Vincent LIQUETE

REPRESENTATIONS ET PRATIQUES INFORMATIONNELLES DANS LE CHAMP DOCUMENTAIRE SCOLAIRE

Résumé : Parmi les principaux éléments pouvant révéler quelques dysfonctionnements du système d'information de l'établissement constitué notamment par le Centre de Documentation et d'Information (CDI) face aux besoins et pratiques informationnels des enseignants, les écarts entre les systèmes de représentation des professeurs de discipline et ceux des enseignants-documentalistes peuvent être considérés comme facteurs explicatifs.

Mots-clef : Relation enseignants/professeurs-documentalistes, Centre de Documentation et d'Information, Représentation de l'information, Usages informationnels, Système d'information de l'enseignant.

PREAMBULE

Ces dernières années, de nombreuses recherches ou publications avaient pour objet les comportements documentaires et informationnels des enseignants, ou les rôles, les missions et les diverses actions menées par les professeurs-documentalistes, en tant que responsables de la gestion de l'espace documentaire de l'établissement scolaire que constitue le Centre de Documentation et d'Information (CDI) et en tant qu'acteurs dans les apprentissages à l'aide d'un ensemble d'activités de pédagogie documentaire. A l'inverse, peu de recherches ont eu pour thème les décalages éventuels entre les représentations dominantes qu'ont les professeurs-documentalistes des pratiques documentaires des enseignants et la réalité effective de ces mêmes pratiques. Ce supposé écart pourrait à n'en pas douter représenter un élément explicatif des principaux dysfonctionnements dans la relation professionnelle entre enseignants de discipline et spécialiste de l'information et de la documentation.

Autant l'observation des pratiques informationnelles du professeur peut révéler des démarches ponctuelles, individuelles, disséminées d'une organisation documentaire à l'autre, diversifiées d'un acteur à l'autre, sans stratégie vraiment fondée (Liquète 2002), autant penser et dire que les enseignants (ré)-utilisent des informations anciennes, obsolètes, traditionnelles[1], découle d'une représentation

[1] Une des tendances des années 1990 en matière de publications dans le domaine de la documentation scolaire fut d'un certain déterminisme avec un discours plutôt militant, prêcheur, catalyseur occultant un ensemble d'actes documentaires significatifs de l'enseignant. Il n'est pas rare de lire alors des expressions aussi fortes qu'« illettrisme enseignant » par exemple.

erronée du métier d'enseignant et de l'état actuel de la recherche d'informations pédagogiques et professionnelles, et plus largement, de la relation entretenue par le professeur à la connaissance et à la réactualisation de ses savoirs. Les écarts de perception des champs d'activités entre acteurs peuvent constituer des facteurs explicatifs des formes de repli voire de résistance aux initiatives documentaires impulsées dans l'établissement scolaire.

ELEMENTS SEMANTIQUES

Définition du système d'information

Le système d'information peut être défini comme un ensemble de moyens matériels, humains, méthodologiques et d'opérations de traitement de l'information[2] au service de l'ensemble des acteurs d'une structure, pour l'aide à la décision, la collaboration à la réactualisation des connaissances, ou la seule prise de renseignements (Fondin 1992)[3 & 4]. Il revêt une dimension bien plus importante que le seul système documentaire notamment parce qu'il gère des informations de natures différentes, de niveau opérant (permettant de rendre opérationnel un ensemble d'activités professionnelles et pédagogiques dans le cadre de l'enseignement) ou de niveau pilotage (agissant alors directement au stade de l'aide à la décision) (Le Moigne 1973). Par conséquent, le système d'information couvre à la fois les étapes de traitement de l'information puis sa mise à disposition. On peut supposer que chaque acteur aura ses propres définition et représentation du système d'information qu'il sollicite, notamment en fonction de ses propres besoins d'information (conscients et inconscients) et en situant le CDI de l'établissement d'exercice dans son champ d'actions.

La représentation du système d'information peut être scindée en quatre niveaux distincts et combinés entre eux que sont l'individu, l'espace documentaire interne à l'établissement, l'établissement scolaire lui-même et l'extérieur à savoir l'éco-environnement informationnel.

La représentation du système d'information

La représentation du système d'information est étroitement liée à celle du besoin personnel d'information**.** En effet, tout acteur, lorsqu'il ressent un besoin d'information, supposera que l'environnement documentaire est en mesure de lui fournir l'information qu'il ne connaît pourtant pas encore. Nous appréhenderons

[2] Opérations de traitement documentaire aussi variées que le catalogage, l'indexation (analytique et/ou systématique), la condensation, le stockage,…

[3] Nous retiendrons, par exemple, la définition proposée par Hubert Fondin (1992) : le système d'information est une « *organisation des tâches, des méthodes, des outils, des techniques, des acteurs, permettant d'identifier les évènements qui peuvent surgir dans son environnement et déterminer son fonctionnement (individuel et/ou collectif)* ».

[4] Très souvent, la notion de système d'information dans le champ réflexif des sciences de l'information et de la communication est rattachée à celle d'informatisation d'une organisation documentaire ou bibliothéconomique.

dans cette publication seulement un niveau socio-catégoriel de la représentation type[5] (Le Ny 1985) de l'information (celle des enseignants du second degré), à savoir un système de prise de conscience pratique, collectif, partagé plus qu'un système construit d'explications rationnelles de la situation. Le professeur-documentaliste ou l'enseignant, au niveau personnel, ne sera pas retenu dans notre analyse, même si la dimension individuelle reste incontournable lorsque l'on s'interroge sur la représentation (Sallaberry 1996, 19-20)[6].

