

# points – infos

## DE REPÈRES

n°30, mars 2015

BULLETIN NUMÉRIQUE ET PÉRIODIQUE DE L'IRHSES

IRHSES, 46 avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13 - tel : 01 40 60 28 11 - E.mail : irhses@snes.edu - www.irhses.snes.edu

### SOMMAIRE

Documentation, p. 2-18

Stage à Rennes, p. 19

Nécrologie de Bernard Roulet, p. 20

Hommage à Wolinski, p. 20



### EDITO

## DOCUMENTATION

### une discipline à part entière

Au cours de la période récente, on a vu se multiplier les études sur l'histoire des disciplines scolaires et universitaires. Les sciences de l'éducation se sont également préoccupées de l'histoire de la surveillance et des personnels d'éducation. Mais l'histoire de la documentation est restée en dehors des champs d'étude. Cette absence doit sans doute être mise en relation avec la faible considération dans laquelle est longtemps restée cette spécialité à la charnière de toutes les autres, et aussi, avec la jeunesse d'une discipline universitaire apparue dans la deuxième partie du XXe siècle.

Nous essayons donc de combler ce retard avec cette esquisse proposée par Jean-Louis Charbonnier qui fut responsable de cette discipline au SNES.

On verra qu'y compris dans le syndicat, il fallut du temps pour construire et faire reconnaître la discipline Documentation, revendiquer et obtenir une formation équivalente à celle des professeurs des autres disciplines mais toujours sans agrégation.

A. Dalançon

# L'information-documentation :

## l'émergence d'une nouvelle discipline scolaire ?



**Jean-Louis Charbonnier,**  
professeur honoraire, IUFM de Nantes,  
ancien responsable national des  
documentalistes du SNES

**S**i l'on se place à un point de vue anthropologique sur l'école, l'institution scolaire et ses acteurs sont au centre d'un dispositif essentiellement dédié à l'information : chargée d'une mission de transmission des connaissances, de la culture, chargée de la formation des nouvelles générations, on attend d'elle qu'elle apprenne aux jeunes, dans des conditions appropriées, ce qui leur permettra de tenir leur place dans le fonctionnement de la société. Tout à la fois conduire la jeunesse au plus haut niveau des savoirs et éviter, faire l'économie, des errements des générations passées. Il importe que ces acquisitions se fassent au moindre coût, d'où le rôle de tous les artefacts scolaires : des exercices, des simulations et de la communication dans le processus de formation ; la parole est vecteur d'informations, bien sûr, mais aussi les consignes écrites et orales, les manuels, et les supports écrits, investis de la mission de représenter la réalité à laquelle l'école souhaite préparer la jeunesse, en la tenant à l'abri des dangers que celle-ci recèlerait. Bien plus, l'école est le lieu où s'apprend la conversion de l'information en savoir, car c'est en donnant du sens à des inscriptions que les connaissances de chacun se construisent.

### Un peu d'histoire...

La dévolution de cette tâche à une institution spécialisée s'inscrit dans une histoire longue et en même temps assez courte. Longue car elle remonte au Moyen Age, à son *trivium*, son *quadrivium* et à sa scolastique ; courte car l'obligation scolaire ne date que de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement technique du début du XX<sup>e</sup>, et l'enseignement professionnel du milieu du dernier siècle. Cet apparent paradoxe tient au fait que la formation des élites a longtemps prévalu sur la formation des jeunes issus des couches populaires et doit être compris comme un fait à interpréter dans la perspective de la démocratisation scolaire. Pour autant, s'il est une chose qui ressort de cette histoire, c'est bien que l'école, en s'imposant comme passage obligatoire à toute la jeunesse, impose en même temps une maîtrise des moyens de la communication dont elle se sert, à savoir maîtriser les codes qui la régissent : donner du sens aux messages, ça n'est pas seulement faire correspondre une trace écrite avec son oralisation, c'est avant tout accéder à son sens.

Précisément, les changements intervenus dans les moyens de la communication, dans

nos sociétés contemporaines, nous conduisent à nous interroger sur les nouvelles entraves qu'ils pourraient créer à leur maîtrise par une part importante de nos concitoyens. Au moment où nous n'avons pas liquidé ce que nous appelions « illettrisme » (incapacité de lire, en le comprenant, un texte simple et bref en rapport avec la vie quotidienne), celui-ci risque de se cumuler avec la difficulté d'accéder à la culture de l'information, la « littératie informationnelle ». À ce propos, il convient d'écarter une illusion répandue : nos sociétés seraient devenues des « sociétés de l'information ».

L'information est un phénomène anthropologique essentiel, il n'existe pas de société sans information. Par contre, les formes sémiotiques empruntées par la communication aujourd'hui, leur complexification, leurs mutations incessantes, ont rendu plus difficile encore l'accès à cette culture de l'information que visaient en leur temps, et avec leurs moyens propres de communication, les universités médiévales, le *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique). Il est vrai qu'il était réservé à une infime minorité. Prenons garde de ne pas faire de même aujourd'hui avec les nouvelles formes de l'information que nous connaissons. Prenons garde de ne pas céder à ces sirènes technophiles qui nous promettent, par la « convivialité » et le déploiement sans frein de leurs « solutions », de nous faire l'économie d'une formation de tous pour accéder à cette culture de l'information, l'économie d'une intelligence partagée des processus de communication qui nous concernent.

Mon propos est ici de présenter l'émergence d'un besoin de formation à l'information dans le même temps où une fonction prend forme par l'intervention plus ou moins consciente d'acteurs qui inventent une nouvelle activité scolaire.

Il ne s'agit pas ici de dérouler une histoire « écrite d'avance », comme si tout était programmé mais dans une histoire ouverte, des occasions et des choix se sont faits qui ont façonné notre paysage de l'information

documentation dans l'enseignement secondaire. Notre but aujourd'hui est de s'interroger *a posteriori* sur le sens de ce qui s'est accompli, durant cette période qui couvre maintenant presque 70 ans. La contingence de certaines situations et de certaines évolutions ne retire pas son sens à ce qui s'est fait, bien au contraire, elle le révèle, à travers des choix qui progressivement ont construit une expérience collective et des manières, collectivement partagées, de résoudre les questions de « pratique » rencontrées. Toute anthropologie historique des métiers doit en passer par là, quelle que soit la catégorie de professionnels étudiée, avec cet avantage que l'inscription matérielle dans des textes, des documents de diverse nature, apporte des matières sur lesquelles il nous est loisible de réfléchir et sur lesquels l'investigation doit porter. Cette histoire-là ne saurait être abolie. Tout cela, même quand il s'agit de projets morts-nés, fait partie aussi de l'histoire. Ce sera donc ma posture méthodologique pour analyser la fabrication du métier de professeur documentaliste.



## L'école et l'information

Au moment où l'obligation scolaire s'est enfin généralisée et après une guerre mondiale lourde de conséquences, tant dans les vies individuelles que dans les relations internationales, des courants militant pour une éducation nouvelle apparaissent : plus ouverts sur la vie, plus accueillants pour l'expérience des élèves, moins centrés sur l'autorité du maître et l'apprentissage de l'obéissance. Ils essaient (GFEN [Groupement français d'éducation nouvelle], ICEM [Institut coopératif de l'école moderne]...) de renouveler la relation entre les élèves et les apprentissages, en se focalisant sur la manière d'apprendre autant que sur les savoirs visés par l'apprentissage. Ils vont pousser les enseignants à sortir de la classe pour aller investiguer le réel, hors les murs, et non dans les seuls manuels scolaires. Ils vont pousser à l'utilisation des médias qui évoquent les objets faisant l'objet de l'apprentissage dans des modalités qui n'appartiennent certes pas, aux canons scolaires, mais qui sont opératoires dans la vie sociale réelle. Ils vont aussi inventer l'« imprimerie scolaire » qui permettra aux classes et à leurs élèves de fabriquer des publications, d'entrer dans le cycle de la communication sociale, et ceci, bien des décennies avant la diffusion des logiciels de PAO dans les établissements. À n'en pas douter, les Célestin Freinet, Henri Wallon, Paul Langevin, Gaston Mialaret vont marquer leur époque et nous les retrouverons bientôt.

