



HAL
open science

De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole

Cécile Gardiès

► **To cite this version:**

Cécile Gardiès. De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole. Sciences de l'Homme et Société. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2006. Français. NNT: . tel-00349759

HAL Id: tel-00349759

<https://theses.hal.science/tel-00349759>

Submitted on 4 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE TOULOUSE LE MIRAIL

Ecole doctorale lettres, langues, cultures (LLC)

Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LERASS, EA 827)

Thèse de doctorat nouveau régime

Sciences de l'Information et de la Communication

Cécile GARDIES

**De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels
de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole**

Thèse dirigée par Viviane COUZINET

Professeure des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication

Soutenue le 10 avril 2006

Jury :

M. CHAUDIRON Stéphane, rapporteur, Professeur des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Lille
Charles de Gaulle, Lille III

Mme COUZINET Viviane, Directrice de thèse, Professeure des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication, Université
Paul Sabatier, Toulouse III

Mme LAQUIEZE Brigitte, Professeure de l'enseignement supérieur agronomique en Sciences de l'Information et de la Communication,
Directrice de l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA) de Toulouse

Mme MARTELETO Régina, Professeure en Sciences de l'Information, Université fédérale du Mimas-Gerais Belo Horizonte, Brésil

M. MOLINIER Pierre, Professeur des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Toulouse le Mirail,
Toulouse II

Mme VOLANT Christiane, rapporteur, Professeure des Universités en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Tours

Je voudrais remercier très sincèrement :

Viviane Couzinet pour avoir accepté de diriger ce travail, pour m'avoir accordé sa confiance et pour son accompagnement exigeant et enrichissant.

L'équipe MICS, pour l'intégration conviviale dans un groupe de chercheurs et pour les nombreux échanges constructifs.

Les **membres du jury** qui ont bien voulu s'intéresser à ce travail.

L'ENFA et particulièrement sa directrice **Brigitte Laquière** ainsi que **Marie-Claire Dauvisis** responsable de l'équipe de recherche PATRE, pour m'avoir apporté un soutien institutionnel en me permettant d'intégrer le monde de la recherche et pour m'avoir donné les moyens de réaliser cette thèse.

L'équipe du Centre de Documentation et d'Information de l'ENFA pour avoir réparti les tâches et permis que ce travail ait lieu, et particulièrement :

Isabelle Fabre pour son amitié, pour les discussions sur le sens de la recherche, pour les idées fructueuses (et celles qui l'étaient moins), pour le partage de tous ces moments d'euphorie et aussi de découragement qui se sont toujours soldés par un soutien sans faille mais aussi pour sa participation directe à cette lente construction.

Michel Dumas pour sa relecture attentive, pour l'intérêt qu'il a toujours manifesté pour ce travail, pour avoir accepté de m'accompagner dans la remise en question et la reconstruction des contenus d'enseignement qui en ont découlé et pour avoir suivi tous les chaos de cette recherche avec bienveillance.

Michèle Garcia et Carmen Gonzalez qui ont dès l'origine suscité et encouragé cet engagement, et ont apporté un soutien moral continu.

Angeline Foch pour toute l'aide logistique apportée avec enthousiasme.

Dominique Fourré pour son aide efficace sur l'écriture bibliographique.

Cédric Arnal pour s'être intégré rapidement, libérant ainsi un temps précieux.

Merci aussi à **Benoît Séverac** pour son talent de magicien des mots d'anglais sur mon travail.

Je dédie ce travail de thèse :

A mes origines,

André et Flora pour le goût de l'essentiel, pour celui d'aller toujours plus loin, pour la persévérance et pour m'avoir offert la confiance... même s'il y manquait la patience !

Avec toute ma reconnaissance.

A mon noyau vital,

Jean-Michel pour m'avoir incitée à franchir le pas, pour m'avoir toujours soutenue et pour être là, toujours.

Anton et Jane pour avoir souvent accepté mon manque de disponibilité, pour avoir soutenu une entreprise tardive et en souhaitant que ce pari soit vécu comme un encouragement à apprendre.

Et bien sûr à **Laure et Etienne** mes évidences et soutiens inconditionnels.

Au G5 enfin pour sa fidélité en amitié.

Sommaire

<i>Sommaire</i>	5
<i>Introduction</i>	7
<i>Première partie : L’information-documentation dans l’enseignement agricole</i>	17
Chapitre 1 : Détour historique	18
Chapitre 2 : Problématique	42
Chapitre 3 : Contexte scientifique : les Sciences de l’Information et de la Communication ..	49
<i>Deuxième partie : Regards croisés sur les facettes d’un métier</i>	77
Chapitre 1 : Le regard des SIC : les concepts de l’information-documentation.....	77
Chapitre 2 : Le regard des Sciences de l’Education sur la didactisation de l’information- documentation	141
Chapitre 3 : Le regard de la Sociologie sur l’analyse du métier de documentaliste	178
Chapitre 4 : D’une approche croisée à des hypothèses.....	200
<i>Troisième partie : Ancrage scientifique et pratiques professionnelles</i>	207
Chapitre 1 : De la cartographie des CDI aux parcours professionnels	208
Chapitre 2 : Mouvance identitaire et ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes ..	220
<i>Conclusion générale</i>	271
<i>Bibliographie</i>	281
<i>Table des matières</i>	326
<i>Table des tableaux et schémas</i>	330

<i>Table des figures</i>	332
<i>Liste des annexes</i>	333
<i>Résumé</i>	374
<i>Summary</i>	374

Introduction

Le chemin que nous avons suivi pour nous engager dans ce travail de recherche est fait d'étapes, de croisements et de rencontres. Notre formation initiale nous a conduite vers des préoccupations éducatives que nous avons pu confronter rapidement au monde professionnel. Une première expérience nous a permis de nous interroger sur le sens des pratiques professionnelles car nous avons exercé dans le domaine de l'école nouvelle, des pédagogies actives, domaine où la remise en question permanente des pratiques et des référents fait partie de la vie de l'institution.

Une première fois confrontée à des doutes sur nos pratiques, nous avons repris la voie universitaire pour tenter de trouver des réponses, persuadée à ce moment là que le monde professionnel à lui seul ne pouvait pas nous permettre ce retour réflexif qui nous était alors nécessaire. Puis, nous avons pris le parti de créer notre propre environnement de travail pour mettre en application nos idéaux professionnels, établir des liens permanents entre pratiques quotidiennes et réflexions théoriques. Si le résultat était relativement positif, il était aussi l'objet d'un investissement si intense qu'il ne nous permettait pas à la fois d'exercer, de réfléchir à notre métier et d'y insuffler une évolution permanente. Nous avons donc opté pour une ré-orientation radicale, pensant laisser derrière nous à la fois l'éducation au sens large et ses préoccupations. C'est vers l'information-documentation que le « hasard », hasard des rencontres, nous a conduite, et là il nous paraissait que la voie était tracée vers l'entreprise, vers une pratique plus cadrée et normée. La découverte d'un nouveau milieu fut pour nous passionnante, mais nous a inlassablement ramenée vers nos premières préoccupations. D'une part, c'est dans l'enseignement que nous sommes allée exercer la documentation, retrouvant par là-même des problèmes éducatifs que nous croyions avoir laissés derrière nous. D'autre part, la réflexion sur les nouvelles pratiques professionnelles est restée primordiale tout au long de notre progression de carrière. En effet, nous avons été amenée à conduire une mission de structuration et de coordination d'un réseau documentaire au niveau national, dans lequel nous avons à la fois travaillé sur le sens de la documentation, mais

aussi sur des situations communicationnelles complexes et sur des questions d'évolution de pratiques et là encore avec un fort investissement. Enfin, après cette expérience, c'est tout naturellement l'encadrement de formation qui s'est imposé à nous pour tenter de faire entrer la question de la réflexion sur l'exercice professionnel dans les cursus personnels. Mais nous nous sommes heurtée à des difficultés de recul et de référents et c'est dans l'engagement en recherche que nous avons pu réunir tout ce que nous avons «cherché» tout au long de notre parcours professionnel.