Les deux principales difficultés d'une étude sur les représentations du système d'information sont d'une part, d'avoir à considérer une mosaïque de schémas partiels pour expliquer voir définir le système d'information[7]. D'autre part, s'intéresser à la représentation du système d'information, revient à analyser deux processus, deux situations en perpétuelle dynamique. Nous avons tenté par conséquent, de nous dégager de l'instant « T » de l'observation temporelle, pour aborder un système complexe de représentations[8] (Piaget 1968 ; Lerbet 1986) du système d'information en tant qu'objet évolutif, palpable à l'occasion d'enquêtes longitudinales, menées auprès de divers établissements et de diverses populations en combinant des critères endogènes et exogènes. Par conséquent, pour appréhender la représentation du système d'information de l'enseignant, il est nécessaire d'adopter une logique conjonctive (Morin 1990 ; Le Moigne 1990) c'est-à-dire un positionnement qui permette de penser les objets comme étant à plusieurs faces, ayant plusieurs aspects dont certains sont contradictoires aux autres.

Enfin, à travers l'étude de la représentation du système d'information, on peut supposer atteindre une partie de la compréhension des sujets eux-mêmes, et de leur capacité à « se vivre » au sein du paysage éducatif et de l'établissement scolaire où ils évoluent quotidiennement (La Borderie 1997)[9].

Trop souvent encore, les professeurs ont été perçus dans leur pratique informationnelle en fonction de l'offre informationnelle des organisations assises car reconnues institutionnellement, et moins comme des acteurs complexes, s'adaptant à l'environnement de proximité, pouvant associer un ensemble de stratégies et d'usages fortement influencés par leur propre expérience et leur fonction sociale.

---

[5] Le Ny dissocie la représentation type (durable) de la représentation occurrente (transitoire).

[6] « *La représentation est cette capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet* ».

[7] En effet, les réponses recueillies lors des enquêtes et entretiens, portent régulièrement sur diverses parties du système d'information (gestion, typologie des informations disponibles, actions engagées, etc…) et obligent à traiter des contenus souvent très dispersés.

[8] Au sens où le définissent Jean Piaget ou plus récemment Georges Lerbet, à savoir : un ensemble des représentations constituant une totalité, comprenant une interaction continuelle entre nouvelles et anciennes représentations, révélant un autoréglage permettant d'adapter l'ensemble, assurant de la transformation, où circulent un ensemble d'informations et de l'énergie « psychique ». Parler de système de représentations revient à appréhender l'ensemble sous l'aspect de l'élaboration et du processus dynamique.

[9] La Borderie rappelle que travailler sur la représentation est une « *manière d'étudier notre façon d'être au monde* ».

Une représentation étudiée est toujours à la fois celle d'un objet[10] et des acteurs concernés.

Ces quelques constats nous ont par conséquent incité à révéler le système de représentation des pratiques informationnelles des enseignants qu'ont les professeurs-documentalistes et de confronter celles-ci à l'observation des pratiques effectives. En effet, dans quelles mesures, les représentations des professionnels de la documentation correspondent-elles aux éléments dominants qui caractérisent les pratiques informationnelles actuelles des professeurs ? En retour, quelles sont les représentations dominantes des enseignants à l'égard des professeurs-documentalistes et de la structure CDI ?

Les modes de recueil des données

Les tendances que nous présenterons dans ce texte reposent sur un ensemble de données recueillies à l'occasion de deux recherches successives que nous avons menées pour la première de 1997 à 2000 en collège, puis pour la seconde de 1999 à juin 2002 en lycée d'enseignement général à l'occasion de la mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE).

La recherche en collège initialement orientée sur l'analyse des pratiques informationnelles des enseignants, nous a également permis de dégager un ensemble de données sur les représentations des professeurs de discipline envers le professeur-documentaliste et réciproquement. A l'occasion de cette recherche concernant 34 collèges[11], ont été interrogés près de 400 enseignants de diverses disciplines par le biais d'un questionnaire associant des questions fermées, à choix multiples et ouvertes. 325 questionnaires ont été récupérés, puis exploités. Parallèlement, chaque professeur-documentaliste des établissements concernés fut interrogé par nos soins, au cours d'un entretien semi-directif reposant notamment sur l'explicitation des actions menées à destination des enseignants et sur la représentation des besoins et attentes informationnels de ces mêmes professeurs. Les dires des enseignants et des documentalistes ont été analysés et comparés entre eux, puis confrontés aux analyses des données sur les pratiques effectives déclarées.

La seconde recherche en lycée, portait sur la mise en œuvre des TPE en lycée d'enseignement général. Nous avons interrogé en deux temps[12], grâce à une étude longitudinale répartie sur 18 mois, l'ensemble des professeurs-documentalistes de lycée concernés par les TPE, d'une académie, soit 50 professionnels de la documentation[13]. Les techniques de recueil ont été dans un premier temps, un questionnaire combinant divers types de questions, suivi dans un second temps, d'entretiens semi-directifs menés auprès des mêmes professionnels qui avaient été interrogés quelques mois auparavant par questionnaire, afin notamment d'apprécier l'évolution

[10] Le système d'information dans notre cas.

[11] Collèges de type urbain, semi-urbain et rural, appartenant à une seule et même académie (la Basse-Normandie).

[12] Le temps du recueil des données a été mené par une équipe associant des enseignants-chercheurs et des professeurs-documentalistes d'IUFM et en établissement.