Le second conflit mondial portera lui aussi des conséquences dans le domaine de l'éducation dans notre pays, d'abord parce qu'à travers l'Occupation, c'est de Résistance qu'il s'agit et de Libération. La rénovation de l'école devient une affaire nationale entreprise par un gouvernement issu de la Résistance, et qui missionne Langevin, puis Wallon, pour élaborer des propositions visant à réformer, démocratiser et moderniser l'école française, de l'élémentaire à l'université. Quelles que soient les politiques réelles que les gouvernements de la IV<sup>e</sup> puis de la V<sup>e</sup> République en tireront, il reste que ce que l'on

appellera le « Plan Langevin-Wallon », dont la devise est : « former l'homme, le travailleur et le citoyen », va servir de référence pendant les trois décennies qui suivront, notamment pour le mouvement syndical.

### Le Plan Langevin-Wallon

La commission d'études pour la réforme démocratique de l'enseignement présidée par Langevin puis Wallon fut mise en place dès le mois de novembre 1944. Elle était constituée d'universitaires, d'enseignants praticiens et de syndicalistes. Le plan qu'elle remit au printemps 1947 prévoyait une organisation par degrés correspondant aux stades de développement de l'enfant, dans une structure unique, prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales ou ethniques avaient un droit égal, au développement maximum de leur personnalité ; ils ne devaient trouver d'autre limite que celle de leurs aptitudes. Le lien entre la notion d'aptitude avec celle d'éducabilité permanente était central et avec lui la préoccupation de l'orientation scolaire

C'est dans le domaine de la formation des maîtres que des désaccords, lourds de conséquences, se manifestèrent. Si tous les maîtres de la maternelle à l'université devaient être formés au même niveau de la licence, l'enseignement était partagé entre maîtres des matières communes et des matières de spécialité pour les enfants de 7 à 15 ans, et la nature des écoles normales n'était pas clairement établie.

Le plan rendu public juste avant la fin du « tripartisme » ne fut jamais mis en application. Redécouvert par les syndicats au début des années 1960, il n'en constitua pas moins une référence presque sacralisée, mais dont le SNI et le SNES ne faisaient pas la même lecture. Il fut notamment un guide dans l'élaboration du projet d'Ecole progressive du SNES dans les années 1970

Une première « démocratisation »<sup>1</sup> se réalisera avec le développement d'un enseignement de second degré élargi à de nouvelles couches sociales : multiplication des CES (collèges d'enseignement secondaire créés par Fouchet), constructions de nouveaux lycées et simultanément, création de nouvelles filières, spécialement technologiques.

Avec cet élargissement des publics scolarisés se pose une question nouvelle : comment ces nouveaux publics issus de couches sociales peuvent-ils être préparés à le recevoir ? Rapprocher l'enseignement de la vie réelle devient une préoccupation. C'est ainsi que l'« étude du milieu », les sorties scolaires, le recours à des moyens audiovisuels pour sortir, au moins symboliquement de la classe, font l'objet d'encouragements des responsables, ils se trouvent plébiscités par une importante minorité d'enseignants, très actifs, si l'on en juge par le nombre des publications qui s'épanouissent à la même époque.

L'intérêt pour de nouvelles méthodes d'enseignement censées rapprocher celui-ci de la vie et rechercher l'authenticité, avait été au cœur de l'expérience des classes nouvelles entre 1945 et 1951. Le nouveau Directeur du Second degré, Charles Brunold, les avaient supprimées en 1952, mais avait écrit une circulaire cherchant à généraliser les travaux dirigés, les travaux manuels éducatifs et l'étude du milieu. Il fallait « éviter que dans l'étude d'une situation ou d'un problème nouveau, de l'ordre matériel ou humain, l'esprit ne les aborde avec un système rigide de pensées et de valeurs ». Il précisait : « On comprend alors la place que ces méthodes d'enseignement doivent faire à la documentation, dans toutes les disciplines. Si l'enseignement des sciences expérimentales, physiques et naturelles, s'est depuis longtemps outillé, à ce point de vue, il n'en est pas ainsi au même degré pour d'autres disciplines, où tant d'efforts sont encore à faire ».

---

<sup>1</sup> Charles Cros parla d'explosion scolaire au début des années 1960

### Classes nouvelles et étude du milieu

La commission Langevin-Wallon avait mis à l'ordre du jour de ses travaux l'expérimentation de méthodes pédagogiques nouvelles. Des « classes nouvelles » de 6<sup>e</sup> furent donc ouvertes en 1945, puis de 5<sup>e</sup>. À la rentrée 1949, on compte 844 classes nouvelles réparties dans 199 établissements soit 20%. Les effectifs sont limités à 25 élèves par classe ; trois professeurs seulement y enseignent, tous volontaires, avec un professeur principal, qui se réunissent chaque semaine ; le travail des élèves doit se faire uniquement en classe, les apprentissages fondamentaux ont lieu le matin, et les après-midis sont consacrés à l'étude du milieu, aux activités artistiques, travaux manuels, éducation physique. Le travail en groupe est privilégié, les tables sont regroupées en cercles, l'autodiscipline est recommandée.

La commission du Conseil de l'enseignement du Second degré chargée d'étudier cette expérimentation, dont le rapporteur était Maurice Lacroix, président de la Franco-Ancienne et membre du BN du SNES, déplora le retard apporté à l'étude du latin et critiqua la multivalence des maîtres. Pourtant toute la direction du SNES ne partageait pas cette opinion négative. Le secrétaire pédagogique, Firmin Campan, futur IG de sciences naturelles en particulier, qui ouvrit les colonnes de *l'US* à plusieurs défenseurs des classes nouvelles et de l'étude du milieu, dont Roger Gal et Robert Verdier.

Un terme fut mis à l'expérience en 1952. La circulaire du 30 mai 1952 « fit mine » de les généraliser.

(voir A. Prost, *Du changement dans l'école, les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, 2014)

Les enseignants du second degré sont encouragés à utiliser des documents autres que les manuels et autres ouvrages canoniques pour renouveler leurs sources d'information, voire renouveler leur conception des pratiques d'enseignement, d'une certaine manière, introduire « le cru » du réel à côté du « cuit » du scolaire.

La documentation fait en effet partie des nouveaux usages qui se sont introduits dans les entreprises et les services depuis 1945 et la « Reconstruction », entraînant de nouveaux rapports à l'information, en même temps que, à côté des bibliothèques, et peut-être contre elles, se sont rapidement développés des centres de documentation compilant et analysant des ressources documentaires publiées dans des revues ou des publications spécialisées. Les établissements du second degré sont encore très loin de ces usages et l'on peut comprendre la volonté de pousser dans cette direction novatrice et jugée comme prometteuse.

### **Création des services de documentation dans les lycées**

À la fin des années 1950, constatant que l'exhortation ne suffit pas, que les bibliothèques de fond de classe sont sous-exploitées et insuffisantes, on commence à considérer qu'il faut développer une base matérielle sous la forme de services de documentation.

Le premier d'entre eux est créé en 1958 au Lycée Janson de Sailly à Paris, à l'instigation de l'inspecteur général Jacotin relayé par le proviseur, Marcel Sire, appelé bientôt à devenir lui-même Inspecteur général de l'Éducation nationale en charge de cette question dans la vie scolaire des établissements. Dans la logique des usages de la documentation en cours à l'époque, cette documentation, ces services, ne visent pas les élèves mais les seuls enseignants que l'on invite par ailleurs à utiliser les ressources créées pour eux par le Centre national de documentation pédagogique créé en 1954, devenu Institut pédagogique national en 1956, avant de retrouver son nom par la suite en 1976.

Des services de documentation vont lentement être créés pendant les années qui suivront (25 % des établissements en 1975), principalement dans les lycées, dotés de personnels dont la bonne volonté pédagogique tente de suppléer souvent au défaut de qualification bibliothéconomique.