Partir de préoccupations professionnelles pour s'engager dans un travail de recherche n'est peut-être pas la voie la plus facile, ni la plus académique. Nous avons tenté de franchir la distance qui sépare l'action de la réflexion, prenant conscience de la nécessité de différer la prescription de solutions. Nous avons essayé de parcourir cette distance au travers de lectures, en consultant nos prédécesseurs sur cette voie, mais aussi grâce à l'accompagnement sans faille de nos mentors. Alors seulement, nous avons repris nos questions initiales et en avons fait des questions de recherche, progressant petit à petit, à la fois dans le travail théorique et dans le travail empirique. C'est cet itinéraire qui explique notre volonté aujourd'hui de réfléchir aux liens entre recherche et évolution des pratiques professionnelles.

Puisque nous étions partie du terrain professionnel, et malgré les risques d'une distanciation insuffisante, nous avons choisi, pour le travail présenté ici, de mener notre investigation empirique sur notre propre terrain, celui de l'Enseignement Agricole et plus particulièrement de la documentation dans l'Enseignement Agricole.

Nous avons eu besoin de connaître plus précisément le champ scientifique dans lequel nous nous engageons résolument. Lors de nos études en documentation, et venant du champ des Sciences de l'Education, nous n'avons que très peu conscientisé l'envergure du champ des SIC. C'est donc presque d'une découverte qu'il s'agissait. En cela nous ne différons pas beaucoup d'un certain nombre de professionnels, ou même de chercheurs, pour qui l'engagement dans les SIC est venu après un cursus universitaire différent. C'est un aspect qui peut constituer une richesse mais qui présente aussi des inconvénients en terme de connaissances conceptuelles, de connaissances sociales du champ, de connaissance des méthodologies propres, bref de la culture du champ scientifique. Il peut ainsi apparaître que cette discipline-là, peut s'acquérir

« facilement » et donc favoriser des confusions qui se manifestent par exemple dans des souhaits de changement lapidaire de discipline, situation que l'on retrouve à la fois dans le champ professionnel et dans le champ universitaire.

Dans le champ professionnel, s'il semble acquis qu'un métier peut s'acquérir par l'expérience, par l'apprentissage avec des pairs, y compris en partie celui d'enseignant (voir la notion de conseiller pédagogique¹), alors on peut se demander sur quoi se fondent les pratiques professionnelles et comment elles évoluent ?

Or, la légitimité et la place des savoirs comme éléments fondateurs de l'exercice professionnel induisent des interrogations sur les différents types de savoirs en jeu et sur leur acquisition-assimilation dans le métier. Elles posent aussi la question du lien entre ces savoirs. Pour autant, nous avons opté pour une démarche contextualisée, c'est à dire pour un apprentissage de la construction ou re-construction des représentations riches, à partir de ce que l'on entend et fait, c'est à dire comme le souligne J.L. Le Moigne², parvenir à des représentations compréhensives de phénomènes, par rapport à une expérience, en se donnant un moyen d'intelligibilité pour l'action.

En restant dans le domaine matériel, nous saisissons les objets concrets. Aborder le domaine conceptuel, c'est prendre le risque de l'abstraction et ainsi s'aventurer dans le champ universitaire où les théories entrent en jeu au travers du fonctionnement des concepts scientifiques. Il s'agit alors de réfléchir au domaine épistémologique dans lequel on se situe pour appréhender la portée de la science. Aborder les questions en prenant en compte la complexité ou la complexification est un parti pris épistémologique. C'est, par exemple, celui de la démarche systémique qui consiste à organiser les connaissances, à comprendre par la synthèse, à prendre en compte les interactions entre les éléments. Les systèmes complexes sont ouverts sur leur environnement, ils sont composés d'une variété d'éléments en interaction permanente,

¹ La formation des enseignants post concours est organisé en alternance avec des stages encadrés par des conseillers pédagogiques, c'est à dire par des enseignants plus expérimentés qui guident l'apprentissage du métier pour les nouveaux enseignants.

² **LE MOIGNE, Jean-Louis (1999)**. Complexité et système. *Le défi du XXIe siècle : relier les connaissances. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998.* Paris : Seuil. P. 435-441.

qui les constituent. La présence de réseaux de communication, l'interdépendance d'éléments, les boucles de régulation sont autant de comportements non linéaires et spécifiques de ces systèmes.

Si l'approche analytique permet de fonder des théories par extraction d'éléments, c'est à dire en isolant chaque élément de son contexte pour mieux l'analyser et l'appréhender, l'approche systémique, elle, permet d'obtenir une vision plus globale des systèmes, rendant l'action possible.

Mettre de « *l'ordre et de la clarté dans le réel* » (Morin, 1991 : 12)³, tel serait notre souhait, mais saisir le complexe ne peut se réduire à des idées simples, il s'agit donc d'un défi. Celui de prendre en compte les articulations, particulièrement entre les disciplines, les interactions entre les êtres sociaux et les systèmes pour aller vers une pensée multidimensionnelle et essayer de comprendre les liens entre l'empirique, l'expérience, la pratique et la science, les théories, les concepts sans trancher sur les antagonismes, les complémentarités ou les divergences. E. Morin avance l'idée d'une modification, d'un enrichissement du concept actuel de science, vers une transformation multidimensionnelle pour éviter la parcellisation disciplinaire et le morcellement théorique, en la considérant comme « *un lieu charnière pour les recherches fondamentales, c'est un ensemble théorique / méthodologique / épistémologique à la fois cohérent et ouvert* » (Morin, 1991 : 67-68)⁴.

Il s'agit de réfléchir au sens des connaissances, à leur éthique, à leur valeur, à leur fondement dans un souci de construction permanente. Ce parti pris se situe dans la lignée des épistémologies constructivistes, c'est à dire que l'on s'intéresse aux conditions d'élaboration et de justification des connaissances, à la prise en compte des conditions culturelles et cognitives de leur élaboration pour parvenir à un modèle construit du système de connaissances. Les épistémologies constructivistes manifestent leur « *insistance à susciter en permanence ces méditations sur la valeur de la connaissance enseignable* » (Le Moigne, 1995 : 120)⁵.

³ MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

⁴ MORIN, Edgar (1991). Op. cit.

⁵ LE MOIGNE, Jean-Louis (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : P.U.F. 127 p.

C'est à partir de ces réflexions que nous avons choisi d'aborder notre recherche, en souhaitant les approfondir pour parvenir à des représentations conceptuelles et en même temps les confronter et les expérimenter dans un contexte particulier, dans un va et vient permanent entre réflexion et action. L'organisation de notre travail se scindera donc en trois temps, le contexte, les fondements et le corpus.

Au travers de l'étude des centres de documentation et d'information, considérés comme des systèmes d'information documentaire, nous souhaitons interroger l'évolution de la documentation prise au travers de son organisation et de son environnement, pour comprendre comment les acteurs évoluent. Les professionnels de l'information, acteurs principaux de ces systèmes, utilisent des techniques acquises en formation et par l'expérience. Or, si les techniques se fondent et s'alimentent scientifiquement, la documentation et les professionnels semblent avoir perdu le fil de ce lien pourtant porteur de sens.

Par ailleurs ces systèmes d'information s'emboîtent dans d'autres systèmes, celui de l'enseignement scolaire secondaire et celui des réseaux documentaires. Si l'inclusion dans un système d'enseignement implique des modes de gestion particuliers, il entraîne aussi un positionnement particulier du professionnel de l'information qui va, dans une posture enseignante, conduire des situations de construction de savoirs en information-documentation. Or, si les techniques documentaires sont peu reliées à un domaine scientifique, que peut-on dire de leur enseignement ? Existe-t-il une discipline scolaire relevant de l'information-documentation ? Peut-on être en position d'enseigner, de transmettre ou de co-construire (suivant la position pédagogique choisie) sans maîtriser les savoirs d'une discipline de référence ? Quel peut être le positionnement identitaire des professionnels qui en découle ?