[13] Le terrain d'étude était celui de l'académie de Bordeaux correspondant à la région Aquitaine.

des représentations sur les besoins d'information des enseignants, par la confrontation de la pratique dans le contexte TPE. Nous avons parallèlement tenu compte de certaines tendances recueillies auprès de professeurs de discipline, par d'autres équipes associées à ce projet INRP[14].

Pour les deux enquêtes menées, les représentations ont été réparties sur trois niveaux : les besoins d'information « supposés » par les acteurs respectifs (enseignants et professeurs-documentalistes), les types d'information utilisés en fonction des besoins et les moyens et méthodes mobilisés pour trouver l'information.

REPRESENTATIONS DU SYSTEME D'INFORMATION DE L'ENSEIGNANT PAR LE PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE

L'acteur-professeur

Du côté des professeurs-documentalistes des établissements, il semble ne pas y avoir de représentation précise des stratégies mobilisées par les enseignants pour rechercher de l'information à visée pédagogique et professionnelle. Des quelques éléments explicatifs avancés, on constate que les professeurs-documentalistes s'appuient sur des situations ponctuelles et anecdotiques ne concernant que quelques acteurs et non pas sur des pratiques ancrées résultant de constantes collectives. D'ailleurs, on note la faible utilisation de méthodes bibliothéconomiques lui permettant d'appréhender le plus objectivement possible, l'état d'une situation à un moment donné. Les trois étapes fondamentales de l'appréhension de la demande d'information que sont l'analyse des besoins d'information, l'analyse bibliométrique de la circulation des documents appartenant au patrimoine informationnel de l'établissement et l'évaluation de la satisfaction des services proposés ne sont que très rarement menées par les professeurs-documentalistes[15]. L'essentiel des représentations repose sur une appréhension « hyper »-subjective, basée sur quelques présupposés élaborés à partir de situations individuelles.

Le « professeur-type », proposé dans les entretiens que nous avons menés auprès de documentalistes[16], n'est perçu qu'en situation pédagogique, face à l'élève, où l'information recherchée n'est là que comme complément et illustration de ses propos. Les dimensions de réactualisation des savoirs, de mise à jour face à l'actualité de l'éducation, de fourniture de documents comme objets de formation, ne sont qu'exceptionnellement abordées. De ce fait, parmi un éventail de propositions de documents proposé aux documentalistes interrogés, l'essentiel de la documentation citée concerne les manuels scolaires (cité par 92 % des professeurs-documentalistes

[14] Recherche INRP n° 20507 « *L'information pédagogique et scientifique des enseignants dans le domaine de l'aide documentaire aux élèves* » (programme de recherche d'octobre 1999 à juin 2002)., sous la coordination de Christiane Etévé.

[15] Nous avons estimé en 2000 à 9 %, la part des professeurs-documentalistes qui utilisent des techniques d'appréhension des usages et des besoins d'information dans le CDI où ils exercent, de manière régulière (au moins une fois par année scolaire).

[16] Entretiens semi-directifs menés auprès de 34 professeurs-documentalistes exerçant en collège.

interrogés), les documents (audio)-visuels et iconographiques (cité par 41 % d'entre eux), voire les ouvrages de type documentaire en lien direct avec les contenus de programme d'enseignement disciplinaire (37 %). Les politiques d'acquisition semblent d'ailleurs elles aussi fortement influencées par ces représentations dominantes pourtant en écart avec la situation des usages de l'enseignant[17].

Le Centre de Documentation et d'Information (CDI)

L'idée même de « centre », que l'on retrouve dans l'appellation CDI, a été intégrée et intériorisée par les professeurs-documentalistes. L'effet centripète est particulièrement évoqué dans le discours de ces professionnels. On note en particulier une très forte assimilation du système d'information de l'établissement au seul CDI, occultant tout un ensemble de dispositifs co-existants[18]. La représentation du CDI repose sur un principe informationnel de type patrimonial où prime l'accumulation de références et de documents physiques in situ, au détriment notamment de l'information disponible sur les réseaux interne et externe à l'établissement. La logique patrimoniale prédomine sur celle des flux, alors même que l'analyse des pratiques révèle peu à peu l'émergence d'une culture des réseaux chez les enseignants, notamment chez les historiens-géographes, les mathématiciens et les scientifiques.

Au delà du phénomène de centralisation de l'information, la représentation du CDI est à tendance « oligopolistique » (Poulain 1988)[19], dans le sens où les professionnels de la documentation cherchent à convaincre les membres de la communauté éducative que le CDI reste l'offre centrale de documentation, capable de répondre à la majeure partie des demandes et des attentes à partir des fonds documentaires existants. La proposition documentaire du CDI aurait tendance à s'estimer plutôt selon le volume d'informations fournies que par la pertinence de la réponse en fonction du besoin informationnel de l'enseignant (en tenant notamment compte de la connaissance et de la maîtrise du sujet de recherche par l'enseignant lui-même)[20].

[17] Alors même qu'en interrogeant les professeurs sur leurs propres consultations et emprunts au CDI, on obtient la photographie suivante, par ordre décroissant de fréquence de citations : les manuels scolaires (177 sur 325 professeurs interrogés), les usuels (140 sur 325), les périodiques professionnels (139 sur 325), les vidéogrammes (130 sur 325) et les ouvrages généraux de pédagogie (118 sur 325).

[18] Nous pensons par exemple au système d'information de la Vie scolaire ou celui de l'équipe de Direction de l'EPLE.

[19] L'oligopole vise avant tout l'audience la plus large. Deux démarches contradictoires sont mises en œuvre par le professionnel de la documentation : 1. ne proposer que des documents susceptibles de s'adresser au plus grand nombre, 2. miser sur la diversité afin que chaque usager ait au moins un motif de satisfaction.