Progressivement, l'idée d'une ouverture de ces services aux élèves, celle aussi de réunir les collections dispersées dans différents lieux au sein des établissements (bibliothèques des professeurs, cabinets spécialisés, fonds de classe) se fait jour puisque, en 1969, des recommandations architecturales pour les constructions nouvelles demandent qu'un espace unique rassemble les collections documentaires de l'établissement. Le pas sera franchi officiellement quatre ans plus tard, en 1973, par la décision du ministre Fontanet de transformer les Services de documentation et d'information (SDI) en Centres de documentation et d'information (CDI). Ce changement de nom correspond aussi à un changement volontariste des pratiques installées : le SDI, conçu initialement et principalement pour l'usage des enseignants de l'établissement se voyait confier la totalité des ressources documentaires (livres, périodiques, diapositives, films, enregistrements sonores) et pour l'usage de tous, et notamment des élèves.

### **Réforme Haby, les élèves et les CDI**

La même année, au sein du collège expérimental de Marly-le-Roi, est constitué, dans le cadre de l'expérimentation du « Travail indépendant » qui s'appellera bientôt « Travail autonome » un C.A.D., Centre d'auto-documentation, au sein duquel les élèves sont non seulement invités à travailler sur des documents scolaires comme « non scolaires », mais reçoivent aussi une formation documentaire dispensée par les documentalistes, en collaboration avec les professeurs des autres disciplines, afin de favoriser leur autonomie dans les apprentissages scolaires.

Comme on le voit, il s'agit de bien plus qu'un changement de nom du lieu : la

fonction enseignante émerge du seul fait que les élèves deviennent la cible numériquement la plus importante du CDI et qu'ils appellent une intervention pédagogique.

Un effet inattendu de la réforme Haby : le « collège unique » révèle encore plus la discrimination scolaire. La décennie 1970 est celle où se met en place la massification du premier cycle et l'instauration par le ministre Haby du « collège unique » (qui ne sera pas pour autant démocratique !). Or, les pratiques d'information-documentation sont culturellement discriminantes et les nouvelles couches de jeunes scolarisées ne les intègrent pas dans ce que Pierre Bourdieu appellerait leur « habitus » ou Philippe Perrenoud, dans son analyse de la société scolaire, le « métier d'élève ». La question de l'échec scolaire devient une question centrale, elle prend la forme, souvent, de pratiques culturelles (en particulier la lecture) inappropriées aux attentes implicites de l'école. S'ouvre ainsi un chantier pédagogique majeur que ces enseignants devenus documentalistes (on ne dit pas encore professeurs-documentalistes) vont investir en usant des moyens à leur disposition : leur volonté d'agir et de ne pas laisser la place au seul jeu de l'héritage social et culturel. En effet, à défaut d'instructions que le ministère de l'Éducation (qui à cette époque n'est plus « nationale ») se révèle incapable de fournir, la mobilisation de résultats issus de quelques expérimentations, telles que celle du « Travail autonome » nourrit l'inspiration et fournit la matrice d'une réflexion sur l'importance de la maîtrise des outils documentaires et des sources d'information dans les apprentissages conçus selon les principes d'une « pédagogie active » (i.e. fondée sur la mise en activité des élèves, cf. Freinet, Wallon).

C'est dans ce contexte que la FADBEN (Fédération des associations d'enseignants documentalistes de l'Éducation nationale) tient en 1978 des journées d'étude à Port-Mort dans l'Eure d'où sortira un manifeste intitulé « La documentation, discipline nouvelle ? ». Désormais, l'association de spécialistes s'est placée délibérément dans la

perspective de promouvoir le rôle pédagogique du documentaliste. Les documentalistes en tirent, plus ou moins consciemment, et avec plus ou moins de délais, la conclusion qu'une entreprise pédagogique les attend. Finalement, à cette époque, la situation pourrait se résumer ainsi :

- Un besoin d'assumer une formation des élèves, identifié par les carences constatées et l'ambition d'une démocratisation véritable,
- Des objets d'apprentissage en voie d'identification,
- Les acteurs prêts à jouer un rôle dans la médiation pédagogique

### L'échec scolaire

La lutte contre l'échec scolaire fut une préoccupation centrale et constante du SNES à partir des années 1960, avant même la prise de la majorité par Unité et Action dans le nouveau SNES en 1967.

Dans les années 1970, la « massification » rendit encore plus évidents les retards et échecs constituant une forme de ségrégation et de sélection sociale. C'est la principale critique adressée par le SNES au projet de réforme Fontanet puis à la réforme Haby qui maintient et aggrave la ségrégation sociale.

Le syndicat cherche donc les moyens de résoudre la question à partir d'expérimentations : travail en petits groupes, classes de rattrapage, voire groupes de niveaux, orientation positive mais il refuse la pérennité des classes « dépotoirs » « culs de sac » que sont les classes de transition, puis CPPN et CPA... L'objectif est de réinsérer l'élève en difficulté dans un cursus normal afin d'assurer la réussite de chacun.

Le SNES ne reste cependant pas fermé aux nouveautés. Après bien des débats, il accepte le volontariat des équipes pédagogiques pour les « 10% » ou le « travail indépendant » en y mettant des conditions de moyens, de respect des programmes et de qualification des professeurs.

## Le statut: une arlésienne?

Après le mouvement social de mai-juin 1968, le SNES s'est battu pour obtenir un statut particulier des documentalistes-bibliothécaires. Le projet connaît bien des aléas de 1970 à 1977, mais n'aboutit jamais.

### Un premier essai : 1970-1972

En 1968, dix ans après le début de l'innovation que représentait la création des premiers « services de documentation et d'information » (SDI), leur nombre est encore réduit (quelques centaines), leurs personnels sont de statuts disparates (AE, MA II et MA III), leurs conditions d'emploi et de service incertaines, mais la présence des SDI est largement appréciée et demandée. Dans les négociations avec le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Edgar Faure, le SNES demande la création d'un cadre statutaire au niveau des certifiés et obtient la promesse de la réunion d'un groupe de travail ministériel, afin d'étudier les dispositions statutaires à prendre vis-à-vis des documentalistes-bibliothécaires. En 1970, le successeur d'E. Faure, Olivier Guichard, le met en place effectivement. Sous la présidence de l'Inspecteur général Sire, ce groupe, réuni entre mai 1970 et janvier 1971, élabore un « projet de décret relatif au statut particulier des documentalistes bibliothécaires principaux et des documentalistes bibliothécaires » qui doit être soumis aux ministères de la Fonction publique et des Finances. Mais en juillet 1971, le Directeur des personnels fait savoir à Etienne Camy-Peyret, secrétaire général du SNES, que des « études complexes et conjoncturelles » sont encore nécessaires.

Le projet prévoyait deux corps : celui des documentalistes bibliothécaires principaux, au niveau des certifiés, pour exercer dans les établissements de formation des enseignants, les lycées et les CES ; celui des documentalistes bibliothécaires, au niveau des PEGC, pour exercer dans les autres établissements du second degré (CEG, CET). Le premier principe avancé par le SNES dans la discussion était que le service en documentation devait être un service pédagogique en étroite relation notamment avec les enseignants et les élèves. Le deuxième, qui en découlait, était que ces personnels devaient être recrutés au même niveau que les enseignants du second degré et qu'ils devaient recevoir une formation pédagogique d'un an. Un troisième énonçait l'exigence de mesures transitoires concernant les personnels en place, y compris les auxiliaires. Sur le premier point, les demandes du SNES furent entendues, mais sur les deux autres, on butta sur le clivage des deux corps qui reproduisait celui des enseignants (certifiés-PEGC dans les CES et PCET dans les collèges techniques professionnels). Quant aux perspectives d'intégration ou de titularisation des personnels auxiliaires dans les deux corps, elles restaient timides. Les divergences entre le SNES et le SNI et le SNETAA ne favorisaient pas un front syndical uni.

### 2<sup>e</sup> tentative en 1974-1977

La renonciation par le ministère à ce projet, en même temps que la décision de laisser pendante la question statutaire, ne peuvent laisser les personnels et le SNES indifférents, d'autant plus que, chaque année, de nouveaux emplois sont créés dans les académies, répondant de façon insuffisante à la demande de SDI (devenus CDI en 1973). On recourt de plus en plus à l'auxiliarat comme dans l'ensemble du second degré.