L'impact du réseau documentaire viendra aussi questionner les systèmes d'information et la place des professionnels, en terme d'organisation et de co-construction de savoirs. Ici, il peut s'agir de savoirs professionnels que le réseau, s'il peut être considéré comme une organisation apprenante, peut contribuer à constituer. Ce faisant, remet-il en question la vocation d'offre documentaire personnalisée que propose le système d'information seul ? Autrement dit, la gestion collective vient-elle perturber la gestion

singulière tout en permettant aux professionnels d'évoluer dans leurs pratiques ? C'est alors plutôt la place de l'utilisateur dans cet imbrication de systèmes qui est à repenser, en terme d'évaluation des besoins d'information et de formation à l'information.

Nous invitons donc à une étude contextualisée, des liens entre la science et ses concepts - construits et appréhendés au travers de la recherche dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication - et l'évolution des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes au sein de systèmes d'information complexes, - les centres de documentation et d'information et les réseaux documentaires.

Dans une première partie, nous poserons le contexte général de notre travail. Nous débiterons par un détour historique qui situera l'Enseignement Agricole, la naissance de la documentation dans l'Enseignement Agricole à travers les centres de documentation et d'information et l'installation du métier de professeur-documentaliste. Pour mieux cerner ce métier, nous survolerons l'histoire des formations en documentation et en Sciences de l'Information et de la Communication en France. Nous aborderons ensuite le contexte scientifique en plongeant dans l'histoire des SIC, articulant ses différents courants et spécificités, donnant une définition de leurs objets de recherche et en faisant un point sur leur épistémologie. Nous verrons alors les pistes dégagées lors des entretiens exploratoires et déduirons de ce contexte, des questions et une problématique générale servant de fil conducteur à la recherche présentée ici.

Dans une deuxième partie nous tracerons les contours de notre cadre théorique d'analyse, d'abord en définissant un réseau de concepts en information-documentation susceptible d'éclairer nos questions, puis nous ferons appel à certaines notions en Sciences de l'Education, comme la pédagogie, la didactique et la discipline scolaire. Nous nous référerons enfin à la sociologie du travail, pour définir des notions comme métier, identité ou représentations sociales. Si nous avons ressenti le besoin de faire appel à des sciences proches des Sciences de l'Information et de la Communication, c'est pour compléter, par des points de vue plus spécialisés, notre analyse. Cette démarche faisant partie intégrante, à notre sens, de l'approche interdisciplinaire inhérente aux SIC.

D'un point de vue théorique, nous utiliserons l'éclairage des Sciences de l'Information et de la Communication pour penser le balisage de la profession de professeur-

documentaliste et de la gestion des systèmes d'information documentaire scolaires, celui des Sciences de l'Education sur la problématique de la disciplinarisation de l'information-documentation, et enfin nous choisirons l'angle de la sociologie du travail sur les questions de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste.

Au vu du contexte général, de la démarche exploratoire, de la problématique développée et du cadrage théorique, nous déduisons des hypothèses que nous mettrons à l'épreuve par une investigation sur le terrain de l'Enseignement Agricole.

Du point de vue empirique, une enquête sur l'origine disciplinaire des professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole permettra de cerner la nature des compétences professionnelles en termes de savoir et de savoir faire. Des entretiens approfondis exploreront les représentations actuelles des différentes facettes du métier. Des entretiens plus biographiques laisseront entrevoir différentes professionnalités co-existantes aujourd'hui et permettront de dessiner les contours d'un métier toujours en construction. Enfin, l'analyse des programmes offrira un aperçu de la transposition didactique proposée que nous confronterons avec les pratiques réelles et les discours relevés sur ces mêmes pratiques.

Notre ambition sera donc de mener une investigation à la fois théorique, épistémologique et empirique sur l'ensemble des questions soulevées autour de l'évolution de la documentation et de la place des professionnels de l'information, pour à la fois tenter de participer à la construction d'un cadre scientifique pluriel et proposer des éléments de compréhension susceptibles d'éclairer l'action.

Première partie

L'information-documentation dans l'enseignement agricole

Première partie : L'information-documentation dans l'enseignement agricole

Le travail de recherche mené ici n'aurait pu aboutir sans un terrain d'étude qui nous a permis de lier une exploration empirique et une réflexion théorique. Nous nous sommes demandé si ce terrain, l'Enseignement Agricole, et plus particulièrement la documentation dans l'Enseignement Agricole, était spécifique par rapport à d'autres systèmes, par exemple celui de l'Education Nationale, sur quels aspects et donc s'il pouvait être significatif pour des situations plus générales. Nous avons opté pour un détour historique et comparatif, en ce qui concerne la documentation à la fois à l'Education Nationale et au Ministère de l'Agriculture. Notre souci, outre de situer le plus précisément possible le contexte de notre recherche pour en mesurer les impacts, est aussi de pouvoir en déduire l'intérêt pour d'autres contextes. Autrement dit le terrain de l'Enseignement Agricole peut-il être éclairant de manière générale ou du moins ses particularités peuvent-elles donner des pistes nouvelles susceptibles d'intéresser les autres terrains proches comme celui de l'Education Nationale ?

Nous proposons de voir dans une première partie comment la documentation s'est installée en France, à la fois au travers des formations et du développement de la documentation dans le système scolaire. Nous approfondirons ensuite l'histoire de l'Enseignement Agricole et plus particulièrement de la documentation dans l'Enseignement Agricole ; au travers du développement des centres de documentation et d'information, de l'évolution des professionnels de l'information et des réseaux documentaires. Nous ferons un point sur la situation actuelle de la documentation dans l'Enseignement Agricole, puis nous rassemblerons les questions soulevées pour préciser notre problématique qui constituera le guide de notre travail de recherche.

Chapitre 1 : Détour historique

1-1-1 Le développement de la documentation en France

L'histoire de la documentation au ministère de l'Education Nationale, a été retracée entre autre par Françoise Chapron⁶ qui situe dans les années 1950, une volonté de promouvoir et de systématiser l'usage du document dans l'enseignement qui se concrétise avec l'apparition des bibliothèques centrales des lycées. L'offre documentaire explose et le nombre d'élèves se multiplie ; de nouveaux besoins et des exigences différentes en matière de pédagogie émergent. La nécessité de (re)penser les structures documentaires et de les voir prendre en compte la diversité des supports et la richesse pédagogique qui peut en découler se traduit par la création en 1958 des premiers CLDP (centres locaux de documentation pédagogique). Ces structures marquent une rupture et une évolution décisive, passant du concept classique de bibliothèque, à celui de centre de ressources documentaires et d'exploitation pédagogique du document. 1958 marque la naissance des Centres de Documentation et d'Information (CDI) actuels. La loi d'orientation de 1989 offre un cadre pour les CDI de l'Education Nationale et un statut pour leurs responsables. La création du CAPES de documentation répond à une très forte et ancienne revendication statutaire.

Si nous tentons de comparer les événements et les dates marquant l'évolution de la documentation à l'Education Nationale et dans l'Enseignement Agricole, nous pouvons souligner un parallèle, qui, s'il n'est pas parfait, suit les mêmes tendances comme nous le montre le tableau ci dessous.

⁶ CHAPRON, Françoise (1999). *Les CDI des lycées et des collèges*. Paris : PUF. 237 p.