[20] A la question d'entretien des professeurs-documentalistes, concernant leur (auto)-analyse de la qualité de couverture et de réponse documentaires aux demandes des enseignants de leur EPLE, 38 documentalistes sur 42 ont répondu exclusivement en taux de couverture « approximatif », de type : « *Ici, au collège de C., un tiers des professeurs de l'établissement empruntent… (silence)… je dirai plus de 40 documents par année scolaire. (…) J'ai même une prof de physiques qui en a emprunté plus de 30 lors du dernier trimestre !* ».

Enfin, parmi les représentations dominantes des professeurs-documentalistes, autant l'environnement informationnel est cité, autant des actions articulant les offres de l'environnement aux possibilités locales du CDI restent imprécises, rares voire inexistantes. Nous n'avons pas rencontré à l'occasion de la visite des collèges, le moindre professeur-documentaliste qui ait fait le choix dès le départ, d'articuler des références documentaires issues du fonds documentaire du CDI avec d'autres documents empruntés dans l'environnement (Bibliothèque municipale ou de quartier, Centre Départemental de Documentation Pédagogique,…). La sollicitation de structures environnementales ne s'opérait systématiquement que lors d'impossibilité absolue pour le CDI de fournir des documents sur le sujet.

Se précise-là d'ailleurs un enjeu majeur pour l'avenir des CDI et des professeurs-documentalistes. En effet, quelle part, autour de quelles priorités, l'environnement informationnel devra-t-il être pris en considération par l'établissement et par le professeur-documentaliste ? Actuellement, le CDI est plutôt présenté par les professionnels comme lieu de fourniture mais occulté comme lieu de production et de réécriture de l'information à visée pédagogique et éducative.

L'établissement scolaire

La vision par le documentaliste du système d'information à l'échelle de l'établissement se limite la plupart du temps à l'espace physique CDI et à son rayonnement au sein de l'établissement par le biais d'actions spécifiques notamment dans le domaine de la culture[21].

Trois domaines essentiels en matière de compréhension et de délimitation du système d'information de l'établissement échappent à la représentation du professeur-documentaliste et méritent que l'on s'y attarde.

D'une part, il s'agit des fonds documentaires disciplinaires souterrains, au service d'une communauté de savoirs, et davantage stockés que gérés par le laboratoire ou le cabinet de la discipline d'enseignement. Ces documents se caractérisent par deux types de contenus, à savoir une base documentaire d'accompagnement des enseignements de la discipline[22] ou bien des éléments bibliographiques de référence permettant de mettre à jour la connaissance disciplinaire sur des sujets liés à l'actualité de l'éducation[23]. La plupart de ces fonds sont complètement invisibles pour l'ensemble des acteurs n'appartenant pas à la discipline, y compris le profes-

[21] Comme la mise en place d'expositions, de divers ateliers, d'animations à l'occasion de journées thématiques,...

[22] Ce point-là révèle souvent un dysfonctionnement majeur dans les politiques d'acquisition des établissements scolaires puisque les enseignants dans le cadre de leur discipline acquièrent des références, des manuels, des fonds iconographiques, des fonds de carte, etc… pour illustrer et compléter leurs enseignements, alors même que les professeurs-documentalistes détiennent eux-mêmes des références de ce type comme nous l'avons indiqué plus haut. Nos recueils de données, à partir de comparaisons de listes de documents disponibles au CDI et dans les cabinets des disciplines concernées, ont d'ailleurs révélé des séries de documents doublons acquis par les uns et par les autres, sans qu'il y ait eu concertation au préalable ni élaboration d'une stratégie d'acquisition partagée. Particulièrement pour les enseignants en histoire-géographie, en SVT et sciences physiques.

[23] Citons des thématiques comme la citoyenneté, la violence à l'école, le soutien scolaire,…

seur-documentaliste qui, au mieux, inventorie les références dans la base documentaire informatisée du CDI.

D'autre part, le second domaine concerne l'information stratégique essentiellement constituée par la littérature officielle. En effet, cette documentation-là permet à chaque acteur-enseignant d'appréhender le contexte institutionnel dans lequel il évolue, notamment par la définition du cadre dans lequel est défini son champs d'action. Par la connaissance et l'assimilation de ces informations, chaque enseignant définit ses domaines d'intervention, les limites à ne pas dépasser pour être en phase avec ses pairs ou l'institution, et enfin, peut auto-évaluer les domaines qu'il maîtrise le moins bien et qui nécessiteront quelques remises à niveau ou compléments d'information. Or, en dehors même de l'accès en ligne à de l'information institutionnelle via le ministère, les autres types de littérature[24] doivent être (aux yeux des professeurs-documentalistes) et sont, dans la pratique, diffusés et accompagnés essentiellement par les responsables administratifs de l'établissement. Le professeur-documentaliste agit peu sur la fourniture et le traitement de l'information stratégique alors même que l'observation des pratiques révèle des attentes très prononcées de la part des enseignants, notamment pour ceux ayant des responsabilités pédagogiques au sein de l'établissement, ou ceux ayant quelques projets professionnels affirmés[25].

Enfin, le dernier domaine, à l'échelle de l'établissement et hors les murs, concerne les fonds documentaires personnels parfois mis en circulation au sein des équipes pédagogiques. En effet, ces valises documentaires (Fondin 1992, 126)[26] complètent les dispositifs individuels et collectifs de recherche d'information des enseignants et ne figurent pas dans le système de représentation des professeurs-documentalistes. Ces fonds documentaires personnels sont dans la plupart des cas quantitativement imposants, et ne sont pas aisément repérables au sein de l'établissement d'exercice[27].