En novembre 1974, les discussions reprennent avec la direction des personnels enseignants des lycées. Elles devaient aborder les sujets suivants : la question statutaire, la constitution initiale du corps et l'intégration des personnels en fonction, les conditions de service, les échelles indiciaires des personnels en exercice, les indemnités de fonction, le fonctionnement des commissions académiques dites « ad hoc », chargées de recruter les personnels de documentation.

16 séances sont nécessaires pour aboutir à un projet qui, au lieu de créer deux nouveaux corps comme en 1970-1972, reprend le statut des CE et des CPE de 1970, mais en le scindant en deux spécialités : l'éducation, existant déjà, et la documentation.

Le SNES avait demandé, à l'ouverture des pourparlers, l'examen de sa demande de création d'un CAPES spécifique, mais sans succès. Le SNES (et les autres organisations) s'efforce alors de tirer le maximum des propositions ministérielles de départ, en agissant principalement sur les volumes d'intégration dans le corps des conseillers principaux et de promotions internes ultérieures. Ce groupe de travail, en accord avec son président, alla jusqu'à établir des normes de dotation du personnel dans les CDI :

Moins de 600 élèves : 2 documentalistes-bibliothécaires + 1 agent de bureau ;

De 600 à 900 élèves : 2 documentalistes-bibliothécaires + 1 agent de bureau + 1 agent d'entretien ;

De 900 à 1200 élèves : 3 documentalistes-bibliothécaires + 1 agent de bureau + 1 agent d'entretien ;

Plus de 1200 élèves : 4 documentalistes-bibliothécaires + 1 agent de bureau + 1 agent d'entretien.

Les conclusions de ce groupe de travail sont actées fin janvier 1976, et doivent être soumises à la Fonction publique et aux Finances. Mais durant deux années, le ministère laisse traîner l'affaire jusqu'à la parution d'un décret régissant le calcul des services hebdomadaires des diverses catégories de personnels enseignants (agrégés, certifiés, PEGC et PCET) susceptibles d'occuper les emplois de documentalistes-bibliothécaires (janvier 1980).

Autant dire que la question statutaire est une nouvelle fois renvoyée sine die, le ministre Haby n'estimant pas nécessaire de « faire un statut pour coller des étiquettes » ! De toute façon, la séparation de la profession en deux corps n'avait pas enthousiasmé bon nombre de documentalistes, de sorte que le SNES avait éprouvé des difficultés à les mobiliser pour faire aboutir un projet de statut qui avait pour seul mérite d'apporter une réponse imparfaite à une revendication plus ambitieuse. Mais en même temps, ce deuxième échec libérait le syndicat et son potentiel revendicatif pour reprendre le fond de ses exigences : un CAPES de documentation.

### Les services

Le seul corps de titulaires auquel les documentalistes appartenaient jusqu'aux années 1970 étant celui des « adjoints d'enseignement », leur service hebdomadaire ne pouvait être établi qu'en référence à leur classement entre ceux qui étaient « chargés d'enseignement » (18 h) et « non chargés d'enseignement » (36 h de surveillance). Une décharge de 4 h (en 1972) portée à 6 h (en 1977) leur fut attribuée pour compenser les obligations résultant de leur fonction spécifique.

### L'indemnité spécifique de documentation

L'échelle indiciaire des AE non chargés d'enseignement étant moins favorable que celle des AE-CE, et pour tenir compte des responsabilités exercées par les documentalistes, le ministère n'accepta jamais de traiter le service en documentation comme un service d'AE-CE, mais transigea en attribuant une indemnité spécifique assez modique, non indexée sur le point d'indice, qui ne put jamais satisfaire les personnels. Une fois la création du CAPES de documentation obtenue, les professeurs documentalistes ne purent obtenir le versement de l'ISOE, le ministère leur attribua une indemnité inférieure de moitié !

## La « fabrique » d'un métier

C'est ainsi qu'on va observer, dans des cas de plus en plus nombreux, le passage d'une pratique vécue à une pratique qui se problématise, modestement, dans des situations qui sont autant des contraintes que des heuristiques : elles ouvrent sur des voies de développement et d'exploration de solutions à expérimenter, d'hypothèses à tester plus qu'à vérifier. C'est le premier sens que je donne à « fabrique », dans la mesure où la profession s'est inventée dans les incertitudes d'une activité pratique (ces arts de faire, et leur braconnage, pour reprendre l'expression de Michel de Certeau ) que l'institution ne s'est pas montrée en capacité de normer, sinon après coup et très partiellement, souvent avec une bonne décennie de retard sur les pratiques. La formalisation commencera à se manifester à la fin des années 1970. En témoignent quatre ouvrages publiés quasiment en même temps, notamment celui de Brigitte Chevalier, qui exerce alors au Collège République de Bobigny, *Méthodologie d'utilisation d'un CDI* qui constituera pour longtemps une référence dans l'action professionnelle (technique et pédagogique) des documentalistes. Il convient de faire remarquer, ici, que si les instructions officielles restent bien timides, elles existent cependant, et ne manquent pas de rappeler que la fonction comporte une dimension pédagogique, certes, imprécise, mais affirmée, et que quelques inspecteurs généraux (Sire, Tallon, Quencez, Toussaint) s'efforceront d'encourager cette conception de la mission des personnels des CDI.

Une démarche de type praxéologique se met en œuvre dont les éléments essentiels viendront dans les années 1980 et 1990 des notions issues de la « pédagogie par objectifs » (PPO) introduites dans la formation continue des personnels enseignants qui commence à voir le jour à partir de 1982. C'est sans doute le mérite principal de la PPO d'avoir permis cette formalisation en termes, incertains, de « capacités », « compétences », « savoir-

faire » ou « objectifs », permettant de décrire et de transmettre une expérience à une communauté professionnelle, à partir d'une terminologie qui fait à peu près et provisoirement, l'accord de tous.

### Les assises de la vie scolaire en 1982

Pour le SNES, l'enseignement dans le second degré ne se borne à une addition de disciplines enseignées ; les établissements sont aussi des espaces dans lesquels les élèves vivent, travaillent et apprennent (voir thèmes du congrès de 1972 : les établissements de second degré comme lieux d'enseignement et d'éducation). Il lui importe de penser comment la vie des élèves dans l'établissement peut contribuer à créer un cadre favorable au déploiement d'une « école progressive ». Mais il faut attendre 1982 pour qu'il organise à Paris des « Assises de la vie scolaire ». Les documentalistes sont invités à s'exprimer sur leur contribution à la réussite des élèves.

C'est ainsi que Jean-Louis Charbonnier, futur responsable national de la Documentation, expose comment cette contribution peut se concevoir. S'il est vrai que le CDI est un cadre de la vie scolaire – qui, à l'époque, n'existe même pas dans la moitié des établissements du second degré –, il ne peut se réduire, ni à ce lieu ni à sa seule organisation. La question essentielle est celle des pratiques documentaires et des pratiques de lecture des élèves et de leur relation avec la reproduction sociale observée dans les flux scolaires. Il en conclut qu'il ne faut pas seulement que ces lieux existent, qu'ils soient animés, mais qu'ils soient des lieux d'un apprentissage spécifique, inducteur d'un rapport au savoir renouvelé.

La conclusion en termes de revendications se déduit tout naturellement :

- Créer de postes
- Résoudre la question statutaire
- Organiser la formation au métier, initiale et continue
- Donner des moyens de fonctionnement des CDI toujours tellement insuffisants !



#### Les assises de la documentation du SNES en janvier 1986

À la fin de l'année 1984, alors que les discussions reprises un an plus tôt avec le ministre d'Alain Savary (sur missions, recrutement, formation des documentalistes et développement des CDI) se terminent, aucune décision ne paraît en vue de la part du nouveau ministre Jean-Pierre Chevènement. Aussi le SNES décide-t-il de tenir des « Assises nationales pour une charte de la documentation à l'école », les 24 et 25 janvier 1986, dans les locaux du CNAM à Paris.