Tableau n° 1 : Comparatif des dates clés entre l'Enseignement Agricole et l'Education Nationale

Enseignement Agricole	Dates	Education nationale
<p>Loi d'orientation agricole : tutelle du Ministère de l'Agriculture pour l'enseignement et la formation professionnelle agricole.</p> <p>Ebauches de réflexion sur le travail sur documents. Premiers essais de CDI et enquête sur les bibliothèques et centres de documentation "secrétaire-documentaliste". Rapport sur les centres de documentation.</p>		<p>1950 Création du CNDP</p>
		<p>1952 Premières différenciations entre bibliothèques et centres de documentation</p>
		<p>1956 Création de l'INP</p>
		<p>1958 Premier CLDP à Janson de Sailly</p>
	<p>1960</p>	
	<p>1962</p>	<p>Explosion documentaire</p>
	<p>1969 Premier SID (service d'information et de documentation)</p>	
<p>1972</p>		

⁷ CRIPT : Complexe Régional d'Information Pédagogique et Technique

<p>Entre 1975 et 1980 : développement des CDI et des formations continues "bibliothécaires- documentalistes".</p> <p>Création d'un thesaurus pour l'Enseignement Agricole : théa (par un groupe de documentalistes). Création d'un cadre juridique pour les CRIPT⁷, début du dépouillement partagé de périodiques.</p> <p>Note de service rôle des CDI, 1983</p>	<p>1973</p> <p>1975</p> <p>1977</p> <p>1979</p> <p>1981</p> <p>1982</p> <p>1983</p>	<p>Transformation en CDI</p> <p>Rapport sur l'état des CDI appellation de bibliothécaire- documentaliste.</p> <p>Création de la FADBEN, du CEDIS circulaire fonction et tâches des responsables de CDI du second degré.</p> <p>Affectation en CDI de professeurs certifiés et agrégés en surnombre ou en reconversion ou réadaptation.</p> <p>BOEN, recrutement et formation des documentalistes</p> <p>Groupe de travail sur le statut.</p>
--	--	--

mission des chargés de documentation.		
Inscription de la documentation dans les programmes	1984	
		1986 Circulaire de missions des personnels exerçant dans les CDI.
		1989 Loi d'orientation sur l'éducation : "...CDI au service de la rénovation..." CAPES techniques documentaires.
PLPA1 techniques documentaires "professeurs-documentalistes".	1990	
PLPA2 techniques documentaires	1992	
CAPESA techniques documentaires	1995	
Note de service, missions et obligations de service des professeurs-documentalistes et référentiel CDI	1997-1998	

Nous voyons que le développement de la documentation s'est faite en parallèle dans les deux systèmes d'enseignement, l'Education Nationale a influencé l'Enseignement Agricole, comme pour l'ouverture des premiers services de documentation ou encore celle des premiers concours. Cependant l'Enseignement Agricole a aussi quelquefois devancé l'Education Nationale, comme pour l'actualisation de la note de service sur les missions des professeurs-documentalistes et celle du référentiel métier, ou encore la création du thésaurus. Il nous a donc paru pertinent, tout en partant des particularités propres à l'Enseignement Agricole, de pouvoir en tirer des conclusions ou des nouvelles questions éclairantes pour d'autres terrains ou d'autres approches.

Du côté des formations, comme le rappelle V. Couzinet, dès 1945 l'Union Française des Organismes de Documentation (UFOD) ouvre le premier enseignement des techniques de la documentation. Cette formation sera poursuivie par la création en 1950 de l'Institut National des Techniques Documentaires (INTD), mais ces « *diverses formations privées ou publiques, complètent une formation générale ou une expérience professionnelle* » (Couzinet, 2000 : 168)⁸ et c'est en 1966 que sont mis en place dans les instituts universitaires de technologie (IUT), les départements « carrières de l'information » où vont être dispensées les formations aux techniques de documentation, faisant ainsi leur entrée à l'université. Un diplôme d'information-documentation est créé à l'Institut d'Etudes Politiques de Paris en 1969, puis en 1971 des maîtrises des sciences et techniques de communication et de documentation. En 1984 les premières licences et maîtrises professionnelles dans la spécialité information, documentation ou archives sont créés (Paris, Lyon, Mulhouse). V. Couzinet cite aussi d'autres faits marquant l'entrée des techniques documentaires dans l'Education Nationale, tout d'abord la création en 1982 des Unités Régionales de Formation et de promotion pour l'Information Scientifique et Technique (URFIST) à l'initiative de la Direction des Bibliothèques, des Musées et de l'Information Scientifique et Technique (DBMIST) qui

⁸ COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

contribuent à généraliser l'usage des banques de données à l'université et dans la recherche. Enfin les années 1990 marquent le développement de formations en documentation comme la création de modules de documentation en licence, le développement de maîtrises des sciences de l'information et de la documentation, le mastère de l'information stratégique. En 1991 la formation en IUT s'oriente vers la fonction information-documentation en entreprise et vers la formation aux métiers du livre. En 1992 c'est la création des instituts universitaires professionnalisés dont un seul, celui de Lyon, se spécialisera en documentation. Le développement des formations en documentation en France s'est faite progressivement pour s'imposer et permettre une reconnaissance des professionnels sortants diplômés, cependant ce développement a nécessité des constructions s'appuyant sur des référents théoriques. Les formations et les recherches en Sciences de l'Information et de la Communication ont-elles accompagné les formations en documentation et de quelle manière ? Quelles interactions se sont tissées entre les deux ?

1-1-2 Le développement de la formation en SIC en France

Malgré l'universitarisation des formations en documentation ce n'est qu'en 1973 que nous trouvons les premiers doctorats intitulés en SIC. Dans la revue Documentaliste (nom précédent de la revue aujourd'hui intitulée Documentaliste-Sciences de l'Information) de 1977⁹, sont signalés comme enseignements supérieurs de 3^{ème} cycle en documentation et Sciences de l'Information pour l'année 1975-1976, des DEA de l'école des hautes études en sciences sociales, un DESS de l'institut d'études politiques de Paris, un DESS de l'université de Lyon, des DEA ou DESS organisés par la commission nationale pour l'UNESCO, le BNIST (Bureau National de l'Information Scientifique et Technique), l'université de Grenoble, Nancy, et la fondation nationale des sciences politiques, du diplôme supérieur des sciences et des techniques de l'information et de la documentation du CNAM.

⁹ Documentaliste, Vol 14, n°2, 1977, p. 47-48

C'est la création de la 52^{ème} section (SIC) au sein du comité consultatif des universités à partir de 1975 qui conduit à développer les enseignements professionnels de haut niveau et à développer les accès à la recherche par la mise en place de DEA et d'études doctorales à composante documentation. A partir de ce moment, des thèses sont engagées dans l'option « information scientifique » ou en « Sciences de l'Information, de la Communication et de l'expression » ou encore dans l'option « théorie de l'information et de la communication sociale ».

Dès 1979 la section SIC du comité consultatif des universités cherche à circonscrire son champ scientifique en définissant son domaine et en précisant ses méthodologies. Ainsi à partir de cette date le champ de la recherche en SIC se structure par exemple en groupes de recherche, puis en société savante dotée de sa lettre d'information. Cependant la reconnaissance effective est difficile à obtenir pour que se développe pleinement ces travaux de recherche. Par exemple, les enseignants chercheurs en Sciences de l'Information (peu nombreux), nommés dans les IUT, sont souvent issus du champ professionnel et sont tiraillés entre la recherche et les formations professionnelles qui nécessitent un contact étroit avec leur champ professionnel (Couzinet, 2000). En outre, étant peu nombreux « *nombre de cours et de TD sont de fait assurés par des enseignants du second degré (pour la plupart « généralistes ») et par des professionnels vacataires et d'anciens professionnels* » (Meyriat, Miège, 2002 : 47)¹⁰. Une circulaire de février 1983 va cependant confirmer la pérennité des SIC dans les universités en la confirmant comme discipline, la 52^{ème} section est alors remplacée par la 71^{ème} section : dénomination encore en cours aujourd'hui. Mais le combat pour la reconnaissance ne s'arrête pas là et les chercheurs de ce champ vont continuer leurs travaux et la communication autour de leurs travaux pour assurer la « *légitimité scientifique du domaine* » (Couzinet, 2000 : 175)¹¹.