Posséder une représentation documentaire ajustée à la réalité des situations nécessiterait la considération de multiples paramètres difficilement repérables par le seul acteur de l'établissement qu'est le professeur-documentaliste. Toutefois, la prise en compte même partielle de la situation documentaire individuelle et collective permettrait vraisemblablement d'ajuster sa politique d'acquisition et de redéployer ses activités autour de dimensions fédératrices à l'échelle de l'établissement scolaire.

---

[24] Programmes, référentiels,…

[25] Passation de concours par voie interne, reprise d'études universitaires, élaboration de projets pédagogiques,…

[26] La valise documentaire « *est établie par celui qui la possède en fonction de ses besoins. Elle contient les documents nécessaires à l'accomplissement quotidien de sa fonction dans l'institution* ». Au delà de cette définition, l'observation des pratiques révèle des partages de références documentaires entre pairs, par le biais notamment de professeurs « relais » d'information documentaire dans les établissements.

[27] On estime à près de 80 % les fonds des valises documentaires non disponibles dans les fonds documentaires des établissements scolaires.

L'éco-environnement informationnel

L'éco-environnement informationnel dépasse la seule définition de l'environnement documentaire dans le sens où doivent être considérés de concert un ensemble de structures et de réseaux susceptibles de fournir de l'information, avec des méthodes et des actions souhaitées et produites par les acteurs, ainsi qu'un ensemble complexe de représentations sociales et individuelles (Bateson 1980).

Or, en comparant les représentations des professeurs-documentalistes et l'éco-environnement informationnel, on fait apparaître trois fourvoiements de l'« acteur documentaliste » à propos des pratiques effectives de l'enseignant.

D'abord, on assiste à un « fourvoiement institutionnel » particulièrement pour les informations disponibles en ligne. En effet, au delà des sites ressources proposés par le Ministère de l'Education Nationale, le Centre national de Documentation Pédagogique et les structures locales ou les Rectorats[28], on soulignera que le paysage de l'information en ligne proposé par les documentalistes se réduit à quelques sites de référence et aux missions institutionnelles. Alors même que l'observation des pratiques révèle de multiples sites ressources à fort ancrage disciplinaire, expérimental, offrant souvent des prolongements aux programmes d'enseignement.

Ensuite, on remarque un « fourvoiement de la pratique sur la recherche ». Que l'on considère les éditeurs, les collections de monographies proposées, les sites, les périodiques,…, l'information supposée être repérée puis utilisée ne l'est qu'à des fins de pratique d'enseignement et répond moins à des stratégies de réflexion, de réactualisation de connaissances, de confrontation de concepts de référence. Or, pour les enseignants interrogés, la dimension « actualité de la recherche » occupe une part non négligeable, devant être considérée (Etévé et Gambart 1992)[29]. Ces pratiques sont notamment fréquentes chez les professeurs ayant en charge des actions de formation continuée, de tutorat, d'accompagnement pédagogique, ou des activités de membre de jurys.

Enfin, on note un « fourvoiement du pédagogique sur le culturel ». Les représentations informationnelles de l'enseignant dans l'éco-environnement de la part des professeurs-documentalistes sont fortement imprégnées des productions et des structures éditoriales du champ de l'éducation émanant en priorité de trois structures maîtresses[30] ; alors même que l'analyse des pratiques informationnelles de l'enseignant révèle de multiples usages des organisations bibliothéconomiques de type bibliothèques départementales, municipales, de musées qui fournissent une base appréciable de documentation et d'information intégrée ensuite aux enseignements. Ce type d'information a comme particularité de détenir des contenus informationnels généraux initialement non destinés aux professeurs, mais qui sont ensuite retra-

[28] Fréquemment cités , , , …

[29] 114 professeurs sur 325 interrogés à l'époque, retenaient cet item dans les trois premiers de ceux énoncés. D'ailleurs, on retrouve l'importance du suivi de l'actualité de la recherche en éducation dans les travaux de Christian Gambart notamment, dès la fin des années quatre-vingt.

[30] A savoir le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et le Ministère de l'Education nationale.

vaillés et reproblématisés par ces derniers pour un contexte d'enseignement destiné aux élèves. Ces informations constituent une base de connaissances de référence pour l'enseignant, alors qu'elles ne sont même pas imaginées par les professeurs-documentalistes.

Dès lors, ces derniers ressentent les pires difficultés à imaginer des collaborations fonctionnelles entre les organisations et les professionnels de l'éco-environnement informationnel. Les CDI se trouvent dans une situation de repli, sans véritable politique documentaire articulée avec la cartographie informationnelle environnante.

Se dessine par conséquent un ensemble de représentations informationnelles fortes de la part des documentalistes, suffisamment éloignées de la réalité des pratiques enseignantes, et servant pourtant d'ossature à la mise en place d'une politique de gestion des fonds et d'accès à l'information en ligne et aux réseaux dans les établissements[31].

REPRESENTATIONS DE LA DOCUMENTATION SCOLAIRE PAR L'ENSEIGNANT

La représentation des fonctions du professeur-documentaliste

Bien qu'ayant pendant de longues années assuré des fonctions documentaires, sans aucun cadrage institutionnel, le professeur-documentaliste en 1986 a vu ses fonctions délimitées et définies à l'aide d'une circulaire de mission[32]. Cependant définir officiellement un cadre d'actions n'implique pas systématiquement une modification équivalente des représentations des enseignants de discipline, bénéficiaires potentiels des nouvelles compétences du professeur-documentaliste.

