentalistes. Deux écueils évidents sont toutefois venus, depuis, tempérer cet *a priori* prometteur. Le premier est induit par le changement de paradigme important représenté par le passage de l'éducation aux médias vers l'éducation aux médias et à l'information, qui suppose un temps long d'appropriation dont la profession ne dispose pas dans le rythme accéléré de la réforme. En pratique, la prise en charge de l'EMI par le CLEMI semble complexe ; elle apparaît de plus comme une mise en retrait de l'information-documentation, alors même que le choix terminologique effectué aurait pu représenter une occasion de marquer la volonté politique de répondre aux enjeux qui y sont associés. Le deuxième écueil relève de la tentation institutionnelle de considérer l'EMI comme un prétexte pour développer le numérique à l'école : cette entrée est d'autant plus limitée en matière de réflexivité qu'elle soutient des choix économiques potentiellement contraires à une action pédagogique cohérente.

L'annonce faite par Blandine Raoul-Réa le 23 avril 2015, déclarant que la Direction du numérique pour l'éducation (DNE) allait se charger de préciser les programmes et textes d'accompagnement de l'EMI, reste par ailleurs un mauvais signal pour l'avenir de ce domaine d'enseignement¹⁸. On peut effectivement se demander quelle est la légitimité particulière de la DNE en la matière, alors même que le principe de constitution d'un groupe disciplinaire en information-documentation au sein de la DGESCO a été rejeté. La DNE, créée par décret du 17 février 2014¹⁹, comprend « un "Service du développement du numérique éducatif" et un "Service des technologies et des systèmes d'information" [en] collaboration [pour] traiter à la fois des enjeux pédagogiques du numérique, du développement de nouveaux contenus et services en ligne de qualité, des infrastructures et des conditions techniques et de sécurité permettant la réussite des projets. La direction est par ailleurs dotée d'une compétence générale en matière de pilotage et de mise en œuvre des systèmes d'information. » Or, l'éducation aux médias et à l'information suppose probablement des considérations plus larges que celles visant au développement du numérique à l'école. Rappelons d'autre part que la DNE reste le seul service, depuis le début de la refondation, à n'avoir pas souhaité répondre favorablement aux demandes d'audience de la FADBEN.

Une autre problématique, déjà mentionnée dans cette analyse, est celle de l'identification scolaire de l'EMI. Trois options distinctes sont envisageables à ce sujet. L'exemple du Canada, souvent cité de manière globale en matière d'EMI, ne nous semble pas avoir de sens dans la mesure où ce pays est en réalité constitué d'une dizaine de provinces, proposant chacune un cadre scolaire différencié ; mais on peut cependant s'y référer avec bénéfice pour relever ces trois options,

¹⁸ Annonce faite dans le cadre du MoocDocTice, disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=cslj0TOnofDk>

¹⁹ Décret n° 2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des Ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=?cidTexte=JORFTEXT000028613832&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id>

qui là-bas ne sont jamais mélangées²⁰. La première possibilité est l'absolue transversalité, où tout le monde s'occupe, en théorie, des médias et de l'information ; la limite de ce modèle rejoint celle rencontrée par l'EAM en France, à savoir que l'on suppose des différences significatives selon les programmes disciplinaires, l'accès aux formations et la volonté de chaque enseignant. La deuxième est l'intégration de l'EMI dans l'enseignement moral et civique (EMC), dont il fut un temps question en France après les attentats de janvier 2015. Ajouter l'urgence à l'urgence n'a pas permis au CSP de répondre à cette demande, mais c'est également un modèle parfois choisi au Canada ; sa limite tient dans la forte propension à ne plus s'occuper alors que d'un seul champ de connaissance parmi les trois retenus en propos introductif par le CSP, ou parmi les quatre proposés par le GRCDI. Enfin, la dernière option, dont on ne connaît pas d'application actuellement pour l'EMI, mais qui existe pour les TICE en Colombie britannique, est celle d'un domaine d'enseignement reconnu.