¹⁰ MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

¹¹ COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides: le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

Les SIC « *acquièrent -tardivement et difficilement- le statut de discipline universitaire parce qu'elles sont matières d'enseignement et de recherche. C'est dans leur origine même que se trouve la raison première des incertitudes et ambiguïtés qui affectent toute assertion sur leurs fondements théoriques. Or ce qui est à leur origine, c'est en priorité la volonté de répondre aux besoins de milieux professionnels* » (Meyriat, Miège, 2002 : 53)¹².

L'enjeu est alors d'accroître le nombre d'enseignants chercheurs et d'éviter une trop grande dispersion pour assurer des formations et engager une véritable culture scientifique de l'information-documentation. Par exemple dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ou à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA), qui forment les professeurs-documentalistes pour l'enseignement secondaire de l'Education Nationale et du Ministère de l'Agriculture, la pénurie d'enseignants chercheurs spécialisés en SIC est criante. En ce qui concerne l'Enseignement Agricole, il n'y a encore aucun enseignants chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication pour former les professeurs-documentalistes, alors que près de 300 professionnels sont en exercice en établissements scolaires.

Pour comprendre comment la documentation s'est mise en place dans l'Enseignement Agricole et quelle place ont pu prendre les formations, nous pensons qu'il convient de situer historiquement cet enseignement, et en son sein la documentation, de façon plus précise et dans ses différentes facettes pour en comprendre les enjeux et mettre en perspective les questions et résultats proposés.

¹² MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Op.cit.

1-1-3 Histoire de l'Enseignement Agricole

« *L'agriculture a su se doter historiquement d'un appareil de formation spécifique, professionnel et scientifique, qui a vu le jour à la fin du XVIII^e siècle et s'est fortement structuré et développé au cours des deux siècles suivants* » (Ruffio, 2004 : 74,75)¹³

L'histoire de l'Enseignement Agricole débute le 3 octobre 1848 avec le décret de création des écoles d'agriculture organisant l'enseignement professionnel de l'agriculture. Mais il faut noter qu'auparavant, en 1757, est fondée la première société d'agriculture pour étudier et expérimenter les techniques et les variétés nouvelles. Ces sociétés d'agriculture vont peu à peu se multiplier et seront à l'origine des écoles d'agriculture. En 1762 est créée l'Ecole Vétérinaire de Lyon. Les premiers instituts agricoles voient le jour à Roville en 1819, puis Grignon en 1826 et accueillent des grands propriétaires terriens. En 1819 sont créées les sociétés départementales d'agriculture, puis les comices agricole. En 1836 le comice agricole de Bordeaux lance le projet d'une chaire départementale d'agriculture. Mais la modernisation agricole se fait lentement et une demande pour « *favoriser la tendance de la science à s'occuper de l'agriculture* » (Boulet et Mabit, 1991 : 12)¹⁴ se fait plus pressante. Le décret de 1848 place cet enseignement sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et du Commerce et s'adresse aux garçons de plus de 16 ans. On voit alors la création de 47 fermes-écoles. A partir de 1863, on note un nouvel essor pour les cours pour adultes assurés par les instituteurs appelés « instituteurs ruraux », mais globalement la diffusion de techniques nouvelles est très limitée et le taux d'analphabètes très important.

En 1875 une loi sur « l'enseignement élémentaire pratique de l'agriculture » crée les écoles pratiques d'agriculture destinées aux fils d'agriculteurs dès leur sortie de l'école primaire. Peu d'écoles seront néanmoins créées. En 1879 une loi est votée sur

¹³ RUFFIO, Philippe (2004). La place de la coopération agricole dans l'enseignement supérieur agricole en Europe. *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 291, p. 74-85.

¹⁴ BOULET, Michel et MABIT, René (1991). *De l'enseignement agricole au savoir vert*. Paris : l'harmattan. 169 p.

« l'enseignement départemental et communal de l'agriculture » qui voit la mise en place de professeurs départementaux d'agriculture. En 1884 est institué l'Enseignement Agricole féminin, avec la création de deux écoles pratiques, mais il se développera surtout au début du vingtième siècle avec l'apparition des écoles ménagères. En 1912 est installée à Grignon l'école supérieure ménagère agricole chargée, entre autres, de la formation des enseignantes.

La Loi du 2 août 1918 organise l'ensemble de l'Enseignement Agricole afin d'assurer « la formation professionnelle de toute la jeunesse rurale du pays », et institutionnalise l'enseignement féminin, le niveau supérieur et l'enseignement post scolaire agricole.

En 1941 sous le gouvernement de Vichy, une réforme de l'Enseignement Agricole est votée pour assurer la formation de tous les enfants d'agriculteurs et dans cette loi, pour la première fois, apparaît la reconnaissance du rôle de l'enseignement privé. Obligation est ensuite faite pour les futurs agriculteurs de suivre l'enseignement post scolaire confié à la tutelle du Ministère de l'Education.

En 1945 le Ministre de l'Agriculture crée les DDSA (direction départementale des services agricoles) et les directions de l'enseignement et de la vulgarisation. Des instituteurs itinérants agricoles interviennent auprès des jeunes dans le cadre de cours post-scolaires agricole et deviennent les antennes des DDSA pour diffuser le progrès, les programmes d'essais etc...

Le recensement général de l'agriculture de 1955 montre que 96,7 % des exploitants agricoles n'ont reçu aucune formation technique. Il aura fallu attendre les années 1960, soit plus d'un siècle après le premier décret pour que le système de formation agricole se mette réellement en place.

La loi d'orientation du 2 août 1960 confirme en effet la tutelle du Ministère de l'Agriculture pour l'enseignement et la formation professionnelle agricole. Les principes de cette loi peuvent se résumer comme suit. L'Enseignement Agricole doit s'adapter en permanence aux besoins de l'économie agricole, la complexité croissante des processus de production et l'accélération du progrès technique exigent de plus en plus de connaissances et d'habiletés. Les missions qui lui sont allouées sont de donner aux élèves une formation professionnelle associée à une formation générale, d'assurer une formation professionnelle de qualification et de spécialisation aux futurs

agriculteurs, techniciens et cadres de l'agriculture, de préparer pour la profession agricole, les professions connexes et l'administration de l'agriculture des exploitants hautement qualifiés, des cadres supérieurs, des chercheurs, des économistes, des ingénieurs, des professeurs et des vétérinaires. Cette loi de 1960 est considérée comme l'acte de naissance de l'Enseignement Agricole moderne. Edgar Pisani, alors Ministre de l'Agriculture annonce que l'Enseignement Agricole doit participer au désenclavement de l'agriculture. La loi programme du 4 août 1962 permet la création et le développement des établissements d'Enseignement Agricole. Chaque département doit être doté d'un lycée agricole, de deux collèges agricoles masculins et d'un collège agricole féminin. En parallèle se développe l'enseignement supérieur agricole.

En 1968 une réforme organise les formations en deux cycles : un cycle court vers les brevets d'enseignement professionnel agricole (BEPA) et un cycle long vers les brevets de techniciens supérieurs agricole (BTSA). C'est aussi en 1968 que sont créés les centres de formation professionnels pour adultes (CFPPA). En 1971 « la capacité professionnelle » devient obligatoire pour pouvoir bénéficier des aides de l'état. En 1975 tous les enseignants des lycées et collèges agricoles dépendent du Ministère de l'Agriculture. Dès le début les organisations professionnelles agricoles ont une présence forte dans les établissements qui influencent les contenus d'enseignement. La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1984 engage une rénovation de l'Enseignement Agricole en donnant l'autonomie pédagogique aux établissements, en incitant à établir un projet d'établissement et en mettant en place l'organisation modulaire des enseignements. L'Enseignement Agricole constitue une composante spécifique du service public d'éducation et de formation et pose deux finalités : assurer la formation des jeunes agriculteurs et lutter résolument contre les inégalités sociales. Quatre missions sont alors dévolues à l'Enseignement Agricole, une mission de formation scientifique et technologique initiale, une mission de formation professionnelle continue, une mission de participation au développement agricole et à l'animation du milieu rural et enfin une mission de participation à la coopération internationale. L'enseignement supérieur a, quand à lui, une mission de formation initiale et continue des enseignants, ingénieurs et cadre spécialisés, une mission de participation à la politique de développement scientifique par les activités de recherches fondamentales et

appliquées et une mission de concours à la mise en œuvre de la politique de coopération technique et scientifique. La rénovation pédagogique porte, elle, principalement sur les enseignements qui sont organisés en modules interdisciplinaires, c'est à dire plusieurs disciplines autour d'objectifs communs et présentés sous forme d'objectifs à atteindre. En outre, l'obtention des diplômes est accordée avec une partie en contrôle continu en cours de formation et la gestion du temps offre certaines souplesses avec par exemple des programmes sur 2 ans.