Elles s'adressent à tous ceux qui s'intéressent à la question, au premier rang les documentalistes, mais aussi des enseignants d'autres disciplines, des universitaires que la question du CAPES de Documentation intéresse (par exemple Gérard Losfeld, professeur des universités, sciences de l'information, Lille 3), des conseillers principaux d'éducation, des conseillers d'orientation... Un dossier préparatoire aux ateliers propose différents documents développant des problématiques centrées sur les questions chaudes, telles qu'elles sont perçues à l'époque, sur l'acte de lecture, l'aide aux apprentissages, la question de la méthodologie, la lecture de l'image, les apports des nouvelles technologies et de l'informatique, du travail en équipe et de la collaboration professeurs-documentalistes dans les apprentissages.

Au terme de ces deux journées de discussions approfondies voire conflictuelles, Monique Vuillat (secrétaire générale) conclut ces assises, en affirmant d'abord la responsabilité du syndicat dans la prise en compte des « pratiques professionnelles des collègues pour dégager toujours plus précisément les objectifs généraux que doit s'assigner le système éducatif, ainsi que les objectifs communs à chaque enseignement, à chaque acte pédagogique de tout intervenant ». Ensuite, elle met en lumière la nécessité de s'inscrire dans une projection dans l'avenir par l'action des personnels, pour faire évoluer les problèmes et les pratiques, voire faire apparaître de nouvelles questions. Enfin, elle resitue tout cela dans la prise en compte des batailles à mener pour la création de CDI et de postes de documentalistes, l'amélioration des conditions de travail, les indices de rémunération. Elle peut aussi annoncer une décision prise par le cabinet du ministre Chevènement de créer un CAPES de Documentation, décision qui sera rapportée à la veille des élections législatives de mars 1986, calamiteuses pour la gauche (qui auront pour conséquence la première cohabitation). Il faudra encore attendre les actions de 1989 pour que ce projet aboutisse enfin, dans le cadre de la revalorisation générale des métiers d'enseignants obtenue sous le ministère de Lionel Jospin.

## Les « étapes de la recherche documentaire »

La centration sur les techniques documentaires en tant qu'objets autonomes, déjà identifiés à l'époque, ne prenait pas assez en compte la dynamique interne des processus de travail sur du matériel documentaire car elle les dispersait. Aussi, les « étapes de la recherche documentaire » vont en constituer l'expression achevée la plus récurrente en organisant les apprentissages selon l'ordonnement des différentes phases requises par un travail fondé sur des activités documentaires. Elle a permis une socialisation de l'expérience pédagogique dans laquelle la FADBEN a joué un rôle essentiel par les nombreux, stages, séminaires, universités d'été et publications internes qu'elle a su mettre en œuvre.

C'est la plus grande partie de la profession qui s'est ainsi mise en mouvement pour dessiner les contours d'une action pédagogique concertée et pensée avec les moyens qui s'offraient à elle. La terminologie behavioriste de « la pédagogie par objectifs » instrumente durablement la définition des apprentissages en « capacités », « compétences » et « savoir-faire » documentaires ; elle donne à comprendre, des objectifs jusqu'à l'évaluation finale, les enchaînements de phases du processus. Les contextes peuvent être multiples, la matière de l'apprentissage est constituée de l'activité de l'élève, puisque ce sont ses comportements qu'on cherche à éduquer, et l'on dispose d'un invariant rassurant dans la succession immuable des différentes opérations.

Par contraste avec les démarches antérieures où les « leçons » de techniques documentaires relevaient principalement d'une démarche de cours magistral, cette démarche de formation mettait l'accent sur les activités des élèves et poussaient à imaginer des situations d'activité propices ; en même temps, elle soulignait la nécessité d'une perspective intégratrice des différents moments du programme de formation, incompatible avec le saupoudrage, la dispersion ou le morcellement dans laquelle

l'absence de demande explicite de l'Institution plaçait les personnels des CDI.

## L'art de la contrebande

Il s'agit de tirer profit des « occasions » offertes par les collègues des autres disciplines pour faire acquérir des savoir-faire que les documentalistes considèrent comme nécessaires à une éducation scolaire réussie. Il s'agit donc d'une pédagogie plus inspirée que méthodique dans ses objets et dans ses méthodes : les enseignants documentalistes ne maîtrisent que modérément le déroulement et l'enchaînement des séances, la « discipline » mène le jeu.

Toutefois, conscients des limites de cette hétéronomie pédagogique, sous l'égide notamment de la FADBEN, les praticiens s'orientent vers une organisation de ces compétences en référentiels documentaires, élaborés et discutés entre collègues qui les agrégeront en système pragmatique, à défaut de pouvoir, à l'époque, les ériger en systèmes praxéologiques voire théoriques. On peut donc estimer que des éléments d'une théorie des apprentissages sont là, dans un ordre instauré à travers la taxonomie des « Étapes de la recherche documentaire » qui voit le jour dans les années 80. Ce faisant, la profession entreprend d'exprimer des prescriptions que la puissance publique ne se révèle toujours pas capable de formuler ; elle se place donc dans l'obligation de penser une cohérence des apprentissages et d'une organisation des bonnes pratiques qui exigent d'autres approches et d'autres outils conceptuels.

Nous pensons que cet art de la contrebande est allé, à l'époque, au bout de ce qu'il pouvait produire, qu'une circulaire de mission n'a pas le pouvoir de donner plus que des recommandations trop vagues pour dire ce que la société attend de la formation à la documentation.

## Une conception constructiviste

Sans doute en relation avec la création du CAPES de documentation, la définition des apprentissages s'éloigne aux cours des années 1990 d'une conception behavioriste pour s'approprier une conception constructiviste (dans la filiation des travaux de Piaget et aussi

de Vygotski). Les pratiques documentaires, en effet, pratiques d'information finalisées sur la recherche et la découverte d'informations pertinentes dans le contexte des apprentissages scolaires qui prennent place dans les collèges et les lycées, ne sauraient résulter pour les élèves d'une simple mise en présence des systèmes d'information documentation, fussent-ils des plus « performants », car ces systèmes ne répondent avec succès qu'à des requêtes maîtrisées, expertes, conscientes de ce qu'elles recherchent ainsi que des limites des instruments utilisés. Elles ne sauraient davantage procéder d'une sommaire « initiation aux techniques documentaires » longtemps objet d'une revendication identitaire des documentalistes, car les objets visés ne relèvent pas seulement de rudiments mais d'une maîtrise progressivement construite qui associe activité de l'élève et compréhension (intellection) de cette activité dans des démarches de conceptualisation.

On a fait l'épreuve des limites des apprentissages définis en compétences et savoir-faire. Ils ne conduisent pas à des savoirs car ils demeurent en deçà du concept ou même de la notion, ne sont jamais « représentés » voire « verbalisés ». Or le passage par la conceptualisation des pratiques en facilite la compréhension, donc l'apprentissage et le transfert :

- soit de savoirs procéduraux ou savoirs de l'action
- soit de savoirs déclaratifs sous la forme de notions

Il s'agit, dès lors, de faire accéder aux concepts à travers des démarches inductives ancrées dans des pratiques, expériences que l'apprenant doit être mis en situation de verbaliser, de conceptualiser. C'est une construction de concept a posteriori qui s'appuie sur des démarches métacognitives.

On peut interpréter cette histoire comme celle de l'émergence d'une « discipline » constituée de nouveaux objets d'apprentissage. Elle s'accomplit dans des activités scolaires académiques, notamment, mais s'érige cependant en corpus spécifique, car

c'est dans l'espace commun aux diverses disciplines scolaires qu'elle se situe, ce qu'aucune d'entre elles ne saurait faire à sa place. Dans ce sens, on pourrait parler de discipline transverse.