En France, la proposition actuellement formalisée mélange ces trois options pourtant peu compatibles ; ce non-choix ne peut être considéré comme satisfaisant, en ce qu'il relève davantage d'une stratégie de communication que d'une véritable stratégie politique pour l'école. Cette solution relève de plus d'une fragilité conceptuelle criante. L'EMC n'apparaît pour l'instant pas, dans les documents de travail du CSP, comme intégrative de l'EMI, bien qu'il s'agisse d'une demande de la Ministre formulée au début de l'année 2015²¹. Il faut à ce titre convenir que le projet actuel pour le cycle 4 estime que l'EMI suppose bien des apprentissages spécifiques, relevant d'un programme spécifique ; cependant, il présente une difficulté problématique à identifier des personnels qualifiés pour assurer la responsabilité de cet enseignement, qu'il considère donc transversal à toutes les disciplines, sans par ailleurs reconnaître l'information-documentation comme l'une d'entre elles. L'argument avancé à ce sujet, selon lequel l'identification du professeur documentaliste ne permettrait pas l'appropriation de l'EMI par l'ensemble des enseignants, ne tient évidemment pas, et ce d'autant moins qu'au regard des contenus et objectifs, les professeurs documentalistes ne semblent pas devoir être les uniques référents à intervenir dans le cadre de cette éducation à. De même que l'inscription d'éléments de contenu dans un programme n'entrave en rien la possibilité pour ces contenus d'être également traités de manière transversale, selon les différents prismes disciplinaires ; le français en est un exemple évident, de même que l'histoire, et d'autres encore, pour lesquels l'existence heureuse d'une discipline avec un professionnel identifié ne pose aucun problème. Il s'agit simplement là d'une question de cohérence globale des apprentissages, et de l'assurance qu'ils soient dispensés à tous les élèves.

b) Une réponse non satisfaisante aux enjeux

En tant qu'association professionnelle des professeurs documentalistes, après avoir assuré un suivi étroit de l'élaboration des textes constitutifs de la réforme, incluant la formulation de plusieurs propositions, rarement retenues, notre première réaction à la lecture de ces projets finaux tient en ceci : tout cela pour en arriver là ? A un tel déni de l'expérience des professeurs documentalistes, professionnels exclus de la refondation de l'Ecole ? Ce sentiment acquiert encore davantage de substance lorsque l'on constate que le travail d'identification et de didactisation des notions spécifiques de l'information-documentation effectué par la FADBEN depuis 2007, ainsi que le développement, en 2014, d'un curriculum en information-documentation s'appuyant sur propositions du GRCDI (2010), ont fortement inspiré la rédaction du CSP pour les savoirs qui nous occupent.

La contribution de l'association en réponse à la demande d'expertise formulée par Denis Tuchais, professeur documentaliste membre du groupe d'élaboration des programmes pour le cycle 4, a en effet été conséquente, construite conjointement à la publication « Vers un curriculum en information-documentation »²². Cette contribution a été reçue par

²⁰ On peut lire à cet égard la publication publiée par HabiloMédias (2015), « Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne », avec un même défaut ici de ne retenir que le numérique dans l'étude, disponible sur : <http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>

²¹ L'intégration de l'EMI dans l'EMC est signalée par la Ministre dans le compte rendu d'une séance au sénat, suite à une question posée par David Assouline, le 15 janvier 2015. Échanges disponibles dans la partie "laïcité et éducation aux médias", sur : http://www.senat.fr/cra/s20150115/s20150115_2.html#par_338

²² Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

le CSP en octobre 2014, et publiée par la suite sur le site web du Ministère de l'Éducation nationale²³. On y relèvera sans mal l'apport indiscutable qu'elle a constitué pour l'élaboration du programme en EMI, qui présente *in fine* une approche théorique satisfaisante, si l'on dépasse les défauts de structuration et de hiérarchisation, et l'absence incompréhensible d'identification de l'information-documentation. Nous jugeons en revanche inadmissible que l'expertise des professeurs documentalistes, certifiés en documentation, formés pour le CAPES de Documentation à partir de contenus développés dans les Sciences de l'information et de la communication, ait été ainsi utilisée pour élaborer un programme finalement destiné à être enseigné par n'importe quel enseignant. L'absence de considération et de respect pour la profession, pour sa formation initiale spécifique, est ici patente, de même que l'absence de respect de la nécessaire cohérence théorique, didactique et pédagogique.

Nous espérons donc que cette alerte, portant sur ce qui n'est encore qu'un projet, soit entendue, et que des propositions suffisantes soient faites afin de pallier ces insuffisances patentes.

Pour ce qui concerne le cycle 3, il est très regrettable, d'une part, qu'aucun professeur documentaliste n'ait participé au groupe de travail concerné ; regrettable aussi, d'autre part, qu'aucune véritable volonté d'apporter une réponse aux enjeux de l'information et de la communication ne se soit fait jour. A cet égard également, espérons que notre alerte sera l'occasion de corriger cette omission particulièrement lourde de conséquences.