La documentation est introduite comme discipline à part entière au sein de modules pluridisciplinaires dans les programmes de formation. 40 heures de documentation sont ainsi inscrites dans les programmes des BTSA avec des objectifs et des contenus pédagogiques propres.¹⁵

Les années 1988-1989 verront l'élargissement du champ de l'Enseignement Agricole par une diversification des filières : agro-alimentaire, aménagement de l'espace, protection de l'environnement, tourisme, commercialisation etc...

Enfin la loi d'orientation agricole de juillet 1999 donne une impulsion forte vers le développement de l'agriculture durable¹⁶, affirme la multi-fonctionnalité de l'agriculture, introduit les contrats territoriaux d'exploitation et redéfinit l'activité agricole. Pour l'enseignement elle affirme une cinquième mission en plus des quatre précédentes : la mission d'insertion professionnelle.

La loi d'orientation établit un lien entre recherche et développement en instituant des programmes de recherche action en plus de la recherche fondamentale. Au sein de ce contexte général de l'Enseignement Agricole, enseignement spécifique et dynamique dans son développement, la documentation a pris peu à peu sa place, suivant en cela l'évolution qu'elle a aussi eu à l'Education Nationale mais quelque fois aussi en la devançant, en proposant des innovations encore inédites dans l'enseignement général.

¹⁵ En ce sens l'Enseignement Agricole diffère de l'Education Nationale puisque aucune heure élève en documentation n'apparaît dans les programmes, alors que pour l'Enseignement Agricole pratiquement toutes les filières bénéficient d'heures de documentation. Ces heures de documentation sont décomptées dans l'horaire des professeurs – documentalistes comme des heures de cours et bénéficient d'un coefficient de calcul (1h de cours=2h de gestion de CDI).

¹⁶ Respectueuse de l'environnement et économiquement rentable

1-1-4 Historique de la documentation dans l'Enseignement Agricole

Au niveau de la gestion de l'information et des documents, l'histoire semble commencer en 1969. Entre 1969, où à cette date existaient seulement quelques essais de bibliothèques, et 1975 une réflexion des enseignants est engagée autour du travail sur documents, de leur classement et de la maîtrise de l'information, "*au-delà d'un certain volume de documents disponibles, on peut considérer qu'une information est perdue si elle n'est pas classée*" (dossier documentation, 1972¹⁷). Un stage de formation continue des enseignants en avril 1972 pose le problème des bibliothèques et centres de documentation des lycées et collèges : existence, nature, utilisation... et débouche sur un projet d'enquête dans l'objectif de dégager des orientations.

1-1-5 Evolution des statuts des personnes chargées de la documentation

Cette enquête est lancée en 1972 et met en avant le besoin d'une personne compétente, formée, capable de faire les liaisons professeurs-élèves, foyer-enseignement et qui soit affectée à temps complet dans les bibliothèques ou centres de documentation. Des propositions sont alors avancées, comme former en stage une secrétaire qui serait alors nommée secrétaire-documentaliste, réaliser une vraie salle de documentation, donner des perspectives d'amélioration pédagogique.

Trois directions de travail sont fixées par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER), la mise en place de stages de réflexion-action dont un premier sera réalisé en avril 74 sur le thème de la pédagogie du document, l'ouverture de véritables CDI, et la formation de bibliothécaires-documentalistes.

¹⁷ Bulletin d'information et de comptes-rendus d'expérience de l'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques)

En mai 1975 un rapport de O. Hatzfeld, animateur chargé du dossier documentation de L'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques de Dijon¹⁸, (à la demande de M. Vaillant, chef du service formation continue à la DGER) sur la création des centres de documentation dans les établissements d'Enseignement Agricole est rédigé. La première partie porte sur la rénovation pédagogique, la deuxième partie sur les besoins en personnel et la troisième partie sur les besoins en matériel. Le bibliothécaire-documentaliste y est envisagé pour les établissements de 300 élèves et plus, avec une exigence de formation de niveau III¹⁹. Entre 1975 et 1980, les centres de documentation se développent, s'ensuit une période de réflexions à travers l'expérimentation FOCEA (formation des chefs d'entreprise agricole), qui nécessite l'utilisation des CDI. Une étude pour le fonctionnement du centre de documentation sera réalisée à travers le cas du lycée de Neufchâtel en Bray. Un ensemble de stages de formation est ensuite mis en place, nous pouvons citer, par exemple en mars 1976, un stage sur le thème « document, documentation, rôle du bibliothécaire-documentaliste », en janvier 1978, un stage sur la « pédagogie du travail sur documents », en septembre 1978 un stage sur « le travail personnel de l'élève », et en septembre 1979 un stage intitulé « pour une pédagogie de l'autodocumentation ».

De ces formations naît le besoin d'initier les élèves au fonctionnement des centres de documentation. Ainsi une proposition est suggérée sous la forme de « *...quelques heures confiées au bibliothécaire-documentaliste pour qu'il apprenne aux élèves à connaître le CDI...* » (Utilisation pédagogique du document, 1982). Les professionnels voient leur rôle se préciser, comme l'indiquent les changements d'appellation des personnels chargés des centres de documentation et d'information. En 1972 le premier terme employé est secrétaire-documentaliste, puis en 1976 il devient bibliothécaire-documentaliste, en 1983 on le nomme chargé de fonctions de documentation et d'information, en 1990 l'appellation de professeur-documentaliste est officielle et toujours en cours à l'heure actuelle. En 1997 un « référentiel CDI »²⁰ précisant le rôle

¹⁸ INRAP équivalent de l'INRP pour L'Enseignement agricole

¹⁹ Niveau baccalauréat

²⁰ Voir annexe 4

des professeurs-documentalistes est rédigé par les représentants de la profession et le ministère. Ce référentiel de métier assigne quatre axes de travail au professeur – documentaliste : un axe de gestion du service CDI, un axe de pédagogie, un axe d’animation et un axe orienté sur les techniques documentaires. Il est diffusé à l’ensemble des partenaires et signalé comme une des références institutionnelle dans les notes de service sur les missions des professeurs-documentalistes.

En effet, en parallèle, les missions des professeurs documentalistes s’officialisent par la publication de deux notes de services. La première en 1983 établit le rôle des centres de documentation et d’information (CDI) en définissant les missions et obligations de service des personnels chargés de fonctions de documentation et d’information dans les établissements publics d’enseignement technique agricole.²¹ En 1998 une deuxième note de service, qui annule et remplace celle de 1983, définit les missions et obligations de service des professeurs-documentalistes²². Cette deuxième note de service actualise la première, avec cependant quelques différences notables. Tout d’abord, dans la seconde note de service le terme « CDI » n’apparaît plus dans l’intitulé et le statut de professeur-documentaliste est nettement affirmé. L’axe pédagogique est renforcé. La note de service s’appuie sur le référentiel métier, ces deux éléments constituent donc encore à l’heure actuelle la définition du métier de professeur-documentaliste dans l’Enseignement Agricole.