Les enseignants documentalistes, pour le dire autrement, doivent ainsi dépasser (mais non abolir) le paradigme du savoir-faire documentaire et des compétences ou habiletés d'information, dans la référence à des contenus d'apprentissage déclinés aussi en termes de savoirs d'information-documentation, savoirs de la pratique, certes, mais aussi savoirs sur la pratique. L'acquisition de ces savoirs exige que les élèves accèdent progressivement à une connaissance (théorie ?) des médias, des processus d'information et des instruments (matériels et symboliques) qui font fonctionner la médiation documentaire.

### **Le CAPES de documentation**

Avec la création du CAPES en 1989, puis des IUFM en 1991, l'affaire prend une nouvelle dimension et commence une nouvelle phase dans l'invention du métier : les épreuves du concours poussent vers une définition plus rigoureuse (elle mettra du temps à s'établir) des savoirs requis dans sa préparation. Elles donnent à voir un ensemble de « contenus » de formation que les étudiants et les stagiaires doivent maîtriser a minima pour accéder au corps, elles instituent également la « séquence pédagogique » comme un passage obligé dans le parcours de formation et de certification. Par ce fait, elles entraînent une bonne partie des personnels en place dans leur sillage.

### **TIE et TPE : du nouveau pour les enseignants documentalistes**

Le rapport « Bourdieu-Gros » commandé en 1988 par Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, a mis en évidence, dans son deuxième principe, l'exigence d'assurer aux élèves des lycées l'enseignement des « modes de pensée ou de savoir-faire fondamentaux qui, parce qu'ils sont censés être enseignés par tout le monde, finissent par n'être enseignés par personne ». Plus loin, ce

même principe énonce sans ambiguïté « il faudrait enfin veiller à faire une place importante à tout un ensemble de techniques qui, quoiqu'elles soient tacitement exigées par tous les enseignements, font rarement l'objet d'une transmission méthodique : utilisation du dictionnaire, usage des abréviations, rhétorique de communication, établissement d'un fichier, création d'un index, utilisation d'un fichier signalétique ou d'une banque de données, préparation d'un manuscrit, recherche documentaire, usage des instruments informatiques, lecture de tableaux de nombres et de graphiques, etc... Livrer à tous les élèves cette technologie du travail intellectuel et, plus généralement, leur inculquer des méthodes rationnelles de travail (comme l'art de choisir entre les tâches imposées ou de les distribuer dans le temps) serait une manière de contribuer à réduire les inégalités liées à l'héritage culturel. ».

Toutes ces prescriptions sont familières des professeurs documentalistes depuis longtemps mais elles mettront du temps à se concrétiser, et de manière si partielles, dans les politiques conduites. Elles rejoignent des travaux menés ça ou là dans des universités concernant l'apprentissage du « métier d'étudiant », notamment à l'Université Paris 8, par le sociologue Alain Coulon, et qui révèlent l'efficacité de ces apprentissages dans la réussite universitaire d'étudiants appartenant à des milieux particulièrement sensibles au décrochage universitaire. Ces travaux et ce rapport confortent le sentiment que les efforts poursuivis par la profession sont pertinents et légitimes.

C'est dans ce contexte que le SNES, dès 1998, fait la proposition de créer pour tous les élèves des lycées une forme de travail scolaire innovante : les « Travaux interdisciplinaires encadrés » (TIE) ouvrant aux élèves des voies nouvelles à leurs apprentissages en leur permettant d'étudier des objets importants de leur programme scolaire, de manière personnelle, en recourant à des méthodes « actives » et dans un cadre interdisciplinaire maîtrisé et encadré par des enseignants. En 1999, pour la rentrée de 2000, le ministre de

l'éducation nationale décide le lancement de « Travaux personnels encadrés » (TPE) qui reprennent l'idée du syndicat en les affaissant considérablement tant du point de vue des ambitions que des moyens dégagés. Ce sera, malgré cela, l'occasion d'un investissement fort de la profession pour que cette expérience réussisse, pour une fois que le ministère proposait de donner corps à une intervention dans laquelle les personnels, depuis si longtemps, se consacraient sans aucune reconnaissance officielle !

## **Vers un curriculum info-documentaire**

### **La didactisation des instruments du travail scolaire**

#### *Des contenus à enseigner ?*

Les premiers objets d'apprentissage qui pussent apparaître dans cette « pédagogie documentaire » ne pouvaient être qu'issus d'une expérience spontanée. Rien d'étonnant que les contenus identifiés concernent principalement les modes opératoires. Ils constituent des observables privilégiés dans cette quête des moyens d'évaluer des savoir-faire inobservables directement, par définition. Pour autant, ce positivisme spontané, en permettant d'identifier des situations, des tâches et des comportements observables, n'a pas manqué de pousser à l'interrogation sur les contenus notionnels sous-jacents .

#### *Faut-il les enseigner ?*

La question mérite d'être posée, pour plusieurs raisons. La position du Ministère manque de clarté : il ne dit pas qu'il ne faut pas prendre en charge ces enseignements. Il organise même des « concertations » qui sont autant d'actes manqués « réussis » pour ne pas décider dans un sens ou dans l'autre ; par ailleurs, il fait figurer dans les programmes de certaines disciplines des prescriptions touchant aux pratiques documentaires, mais au lieu des enseignants dont c'est la spécialité, ce sont les enseignants des dites disciplines, ignorants des enjeux didactiques de ces contenus qui en ont la responsabilité, au

mépris de toute cohérence. En contrepoint, la réponse de certains professeurs documentalistes est, parfois, paradoxale : certains tiennent à s'affirmer, y compris par leurs actes, comme pédagogues mais déclarent ne pas vouloir « enseigner » !

Quant aux professeurs des différentes disciplines, ils n'ont pas toujours une vision très claire de la nature de la collaboration qui les lie à leurs collègues documentalistes, mais peut-on leur en vouloir quand tant d'indécision règne sur le sujet ? Pour nous, on s'en doute, cette question devait recevoir une réponse positive car les pratiques documentaires sont des pratiques sociales et culturelles acquises bien souvent dans la famille quand celle-ci dispose de ce « capital culturel », pour reprendre une catégorie bourdieusienne. Bien plus, ces pratiques indexent très souvent une scolarité épanouie. L'expérience conduite à l'Université Paris 8 par Alain Coulon avec des étudiants de cette université si particulière, confirme le rôle qu'une formation à ces pratiques peut jouer pour aider à la réussite dans les études, pour s'approprier le « métier d'étudiant ». Et dans ce même ordre d'idées, on remarquera que Philippe Perrenoud évoque le « métier d'élève » pour désigner un ensemble de pratiques et de savoirs attendus des élèves, sans qu'ils soient formellement pris en charge dans des enseignements explicites.

### **Penser les apprentissages documentaires**

L'identification des savoirs a été entreprise par divers auteurs. Elle nécessite la poursuite d'un travail de réflexion critique sur l'épistémologie de ce nouveau savoir scolaire, un travail de recherche, au plein sens du terme, à la fois théorique et praxéologique. Il convient de prendre au sérieux les intentions affichées sur l'éducation à l'information sans la réduire aux « animations » touchant les médias de masse, ni au B2i. Les contenus d'apprentissage à viser appartiennent, selon nous, à des registres différents qui, si l'on ne les distingue pas, entraînent de la confusion et ne permettent pas de les articuler. Cet ensemble composite comporte :

- Des savoirs scolaires qui trouvent leur référent savant dans un corpus scientifique constitué autour des sciences de l'information de la documentation et de la communication, mais ne se confondent pas avec eux ;
- Des pratiques d'information et de documentation situées aussi comme pratiques sociales diversifiées ;
- Des usages scolaires de ces pratiques et de ces savoirs en information et documentation, situés eux aussi dans des contextes divers et spécifiques, chaque discipline scientifique usant, de préférence à d'autres, de certains traitements de l'information et des documents.

### **La démarche curriculaire en information-documentation**

Le défaut d'instructions officielles ayant rang de programme concernant l'information-documentation et la formation des élèves à sa culture, est préjudiciable, car seul l'État est en capacité d'énoncer ce type d'obligations faites aux enseignants au nom de la nation.