Au-delà de ces projets tout juste publiés, les textes précédents, actés depuis la loi du 1^{er} juillet 2013 et depuis le référentiel de compétences, font preuve pour la profession soit d'un immobilisme certain, soit d'un recul.

Ainsi, concernant le statut des professeurs documentalistes, ce sont le décret du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré²⁴, et la circulaire du 29 avril 2015 portant sur les Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré²⁵. Ces deux textes ne proposent pas de refondation du statut, mais une refonte des textes antérieurs, avec la reformulation, pour les professeurs documentalistes, d'une circulaire de 1979 et d'un décret de 1980²⁶, antérieurs à la circulaire de missions de 1986 et à la création du CAPES de Documentation en 1989. Malheureusement cette refonte confirme l'absence de distinction entre professeurs documentalistes recrutés par le CAPES et les autres, ce qui réduit considérablement la capacité législative de reconnaissance statutaire des compétences pédagogiques des professeurs documentalistes.

C'est ainsi que, avec une logique d'intégration au corps enseignant dans un même décret, l'aspect dérogatoire choisi pour les professeurs documentalistes, qui s'explique par la diversité de leur mission, apparaît comme le prétexte à refuser la reconnaissance systématique d'une heure d'enseignement pour deux heures de service, relevant d'une inégalité vis-à-vis des autres enseignants. Toutefois, une avancée, de l'ordre du possible plutôt que du droit, celle de pouvoir envisager qu'une heure d'enseignement soit considérée pour deux heures de service, dans certains dispositifs, l'AP en Sixième, dont l'avenir est incertain, et qui ne répond pas à la nécessité d'apprentissages systématiques, et les TPE en lycée général, avec cette fois-ci une reconnaissance intéressante, toutefois soumise à l'accord ou à la proposition du chef d'établissement, démarches qui sont loin d'être évidentes tant le manque de personnel peut pousser *a contrario* le chef d'établissement à refuser les séances pour favoriser l'ouverture plus large du CDI, dont le professeur documentaliste est considéré comme responsable.

²³ Parmi les contributions des experts, la contribution de la FADBEN est disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-elaboration-des-projets-programmes.html>

²⁴ Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

²⁵ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87302

²⁶ Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation. Circulaire n° 79-314 du 1^{er} octobre 1979. Disponible sur <http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1970-1979/circulaire-n-79-314-du-1er-octobre-1979.html>. 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. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006063222&dateTexte=20090309>

Si le Cabinet de la Ministre développe l'idée que la circulaire concerne, par les horaires d'enseignement, le dispositif des EPI, non renseigné dans le texte, cela ne suppose pas moins quelques limites : les EPI sont *à priori* inscrits en début d'année dans la DHG (voire en fin d'année précédente), ce qui limite la pédagogie de projet à des interventions inscrites assez tôt (mais on peut toujours imaginer de grandes lignes) ; les EPI ne peuvent être développés qu'en interdisciplinarité, il faut donc une collaboration obligatoire (ce qui peut limiter nos interventions) ; les EPI ne sont pas systématiques, à moins que l'on organise dans l'année, dès l'année précédente, des projets espacés pour que cela devienne systématique, ce qui ressemble à une usine à gaz ; enfin la prise en charge d'une heure EPI par le professeur documentaliste seul suppose qu'on prenne cette heure à des collègues qui sont inscrits dans la DHG pour la répartition et la création ou suppression des postes (ou finalement qu'on contribue ainsi à la suppression de postes...). Le reste des séances n'est pas concerné, à savoir celles proposées en pluri-animation sur des horaires d'autres collègues, celles proposées en dédoublement, ou parfois dans certains emplois du temps, dans le cas d'un enseignement systématique. Cette distinction est pour le moins problématique et très curieuse...

Mais le problème ne vient-il pas simplement de l'image qu'ont nos responsables de la profession de professeur documentaliste ? Une image qui se construit à partir de certaines nécessités concrètes dans la gestion des ressources humaines ? Dès l'entrée dans le métier, dans le développement d'une mission globale de service telle qu'elle transparaît dans la notion de politique documentaire, mais encore dans la considération de l'acte pédagogique, les professeurs documentalistes observent des reculs permanents. Ainsi la note de service du 17 mars 2015 sur les modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public²⁷, à l'encontre de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 portant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation²⁸, vient remettre en question l'inscription du professeur documentaliste comme enseignant au premier chef, avant d'être professeur documentaliste²⁹, remettant en question de ce fait l'acte d'enseignement même.

c) Les blocages politiques à une véritable amélioration

L'évolution du statut et du recrutement des professeurs documentalistes apparaît clairement comme un obstacle au progrès dans la réponse aux enjeux de l'information et de la communication. Il est regrettable de laisser ainsi de côté une profession si riche, forte d'une formation explicitement adossée aux Sciences de l'information et de la communication.