L'observation des pratiques et des enquêtes menées ces dernières années auprès des enseignants démontrent une lente modification de leurs représentations, mais avec un écart conséquent avec la « façon de se vivre » et de se définir des documentalistes (Chapron 2000)[33].

Nous avons dénombré principalement cinq éléments dominants représentatifs des missions du professeur-documentaliste aux yeux des enseignants interrogés.

---

[31] Depuis d'ailleurs quelques mois, une des problématiques force proposée par le Ministère et les organisations institutionnelles de la documentation consiste à s'interroger sur les éléments à considérer pour développer une « politique documentaire » au sein de l'établissement, spécifique à chacun d'eux, en fonction notamment de caractéristiques humaines, techniques et de politiques locales.

[32] Circulaire de mission n° 86-123 du 13 mars 1986 intitulée « *Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information* ». Quatre missions principales sont indiquées :
- Assurer, dans le centre de documentation dont le professeur-documentaliste a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire.
- Action étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement
- Participer à l'ouverture de l'établissement
- Enfin, le professeur-documentaliste est responsable du centre de ressources documentaires multimédia.

[33] Lire à ce sujet, les divers comptes-rendus des équipes de recherche associées à la recherche INRP n° 20507 (cf. note 15 de ce présent article).

Le professeur-documentaliste diffuseur d'information (et non producteur)

Nombre d'enseignants voient dans les missions du professeur-documentaliste, un professionnel relais entre les diverses informations reçues dans l'établissement (par les éditeurs, les associations, les institutions ministérielles,…) et leur diffusion auprès de la communauté enseignante, selon les centres d'intérêt et les spécialités de chacun. La mission de diffusion se limiterait à ce type d'action sans trouver trace ensuite de la moindre production d'information par le professeur-documentaliste (comme les produits documentaires de type dossier documentaire, revue de presse, recueil de sommaires,…). Alors même que l'on décèle ce type de production d'informations dans les CDI (22 % des CDI observés offraient des produits documentaires avec périodicité pour les usagers), il est juste de dire que les taux de consultation et d'utilisation sont faibles[34]. La mission productive d'information n'est pas retenue par les professeurs de discipline.

Le professeur-documentaliste animateur culturel

Le professeur-documentaliste, aux yeux des enseignants, serait appelé à être un diffuseur de la culture auprès des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative adulte. Cette représentation semble s'être d'ailleurs renforcée dans le contexte des dernières réformes. Les enseignants constatent que jumeler de telles activités à des heures d'enseignement est lourd voire infaisable bien que nécessaire et utile. D'où un glissement progressif de ce type de mission vers le professeur-documentaliste qui serait le seul acteur de l'établissement, ayant des missions d'enseignement sans avoir de contraintes liées à celles-ci (comme le respect d'un programme ou le suivi de l'élève par des évaluations régulières). Au delà de la diffusion, il serait à la fois concepteur et animateur de la dimension culturelle au sein de l'établissement[35].

Le professeur-documentaliste catalyseur des projets pédagogiques

Les enseignants dénoncent régulièrement leur manque de temps pour une concertation sur des projets pédagogiques. Cette difficulté effective à se rencontrer est très souvent mise en avant y compris de la part des enseignants coordinateur de projets. De même, le manque de temps et de méthode, pour rédiger les pré-projets, les projets, leurs évaluations et bilan sont avancés. Le professeur-documentaliste est perçu au carrefour de ces diverses actions dans la phase notamment de réalisation et d'évaluation de ces projets pédagogiques combinant la plupart du temps plusieurs disciplines d'enseignement. La justification de cette vision des choses est que le professeur-documentaliste est physiquement le plus présent dans l'établissement (au moins 30 heures hebdomadairement) et doté de connaissances pour rédiger des cahiers des charges, proposer des estimations financières ou gérer des moyens.

[34] Moins de 10 % des enseignants consultés.

[35] Certains, par exemple, parlent d'une mission de mise en synergie des projets culturels des divers enseignants, d'autres de « metteur en scène » de la culture, d'autres de fonctions muséographiques.

Le professeur-documentaliste « interface communicant » avec l'équipe de direction

Les enseignants sont relativement sévères voire ambigus concernant les professeurs-documentalistes et leur relation avec l'équipe de direction de l'établissement. Malgré des dispositifs établis de contact et d'échange avec le chef d'établissement[36], les enseignants voient le professeur-documentaliste comme un relais, particulièrement en tout ce qui concerne les demandes matérielles et d'aménagement. Ils perçoivent le documentaliste comme une personne appelée plus qu'eux à travailler avec l'équipe administrative et considèrent que la dimension organisationnelle de leur travail fait partie prenante de leurs activités coutumières. Or le professeur-documentaliste doit gérer une situation complexe, du fait d'une part que le fonctionnement du CDI dépend en grande partie de la perception et de la volonté du chef d'établissement de développer cette mission, et d'autre part, que cette fonction de « porte-parole » n'est pas toujours synonyme de porte ouverte au dialogue avec certains responsables sur des projets de documentation.