Cependant c’est la mise en place de concours de recrutement d’enseignants qui va faire basculer la profession vers un statut de professeur-documentaliste reconnu institutionnellement et s’accompagnant d’une formation spécifique. Jusque là les personnels chargés de la gestion des CDI s’étaient formés eux-mêmes. Les premiers concours sont ouverts en 1990, en interne²³ seulement, et ce sont des concours de PLPA1²⁴. Ce premier grade correspondait à un grade administratif.

²¹ NS DGER n°2074 N83 du 13 octobre 1983

²² NS DGER n°2056 N98 du 26 mai 1998, *annexe 5*

²³ concours ouvert aux personnes ayant déjà une expérience professionnelle dans l’enseignement et comportant des épreuves et une formation allégées par rapport aux concours externes.

²⁴ PLPA1 : professeur de lycée professionnel agricole premier degré

Viennent ensuite les concours externes de PLPA2²⁵ en 1992, puis les concours externes de CAPESA²⁶ en 1995. Le grade de PLPA1 n'existe plus à l'heure actuelle et l'ensemble des personnes concernées sont passées à un statut de PLPA2 ou de CAPESA par voie de concours interne ou externe.

1-1-6 Les centres de ressources

En 1988 des centres de ressources (CdR) apparaissent, on en compte actuellement 115. Un " projet de centre de ressources " est la démarche d'un établissement qui se mobilise autour de l'organisation des apprentissages qu'il offre à ses usagers. Cet établissement s'appuie sur un « outil » - appelé centre de ressources - pour permettre une personnalisation des parcours de formation et des processus d'apprentissage par des pratiques d'autoformation guidées et tutorées (mises en œuvre de manière individuelle ou par petits groupes) et par une diversification des méthodes de formation. Cette évolution est facilitée par le recours à des ressources éducatives diversifiées, induisant des pratiques favorisant l'autonomie des apprenants. Les centres de ressources sont pour le moment développés pour la formation professionnelle pour adultes même si une expérimentation en cours tente de le développer en formation initiale. Lorsqu'un centre de ressources existe dans un établissement il travaille souvent en lien avec le centre de documentation et d'information.

²⁵ PLPA2 : professeur de lycée professionnel agricole deuxième degré

²⁶ CAPESA : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire agricole

1-1-7 Les réseaux documentaire de l'Enseignement Agricole : un dispositif informationnel spécifique

1-1-7-1 Les réseaux régionaux

En même temps que se développent les CDI, une organisation en réseau se met en place. Ainsi en 1981 sont créés, par décret, des Complexes Régionaux d'Information Pédagogique et Technique (CRIPT). Ces CRIPT sont des réseaux régionaux rassemblant les établissements d'Enseignement Agricole. A travers les CRIPT les régions se rassemblent pour assurer des missions d'animation communes à l'ensemble des établissements. Dans la plupart des cas au moins trois sections fonctionnent au sein de ces complexes : une section documentation, une section informatique, une section audiovisuel. Les documentalistes des lycées agricoles s'organisent dans ces réseaux régionaux, entre autre pour indexer les périodiques en communs, et ainsi rationaliser une partie des tâches documentaires tout en élargissant l'offre.

Plusieurs CRIPT mettent ainsi en place ce qui est nommé un « dépouillement partagé de périodiques » et proposent des banques de données bibliographiques constituées à partir de ce dépouillement. C'est le début d'un travail collaboratif organisé. Ce service est, dans certaines régions, commercialisé par un abonnement annuel et deviennent ainsi « concurrents ».

Parallèlement les C.D.I. s'imposent comme des pôles de ressources incontournables dans chaque établissement. La palette d'utilisateurs est variée : élèves, adultes, apprentis, enseignants, formateurs, personnel administratif, milieu professionnel. Leurs besoins en documentation, de plus en plus importants, se diversifient avec l'ouverture de nouvelles filières, les orientations de l'agriculture en matière d'environnement, d'aménagement du territoire... La taille même des CDI varie et ne permet pas toujours d'avoir une documentation variée et spécialisée sur place. Les besoins en information s'intensifient alors même que les moyens humains ou matériels restent stables.

Les professeurs-documentalistes sont de plus en plus sollicités pour des tâches diverses et il devient impossible de traiter toute l'information reçue et satisfaire la demande

exponentielle des utilisateurs. L'utilité des réseaux de dépouillement est confirmée même si l'organisation régionale n'est pas la plus rationnelle puisqu'un même titre de périodique est indexé plusieurs fois sur le territoire national conjointement. Or, l'usage d'outils différents (logiciels documentaires, thesaurus) ne permet pas alors d'envisager une harmonisation de ces échanges au niveau national.

1-1-7-2 Le réseau national

Cependant l'ensemble des évolutions en terme de besoins d'informations et de souci d'optimisation des tâches documentaires amène en mars 1996 les professeurs-documentalistes de terrain à fédérer au niveau national leurs activités d'analyse de revues sur la base d'un travail partagé, dans le respect des spécificités régionales. Ils créent un réseau de réseaux régionaux qu'ils nomment Rénadoc (réseau national documentaire).

Les deux premières années, de 1996 à 1998, constituent une période de tâtonnements et de mise en place des modes de fonctionnement caractérisés par des conflits et des résistances diverses. Des luttes d'intérêt se manifestent à travers des choix d'outils et d'organisation. Le passage d'une autonomie régionale à une plus grande uniformisation au niveau national se fait dans la difficulté. Elle est due à des renoncements divers comme par exemple l'abandon d'un thesaurus pour un autre. C'est aussi un passage de relais d'une génération de documentalistes qui s'opère ici, les pionniers de la documentation qui ont oeuvré pour créer des centres de documentation, pour organiser des réseaux régionaux, pour bâtir des outils documentaires doivent laisser la place à la génération suivante : celle des premiers lauréats des concours, celle des premiers professeurs-documentalistes. Cette nouvelle génération, tout en reconnaissant le travail des pionniers, va devoir faire évoluer les outils pour permettre au réseau national d'exister. De nouveaux rapports sont nécessaires, non plus seulement fondés sur la proximité et la reconnaissance amicale, mais sur un travail autour de compétences documentaires et sur une ouverture plus large vers un ensemble de professionnels.

L'objectif du réseau est ainsi défini par ses acteurs lors d'une réunion des représentants des professionnels de chaque région « *il s'agit de mettre à la disposition de chaque espace documentaire existant, une banque de notices catalographiques. Cette banque est constituée par le dépouillement partagé de ressources qui s'appuie sur l'expérience et le dynamisme de réseaux régionaux de documentalistes. Elle est consultable grâce aux nouvelles technologies de l'information* »²⁷.

De 1998 à 2000 c'est une période de stabilisation, de mise en place réelle de l'organisation du réseau national, des instances de concertation et de décisions. Les positions tranchées s'estompent au profit d'une coopération progressive. Le réseau produit une banque de données issue du dépouillement des revues mise à jour mensuellement. Une organisation est instituée pour gérer le réseau. Elle comporte plusieurs instances de concertation et de coordination :

- le Comité National d'Orientation, (CNO) où les différents acteurs sont représentés, en est l'instance décisionnaire.
- les commissions de travail font des propositions sur leur domaine de compétences et préparent le travail du CNO.
- un opérateur technique : le Centre National d'Etudes en Technologies Avancées²⁸, chargé de la mise en place pratique et de l'application des décisions grâce entre autre à une équipe technique (chef de projet, informaticiens, secrétaire).
- un Bureau Technique, composé de documentalistes experts, qui aide le chef de projet dans la mise en place de ses décisions.
- un groupe de correcteurs, en charge de l'harmonisation de la base (correction de toutes les notices pour une meilleure mise aux normes).
- un groupe de personnes ressources régionales (PRR) qui ont un rôle de relais technique, d'information, de formation et d'animation entre le niveau national et les établissements.