Rappelons le véritable élan donné à la profession par la création du CAPES en 1989, supposant une réelle transformation de sa mission. Pour autant, les textes antérieurs relatifs au statut n'ont pas été modifiés depuis. L'annonce de la refondation avait à nouveau fait émerger l'espoir, mais les professeurs documentalistes semblent condamnés aux demi-mesures. Ce fut déjà le cas avec l'apparition de dispositifs pédagogiques importants comme les IDD en collège, à présent repris dans les EPI, mais aussi les TPE en lycée. Le statut du professeur documentaliste n'ayant pas été modifié en respect du CAPES et en considération de l'évolution effective de ses missions, ce professionnel n'a jamais pu investir pleinement et systématiquement ces dispositifs pour leur permettre de relever l'enjeu de formation à l'information-documentation de tous les élèves, dont ils auraient pourtant théoriquement dû être porteurs.

Les textes publiés en 2014 et 2015, attendus depuis vingt-cinq ans, n'apportent à nouveau pas plus que des demi-mesures, créant un cadre dérogatoire rapidement devenu prétexte à bloquer la reconnaissance des compétences pédagogiques des professeurs documentalistes, par exemple en les amalgamant statutairement à d'autres enseignants chargés d'un service de documentation. Qu'est-ce qui aurait empêché cette distinction dans le décret ? Est-ce parce qu'il n'était pas souhaitable que les professeurs documentalistes soient davantage reconnus comme enseignants, et que leurs heures d'enseignement soient comptabilisées logiquement pour deux heures de service, quitte à intégrer d'éventuels garde-fous limitatifs ? Est-ce une logique comptable, ou seulement un problème de méconnaissance qui fait encore écrire

²⁷ Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000

²⁸ Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

²⁹ Voir l'analyse de la FADBEN sur : <http://www.fadben.asso.fr/Les-grilles-d-evaluation-des.html>

à la DGRH « documentalistes » plutôt que « professeurs documentalistes » dans une circulaire, vingt-cinq ans après la création du CAPES afférent ?

Dans ce contexte, le rôle du Conseil supérieur des programmes pose question, tant les pressions systémiques sont grandes, sans inspection spécifique, par ailleurs, pour la profession. C'est pour cette raison que, malgré notre démarche propositionnelle dans la concertation, nous restons sceptiques au sujet de l'avenir de la profession.

CONCLUSION

Nous avons pu constater, lors de la consultation relative au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, une mobilisation importante des professeurs documentalistes. Pour autant, dans la synthèse proposée par le Ministère de l'Education nationale, ceux-ci n'apparaissent pas dans les contenus, et ils sont laissés de côté au sujet de leur domaine d'enseignement dans l'implication des domaines pour certains savoirs, ainsi pour « maîtriser les techniques usuelles de l'information et de la documentation ». Pour autant, il convient de continuer à participer aux consultations, le constat pouvant être proposé ensuite, d'une absence de considération pour l'information-documentation et les professeurs documentalistes dans cette réforme globale, si tel est bien le cas.

A la lecture de ces projets de programme il est peu aisé d'envisager quel est le rôle attendu des professeurs documentalistes. C'est en particulier sur les aspects pédagogiques que la réforme pose problème, sans horaires assurés. Rien ne permet l'objectivisation de la contribution de notre domaine d'enseignement, dans ces projets de programme, sans explicitation suffisante.

Notons la faiblesse de l'activité de recherche documentaire en cycle 3, et des disparités fortes à ce sujet en cycle 4. Notons l'absence incompréhensible de l'information-documentation ou de l'éducation aux médias et à l'information dans le cycle 3. Notons le transfert d'une partie importante des savoirs de référence de l'information-documentation vers les disciplines instituées. Notons la lisibilité difficile du programme d'éducation aux médias et à l'information dans le cycle 4, une lisibilité par champs du domaine paraissant bien plus logique que par domaine du Socle commun. Cet ensemble déjà problématique est aggravé par un réel déficit d'identification de l'information-documentation et du professeur documentaliste au sujet des champs d'enseignement de l'information-documentation ou de l'EMI, avec un corpus de textes législatifs qui présentent davantage un recul pour la profession qu'une avancée, sans répondre aux enjeux associés à l'information et à la communication pour les élèves.