Il faut que l'on passe du régime de la prescription morale à celui de l'obligation exprimée politiquement. La situation où chacun pourrait décider (à condition toutefois que le chef d'établissement l'accepte !) s'il prendra en charge ou non la formation des élèves, quels objets d'apprentissage il entreprendra de viser, comment il les agencera les uns par rapport aux autres, à quel niveau il fera intervenir tel ou tel apprentissage... Une telle situation est insensée. Elle donne l'illusion de la liberté (le professeur documentaliste ne peut pas se substituer à la société pour édicter ce qui vaut d'être enseigné) mais prive les professeurs documentalistes de leur droit à bénéficier d'un « ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage » qui leur ouvrirait la voie vers la liberté d'imaginer, de concevoir les moyens de faire que les élèves puissent réellement acquérir cette culture de l'information et de la documentation.

C'est pour cela que l'élaboration d'un curriculum en information-documentation est un passage obligé pour permettre non

seulement que la communauté professionnelle se réfère à un corpus commun d'objets à enseigner, qu'elle puisse débattre des obstacles et des difficultés rencontrées et, enfin, que la recherche didactique s'en empare.

### **Mission versus curriculum**

Le mandat pédagogique détenu par les enseignants documentalistes n'est reconnu jusqu'à présent que par des circulaires ministérielles : celle de 1977 puis celle de 1986. Au motif que cette dernière commençait à dater, la question de sa mise à jour fut plusieurs fois agitée en réponse à la demande formulée de publication d'instructions officielles touchant le contenu des actes pédagogiques attendus.

À chaque fois, la tentative a tourné court dès que les représentants de la profession faisaient valoir la nécessité d'aller dans le sens de la définition d'un curriculum info-documentaire susceptible d'apparaître comme conduisant à des programmes de formation des élèves. Ainsi apparaissait-il que ces ballons d'essai n'avaient d'autre but que d'éviter de discuter d'un curriculum, et de reconnaître pleinement la nature de la fonction pédagogique des professeurs documentalistes.

Il faut savoir que les circulaires sont des textes réglementaires qui occupent une place bien modeste dans la hiérarchie des textes puisqu'elles viennent après les lois, décrets et les arrêtés qui organisent le service public. Elles ne peuvent constituer que des interprétations et doivent s'en tenir aux limites expresses fixées par les statuts (fixés par décrets) ou les programmes (établis par des arrêtés).

Contrairement à ces derniers, elles sont rédigées dans une langue qui, elle-même, laisse place à un deuxième rang d'interprétation au niveau des échelons intermédiaires ou subalternes de l'organisation éducative, quand elles ne sont pas simplement ignorées des chefs d'établissement, notamment.

### **Mieux connaître ce qu'est un curriculum**

Les chercheurs distinguent le curriculum explicite (ou formel, ou prescrit) du curriculum implicite (ou caché). Les apprentissages documentaires appartiennent toujours à cette dernière catégorie, de même qu'un certain nombre d'autres apprentissages scolaires (cf. Perrenoud 1994). On a fréquemment fait remarquer que les curriculums implicites gagnaient souvent en efficacité pédagogique par leur explicitation dans des prescriptions formelles.

Le fait qu'il y ait définition d'objets d'apprentissage (notions, opérations) est certes un acte politique essentiel, mais il y a plus. Il permet de penser la progressivité des apprentissages et de leurs agencements, il permet aussi de situer la démarche curriculaire dans la perspective de faire progresser les savoirs didactiques en information-documentation. Les effets dans les pratiques peuvent être d'une grande importance car l'entreprise curriculaire clarifierait la mission des professeurs documentalistes :

- Didactiser : transformer les objets à enseigner en objets enseignables ;
- Organiser les itinéraires des élèves afin que les contenus enseignables deviennent effectivement enseignés ;
- Prendre en compte dans des situations d'apprentissage réfléchies de la nécessité de conduire les élèves à la conceptualisation. Ce terme, qui exprime un processus interne à l'élève, ne peut pas signifier comme on le constate souvent, recevoir de l'enseignant des idées abstraites mais en construire à partir de pratiques qui soient au moins verbalisées ;
- Concevoir cette action dans la dynamique d'une construction doublement provisoire : comme construction curriculaire essentiellement révisable et comme construction des savoirs des élèves toujours en devenir, non par cumulation mais par recomposition et réintégration de savoirs déjà là.

L'émergence du terme curriculum dans les débats internes à la profession, particulièrement à partir des « Assises nationales pour l'éducation à l'information », ne devrait être tenu ni pour une afféterie ni pour un effet de mode, dans la mesure où il permet à la communauté des chercheurs d'identifier un même objet d'investigation, par-delà les frontières et références culturelles. C'est bien pourquoi nous préférons mettre en « friction » les concepts de mission et de curriculum et examiner ce qui change si l'on passe d'un univers où le paradigme de la norme s'exprime seulement en termes de mission à un univers conceptuel où ce paradigme s'exprime en termes de curriculum. Cette mise en confrontation nous est apparue comme nécessaire quand, dans les expressions plus ou moins spontanées des praticiens, la définition d'une « nouvelle circulaire de mission » est donnée comme quasi-synonyme de la définition d'un corpus d'objets d'apprentissage.

### **Dans le sillage des « Assises »**

L'une des conséquences directe de ces assises fut le lancement de l'ERTé « Culture de l'information et curriculum documentaire » ; cette équipe de recherche scientifique a obtenu son habilitation en mai 2006 pour une durée de 4 ans, elle était localisée à l'Université Lille 3 au sein d'un laboratoire de recherche (GERiiCO) en collaboration avec le laboratoire CIViiC de l'Université de Rouen ; un nombre important de doctorants ont pris part également à la recherche. Une demi-douzaine d'équipes par toute la France lui ont été rattachées.

Elle a tenu un Colloque en octobre 2008 dont les actes ont été publiés en 2010. Le nombre des intervenants, la participation de doctorants ayant depuis soutenu leur thèse montre qu'un chantier s'est ouvert et que la recherche dans ce domaine dans des contextes variés mais qui gravitent autour de nombreux laboratoires, dont certains sont reliés à différentes ESPE. Notons, enfin, parmi ces conséquences, que « Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire » ont été publiées en 2010 par

le Groupe de recherche sur la culture et la didactique de l'information abrité par l'URFIST de Rennes 2.

Que le concept de curriculum soit devenu pour un nombre croissant de professeurs documentalistes une idée forte dans l'expression de leur identité professionnelle, est, nous le croyons, le signe qu'un cap a été franchi. Le curriculum info-documentaire n'abolit pas la mission, il lui donne, au contraire une consistance sans laquelle ces enseignants seraient éternellement réduits à une fonction d'assistance pédagogique, voire logistique... On a vu émerger, de temps en temps, quelques tentatives dans cette direction, il ne s'agit donc pas d'une chimère.

### **Une invention qui marche**

Dans cette dialectique, au total, l'autorité ministérielle, malgré le relais de courroies de transmission que furent quelques membres des corps d'inspection, parfois à peine consentants, a joué, bien involontairement, un rôle important pour mobiliser et relancer, après parfois quelques périodes de désarroi, le travail d'approfondissement de cette invention par les personnels. Leur rôle et celui de ceux qu'ils ont reconnus comme leur porte-parole dans cette construction, est irremplaçable. Je me permettrai de citer ici la coopération qui, de fait, s'est établie entre la FADBEN et le SNES et qui a été décisive pour que la circulaire de mission de mars 1986, puis la création du CAPES, voient enfin le jour. Cette solidarité dans l'action, à partir de prémisses fondées différemment a représenté une force qui a compté.

La légitimité ne se décrète pas, l'histoire de la profession en a administré de nombreuses fois la preuve : malgré les réticences, voire l'opposition résolue et obstinée des ministres, de l'inspection dans sa grande majorité et des hauts fonctionnaires, il a bien fallu acter dans des documents officiels plus ou moins satisfaisants au regard des attentes, les avancées bien réelles des pratiques et de la réflexion. C'est un deuxième sens de « fabrique », qui ressort alors de cette histoire, un lieu d'élaboration délibérée du métier, qui trouve dans la construction didactique et le

travail de réflexion sur un curriculum documentaire son aboutissement et sa signification la plus plénière.