Le professeur-documentaliste soutien technique

L'entrée massive des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les établissements a modifié progressivement les besoins de certains enseignants. Le professeur-documentaliste fait partie des principaux utilisateurs des TIC notamment avec l'ère de l'informatisation des CDI et de l'accès à l'information en ligne via l'Internet. Bien que rarement perçu comme la personne la plus compétente dans le domaine informatique[37], le professeur-documentaliste est considéré comme pouvant apporter une aide majeure notamment pour susciter des usages technologiques de la part des enseignants les moins avertis voire les plus réfractaires. Le choix de l'aide n'est pas légitimé par une meilleure compétence, mais seulement par une plus grande disponibilité. En effet, pour beaucoup, il est rassurant de savoir qu'une personne enseignante de l'établissement, localisée dans un lieu clairement déterminé (le CDI) peut être sollicitée en cas de difficulté. Cette représentation à l'égard des professeurs-documentalistes est d'autant plus forte que la plupart des enseignants expriment un sentiment d'isolement et ne se perçoivent pas comme participant à une démarche collective d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et professionnelles. D'où la recherche systématique, d'un soutien technique et d'un accompagnement formatif de type utilitaire (notamment dans le domaine de la découverte de l'Internet).

Pour conclure, on soulignera un ensemble de manquements notoires du système de représentation des enseignants à l'égard des missions du professeur-documentaliste comme la méthodologie de la recherche d'information, l'animation et le

[36] Comme les responsables pédagogiques de projet, les professeurs principaux, les coordinateurs disciplinaires, les représentants pédagogiques au conseil d'administration,…

[37] Les professeurs des disciplines scientifiques et mathématiques sont considérés par leurs homologues comme les meilleurs spécialistes/praticiens des TIC dans les établissements d'enseignement. C'est d'ailleurs dans ce vivier que sont souvent recrutés les responsables réseau des établissements.

soutien à la lecture, le conseil en information pédagogique et professionnelle, la médiation documentaire, ou la diffusion de la recherche en éducation auprès de la communauté enseignante. Le système de représentation actuel des enseignants enferme le professeur-documentaliste dans une triple logique, de service, d'accompagnement pédagogique et plus largement d'ingénierie de l'éducation.

La représentation des services et des missions du CDI

Au delà du regard porté sur l'acteur professeur-documentaliste, quelles représentations dominantes ont les enseignants de l'espace documentaire CDI au sein de l'établissement scolaire ? Il s'en dégage significativement trois, quels que soient la discipline d'enseignement et les critères personnels du professeur interrogé.

Le CDI espace scolaire surveillé

Les enseignants semblent considérer le CDI comme un nouvel espace d'apprentissages faisant partie intégrante de l'établissement scolaire, dans lequel l'élève peut apprendre et se cultiver. Toutefois, nombre d'entre eux considèrent le CDI comme un espace en « dehors du temps scolaire », en « dehors de la classe », où l'élève reste libre de s'organiser dans son travail sous l'entière responsabilité d'un adulte, en l'occurrence le professeur-documentaliste. Celui-ci est moins considéré sur un ensemble de valeurs pédagogiques et didactiques, que comme acteur de la vie scolaire, où la surveillance de l'élève reste la priorité. D'ailleurs, peu d'enseignants sont en mesure d'expliquer quelles sont les aides apportées aux élèves par le professionnel de la documentation, hors temps de classe.

Le CDI espace encyclopédique

Le CDI est défini selon des principes bibliothéconomiques conventionnels et traditionnels. A savoir que les descriptions données des fonds documentaires correspondent aux supports traditionnels[38] et moins aux accès en ligne, ou aux documents de type vidéogrammes, cédéroms, logiciels. De plus, l'impression de chaque individu sur la qualité des fonds documentaires du CDI repose plutôt sur des critères de taille, de quantité de références, que sur l'expertise des contenus, la politique de désherbage et d'actualisation des acquisitions, de suivi des collections, etc. Le système de représentation repose davantage sur un principe patrimonial, cumulatif qu'informationnel, d'accès aux réseaux, ou d'aide à la sélection. Sur ce point précis, il y a une certaine convergence entre les représentations des enseignants et celles des professeurs-documentalistes, responsables des politiques d'acquisition.

Le CDI espace culturel

Outre les dimensions documentaires et informationnelles, le CDI est fortement perçu par les professeurs comme un lieu ouvert, diffusant de la culture à l'élève, sous forme d'expositions, d'ateliers, de rencontres et d'échanges avec des personnes invitées externes à l'établissement (auteurs, journalistes, historiens,…) et plus largement où se focalisent les diverses animations. Le CDI prend en charge les

[38] Essentiellement, les monographies, les encyclopédies, les fonds de littérature de jeunesse, les manuels scolaires et plus rarement les périodiques.

manifestations culturelles et scolaires au fil de l'année scolaire[39] et devient dès lors un lieu de vie et de découverte pour les élèves, leur permettant notamment de s'ouvrir à l'environnement, à la culture en découvrant ceux-ci par le biais des manifestations du CDI voire en y participant dans les phases d'élaboration et de réalisation.

Pour finir ce point, on soulignera le fait que le CDI n'est ni perçu comme carrefour des nouvelles formes d'informations en ligne, ni comme relais structurel avec les centres de documentation et les bibliothèques de l'environnement de proximité, tant au niveau des représentations qu'à celui de la pratique. De plus, on constate que les représentations dominantes chez les professeurs dépassent aisément le seul domaine de la documentation scolaire. Le CDI est surtout un lieu de vie, d'animations, d'effervescence intellectuelle, plutôt qu'un lieu où l'on s'informe, où l'on acquiert des apprentissages fondamentaux, où l'on apprend à rechercher l'information. Ces trois dimensions sont pourtant fortement établies depuis ces dernières années par les professeurs-documentalistes eux-mêmes (Morizio 2002 ; Marcillet 2001).