## Le syndicalisme et la profession

Dans cette période où se déroule cette histoire, il n'est pas concevable de ne pas se poser la question du positionnement syndical. On a vu que l'association de spécialistes, la FADBEN, était présente, c'est normal. Les organisations syndicales ont été consultées à certains moments, encore que depuis une bonne dizaine d'années, le ministère se garde de « trop tôt » les consulter.

Dans la période cruciale de la discussion (de 1984 à 1989) qui a abouti à la création du CAPES, seul le SNES et le SNALC se sont prononcés en sa faveur. Les autres syndicats de la FEN (SNI-Pegc, SNETAA, SNB), le SGEN-CFDT, la CGT et FO ont refusé cette évolution statutaire. Concernant le SNES, il faut souligner le fort engagement militant qu'il y a consenti : suivi des dossiers au national comme dans les sections académiques, stages syndicaux nationaux et académiques, initiatives publiques, assises et rencontres, manifestations, pétitions, demandes d'audiences ministérielles, démarches auprès de l'Inspection générale, et bien sûr, la culture des relations avec la FADBEN.

## Bibliographie

**Annette Béguin**, « Didactique ou pédagogie documentaire. Ecole des Lettres collège », 15 juin 1996, p. 49-64. (n° spécial, Quel CDI voulez-vous?)

**Pierre Bourdieu, François Gros**, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* [Texte imprimé] / Commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros., Impr. nationale, 1989.

**Michel de Certeau**, *L'invention du quotidien* : 1. *Arts de faire*

**Françoise Chapron**, *Les CDI (centres de documentation et d'information) des lycées et collèges*. PUF, 2012

**Françoise Chapron, Éric Delamotte**, Dir. *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB, 2010.

**Jean-Louis Charbonnier**, « Les Apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information » *Spirale : revue de recherches en éducation*, janvier 1997, n° 17.

**Alain Coulon**, *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*, Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, Université Paris 8, 1999.

**Pascal Duplessis, Michèle Dubois, Annie Lenoir-Donzeau**, *Les savoirs documentaires : amorce d'une réflexion sur les savoirs documentaires et leur didactisation au collège [en ligne]*. Académie de Nantes, 8 novembre 2000. <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm>.

**Pascal Duplessis**, « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale », *Documentaliste-Sciences de l'information*, Volume 42, n° 3, juin 2005, p.178- 189.

**Yves F Le Coadic**, « Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation », *Documentaliste-Sciences de l'information*, Volume 37, n° 1, mars 2000, p. 28-35.

**Philippe Perrenoud**, *Métier d'élève et sens de l'expérience scolaire*, ESF, 1994

Cet article est une version enrichie de la conférence que l'auteur a prononcée lors d'une réunion organisée par la fondation Gabriel Péri en décembre 2014

## Un stage vivifiant à Rennes le 19 décembre 2014 Un exemple pour les autres S3

C'est à un stage stimulant et chaleureux auquel ont participé une quarantaine d'adhérents de la section académique de Rennes le 18 décembre dernier. Ce deuxième stage de l'Observatoire, intitulé « Le SNES pour quoi faire : d'hier à aujourd'hui ? » tombait à pic dans un contexte syndical difficile et après les élections professionnelles.



D'abord l'éclairage très utile de l'historien, Alain Dalançon, agrégé et président-fondateur en 1985 de l'Institut de recherches sur l'histoire du syndicalisme dans le second degré. Il a retracé les différentes phases de l'histoire de notre syndicalisme en prenant pour fil rouge la question de la représentativité, mesurable à travers la syndicalisation et les élections professionnelles. Car le SNES a toujours tiré une grande part de son efficacité de sa représentativité. Il est aujourd'hui de plus en plus touché par la diminution de la syndicalisation et il vient de connaître une baisse aux élections professionnelles de décembre. Il a déjà connu des reculs de sa représentativité, en 1969 et 1984 par exemple, mais a réussi à rebondir.

Ensuite le précieux témoignage de Monique Vuailat, militante pendant plus de 30 ans, au S1 du lycée de Bréquigny de Rennes, puis au S3 de Rennes et enfin au secrétariat général du SNES, qui a essayé de dégager les lignes de stratégie qui se sont révélées efficaces pour notre syndicat : fédérer la profession (en repensant la fonction représentative qui peut se décliner aussi sous des formes nouvelles d'horizontalité) et construire une vision du système éducatif alimentée en permanence par la profession. Cela était sans doute plus facile dans les années 1960, 1970 car le système était hyper élitiste et des changements étaient attendus. Le nouveau SNES, poussé par la fusion avec le SNET en 1966, a été porteur de l'ambition de la démocratisation. Ce projet a amené le syndicat à réfléchir sur la nature du lycée, à mobiliser l'expertise professionnelle des collègues, à créer du lien avec les chercheurs. L'ambition pour les élèves était liée à l'intérêt des profs (en termes de formation et de revalorisation) et le syndicat cherchait aussi à se faire comprendre de l'opinion publique. La relation à la base des syndiqués était forte y compris au moment des fortes tensions (accord sur la revalorisation en 1989, exclusion du SNES de la FEN en 1992).

Les participants de différentes générations étaient heureux d'être ensemble et d'échanger autour de ce syndicalisme qui leur tient à cœur. Comment lutter contre l'autonomie qui dérégule tout ? Comment lutter contre l'éloignement des collègues de la vie des S1 ? Comment donner envie d'agir aux collègues plus jeunes qui ont connu des batailles sans victoire ? Comment mieux mettre en avant les acquis syndicaux petits et grands ? Comment repartir à partir de la compétence du SNES ? Comment mieux faire connaître les avancées du SNES dans les instances ?

Toutes et tous sont repartis, non rassurés mais enthousiastes ; convaincus que le SNES, riche de son histoire et de son savoir-faire, devrait trouver les voies nouvelles d'une reconquête syndicale.

**Frédérique Lalys**

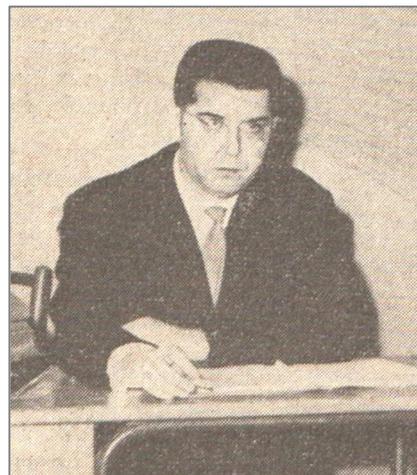
## Bernard Roulet (1925-2014)

Nous avons été peinés d'apprendre, auprès de son épouse, la disparition à la fin du mois de novembre dernier de Bernard Roulet, ancien secrétaire général du SNET, de 1957 à 1961.

Ancien élève de l'ENSET comme son épouse (A1/1945-1947), professeur de mathématiques, militant "autonome", Bernard Roulet succéda à Georges Lauré comme secrétaire général du SNET, peu après que ce dernier devint secrétaire général de la FEN en novembre 1956.

Il s'était toujours efforcé de maintenir l'esprit de cohésion des personnels de l'enseignement technique qui avait présidé aux rapports entre courants depuis 1948, et permis pendant longtemps la cogestion du syndicat par les « autonomes » et les « ex-cégétistes ». Cette cohésion, il l'afficha face à l'administration comme à l'intérieur de la FEN, ce qui lui valut quelques différends avec les dirigeants du SNI. Ces désaccords ne furent sans doute pas étrangers à sa démission "pour raison de santé" en juin 1961. Il fut alors remplacé par Louis Astre.

Sa biographie complète paraîtra dans le tome 11 du Maitron et devrait être bientôt en ligne sous la signature d'A. Dalançon.



Pour connaître toute l'actualité de l'histoire du syndicalisme enseignant, VISITEZ le site internet de l'IRHSES :

[www.irhses.snes.edu](http://www.irhses.snes.edu)

plus de 40 000 visites

depuis sa création



En hommage à  
Wolinski, dessin  
publié dans l'US en  
1986