CONCLUSION

Des représentations-obstacles

Par conséquent, aux vues des tendances observées, certaines représentations-obstacles paralysent principalement trois types d'information qui pourtant jouent un rôle particulièrement déterminant dans la pratique professionnelle et la réactualisation des savoirs disciplinaires et pédagogiques de l'enseignant. Il s'agit d'une part des informations scientifiques, concernant la diffusion des recherches en éducation, d'autre part, des informations à caractère pédagogique et didactique, proposant une réflexion analytique des pratiques professionnelles, enfin, des informations officielles de l'institution scolaire, qui permettent de dresser un cadre d'actions et de révéler aux professeurs la conformité de leurs pratiques professionnelles individuelles avec les attentes de l'institution.

Des représentations convergentes

A contrario, un ensemble de représentations proches des enseignants et des professeurs-documentalistes révèlent une certaine unité dans le système de représentations des uns et des autres. Il s'agit principalement de la fourniture et de la distribution d'informations directement intégrées dans la pratique de classe (informations-action), celles à dominante culturelle et celles concernant l'utilisation technicienne des nouveaux outils disponibles dans les établissements d'enseignement.

[39] Par exemple, sont citées des manifestations aussi variées que « La semaine de la presse », « La journée du goût », « La semaine du cinéma », et bien d'autres.

Ces trois types d'information se retrouvent dans un système convergent de représentations des enseignants et des professeurs-documentalistes.

L'émergence de nouveaux contextes

De nouvelles situations d'enseignement voient le jour, notamment au lycée, sous forme de dispositifs variés[40], favorisant des temps de préparation, de concertation, d'évaluation en commun, entre diverses disciplines d'enseignement et la documentation scolaire. Dès lors, envisager un système de représentations rapprochées est concevable, entre les divers praticiens.

Au delà même des dispositifs innovants, toute mise en route de formation à l'information, voire d'éducation à l'information, passe par un temps de concertation, d'échange, d'ouverture à l'autre et un apport mutuel de connaissances. Gageons que de tels dispositifs rapprochent les systèmes de représentations des divers acteurs dans le soucis d'une meilleure connaissance de l'autre et d'identification des différentes pratiques professionnelles et informationnelles[41].

Finalement, les points de convergence dans les systèmes de représentations de l'enseignant et du professeur-documentaliste restent minoritaires, et plutôt orientés vers des dimensions de type culturel et technologique.

Vincent LIQUETE
IUFM d'Aquitaine

Abstract : Among the main elements which are likely to show a few dysfunctions in the information system of the school – mainly constituted by the Information and Documentation Center – as far as the teachers'needs and practices are concerned, information-wise, the gaps between the general teachers'representation systems as well as those of the documentalist teachers, can be regarded as explanatory factors.

Key-Words : Teachers and documentalist teachers relation, Information and Documentation Center, Perception of the information, Uses of information, Information system of the teacher.

[40] Comme notamment l'ECJS (Education civique, juridique et sociale) pour les élèves de classes de seconde, ou les TPE , Travaux Personnels Encadrés depuis 1999, pour les élèves de première (obligatoire) et de terminale (option facultative).

[41]Cf. schéma « *Systèmes de représentation de l'information documentaire des enseignants et des professeurs-documentalistes* » ci-après.

Bibliographie

BATESON G. (1980) *Vers une écologie de l'esprit. Tome II*. Paris : Seuil.

CACALY S. (dir.) (1997) *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan.

CHAPELAIN B. (1999) « La dynamique et la richesse de la diversité : les atouts majeurs des documentalistes scolaires » — *Médiadoc* décembre (26-27).

CHAPRON F. (2000) *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF.

ETEVE C. & GAMBART C. (dir.) (1992) *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP.

FAVRE D. (1993) « Changer de représentation… interaction entre émotion et cognition » — *Cahiers Pédagogiques* 312 (11-14).

FONDIN H. (1996) « Le professeur-documentaliste dans l'institution scolaire française : contribution pour un nouveau rôle » — *Administration et Education* 4 (23-41).

FONDIN H. (1992) *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette.

GIORDAN A., GIRAULT Y. & CLEMENT P. (dir.) (1994) *Conceptions et Connaissances*. Berne : Peter Lang.

LA BORDERIE R. (1997) « Des présocratiques à quelques autres. Balade autour d'une idée » — *Spirale* HS2 (65-75).

LE MOIGNE J.-L. (1990) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

LE MOIGNE J.-L. (1973) *Les systèmes d'information dans les organisations*. Paris : PUF.

LE NY J.-F. (1985) « Comment (se) représenter les représentations ? » — *Psychologie Française* numéro spécial « Les représentations »

LERBET G. (1986) *De la structure au système*. Maurecourt : Ed. Universitaires.

LIQUETE V. (2002) *Etude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Lille : ANRT.

MARCILLET F. (2000) *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF.

MORANDI F. (1997) « Dynamique de la modélisation dans la formation des maîtres » — *Spirale* HS2 (93-126).

MORIN E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

MORIZIO C. (2002) *La recherche d'information*. Paris : Nathan.

PERRENOUD P. (1996) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience » — in : L. Paquay et al. *Former des enseignants professionnels* (181-207). Bruxelles : De Boeck.

PIAGET J. (1968). *Le structuralisme*. Paris : PUF.

POULAIN M. et al. (1988) *Pour une sociologie de la lecture : lecture et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Cercle de la Librairie.

VONCK J.H.C. (1995) « Teacher induction : an essential element at the start of the teacher careers » — *Revista Española de Pedagogia* 200 (5-22).

SALLABERRY J.-C. (1996) *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan.

SALLABERRY J.-C. (1997) « Représentation et articulation individuel-collectif » — *Spirale* HS2 (77-92).