²⁷ Objectif défini par les documentalistes fondateurs de Rénadoc en mars 1996, cf. compte-rendu de la réunion des représentants régionaux en mars 1996 à Dijon

²⁸ CNERTA : département de l'école nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (ENESAD)

De 2000 à 2003 le réseau national entre dans une période de consolidation, de renouvellement des personnes, mais aussi de bilans et d'études prospectives. D'autres types de difficultés apparaissent liées au renouvellement des personnes, à l'articulation entre le niveau régional et national et à une adaptation aux besoins et surtout à leur évolution.

Se met également en place dès le début, une organisation financière pour faire vivre le réseau qui repose sur une participation significative des établissements mais aussi du Ministère de l'Agriculture. Une cotisation d'environ un euro par apprenant (part du réseau national) est perçue auprès de tous les établissements publics et également dans les établissements privés volontaires. Collectée régionalement, la cotisation est quelquefois majorée pour pouvoir financer l'animation régionale. Le Ministère de l'Agriculture met à disposition du réseau national un poste de documentaliste pour assurer l'animation nationale du réseau, et octroie chaque année une subvention qui permet d'assurer le fonctionnement technique. La fédération nationale des établissements d'enseignements agricole privés (CNEAP) participe aussi au niveau national à l'organisation technique et à l'animation sous forme d'une subvention annuelle. Le soutien institutionnel est donc très important dans la constitution et le fonctionnement de ce réseau

Concernant le travail d'indexation, les professeurs-documentalistes se mettent d'accord sur une liste de revues à analyser (liste qui doit pouvoir évoluer aisément), sur la structure des notices catalographiques, sur un langage documentaire commun, sur un fonctionnement technique et sur le financement du réseau. Réseau technique d'échange de données, Rénadoc est aussi un réseau humain, aspect qui se concrétise en favorisant la mutualisation d'échanges d'informations, l'harmonisation des pratiques documentaires, la mise en place de formations et l'accroissement des compétences des professionnels.

L'ensemble des établissements d'Enseignement Agricole publics ainsi que certains établissements de l'Enseignement Agricole privé partenaires (formation initiale, formation continue, formation par apprentissage) et certaines associations professionnelles participent à ce réseau, soit au total 395 centres de documentation.

Il fonctionne grâce à des relais régionaux. Les documentalistes élisent par région une Personne Ressource Régionale (PRR) qui coordonne tous les types d'actions jusque là isolées afin des les mutualiser et d'en enrichir le réseau tout entier.

Rénadoc a constitué une banque de données de 3000 nouvelles références bibliographiques et analytiques mensuelles provenant du dépouillement de 500 périodiques généralistes et agricoles. Les mises à jour mensuelles de cette banque sont à disposition de tous les CDI pour une interrogation locale. La compilation constitue une banque nationale interrogeable aujourd'hui à distance sur le site Internet de l'Enseignement Agricole « educagri.fr » en accès réservé.

Au delà du constat d'une organisation efficace d'un point de vue documentaire nous pourrions nous demander quel fut l'effet de cette évolution marquante que les professeurs-documentalistes se sont donnés, sur les pratiques professionnelles quotidiennes ?

1-1-8 La situation de la documentation dans l'Enseignement Agricole en 2004

Aujourd'hui l'Enseignement Agricole public²⁹ accueille 67998 élèves (dont des apprentis, des étudiants ainsi que des adultes en formation professionnelle et continue). Il compte 218 établissements publics locaux d'Enseignement Agricole (EPLEA) dont 134 lycées d'enseignement général et technologique agricoles (LEGTA) regroupant 52 040 élèves et étudiants et 83 lycées professionnels agricoles (LPA) accueillant 15923 élèves. Enfin 215 exploitations agricoles sont associées aux EPLEA.

L'Enseignement Agricole privé compte 641 établissements pour 54 044 élèves inscrits dans l'enseignement à temps plein et 50 080 dans l'Enseignement Agricole privé à rythme en alternance (maisons familiales).

Il existe trois voies de formation : la voie générale, la voie technologique conduisant aux études supérieures tels que les brevets de techniciens supérieurs agricoles (BTSA),

²⁹ Derniers chiffres issus du Ministère de l'Agriculture, disponibles sur le site : <http://www.educagri.fr>

les études universitaires et les grandes écoles et enfin la voie professionnelle conduisant à la vie active.

276 professeurs-documentalistes exercent dans l'Enseignement Agricole public et plusieurs établissements bénéficient d'un double poste, c'est à dire que deux professeurs-documentalistes sont nommés conjointement. Sur ces 276 postes de professeurs-documentalistes titulaires il y a 171 professeurs certifiés en documentation (PCEA), 88 professeur de lycée professionnel (PLPA) et 17 « faisant fonction », c'est à dire des personnels qui assurent la fonction sans en avoir les titres statutaires.

Les CDI occupent actuellement une place « physique » significative dans les établissements, comme nous le montrent les chiffres relevés lors de l'enquête que nous avons pu mener en 2004³⁰, puisque par exemple leur superficie se situe en majorité entre 100 et 300 m². L'état des fonds documentaires ainsi que l'équipement reflètent un certain dynamisme et une volonté politique de développement documentaire. En effet le nombre de documents constitutifs de ces fonds documentaires est de 4867 en moyenne, dont 705 pour les romans, 66 pour les cédéroms, et 204 pour les vidéos ou DVD. Quand aux abonnements, les CDI reçoivent en moyenne 116 périodiques.

L'équipement multimédia peut également donner un indice de l'importance des CDI et du suivi des évolutions technologiques, on note ainsi que 53,2% des CDI ont entre 5 et 10 ordinateurs et 95,5% des CDI ont leurs ordinateurs connectés en réseau.

Autre caractéristique des CDI de l'Enseignement Agricole indiquant une dynamique de gestion : le prêt est informatisé pour 85,6 % d'entre eux. Enfin 88,6 % des professeurs-documentalistes ouvrent leur centre de documentation aux personnes extérieures.

³⁰ **GARDIES, Cécile (2004)**. Enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires », voir annexe 1.

Le terrain de la documentation dans l'Enseignement Agricole nous a paru riche à analyser et en même temps son appréhension a suscité plusieurs questions.

D'une part, les centres de documentation se sont progressivement structurés pour s'imposer comme des éléments centraux et moteurs dans les établissements scolaires y compris d'un point de vue pédagogique, mais cette évolution s'est aussi caractérisée par une explosion documentaire, un développement exponentiel du numérique qui a amené des organisations spécifiques comme celles en réseaux et une spécialisation croissante des professionnels, or ceux-ci doivent faire face à une multiplication des tâches qui va difficilement de pair avec le souci de répondre aux besoins des usagers qu'implique le contexte local et la précision des demandes. On peut alors s'interroger sur la manière dont les professionnels se positionnent aujourd'hui et les conséquences sur les modes documentaires mis en place. Quels sont les choix documentaires et pédagogiques qui sont faits et comment ceux-ci orientent-ils l'organisation même des systèmes d'information scolaire ? En quoi l'organisation de réseaux modifie-t-elle les pratiques professionnelles ? contribue-t-elle à leur évolution ?

D'autre part, l'exercice du métier actuel de professeur-documentaliste s'ancre dans une histoire relativement jeune et spécifique. Or, ce corps s'est construit sur des bases particulières et disparates, en ce sens qu'il n'a pas été associé directement à une formation spécifique universitaire. La formation professionnalisante des professeurs-documentalistes s'est construite au fur et à mesure de la mise en place des concours, s'est déroulée de manière inégale en fonction des types de concours et n'a eu que peu de liens avec les référents théoriques de la documentation. Quel est le rôle de la formation dans la transmission du métier et dans sa structuration même ? Peut-on parler de professionnalisme ? Sur quels éléments s'est bâti l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes ?

Partant de ce contexte et des premières questions soulevées, nous avons souhaité interroger les pratiques professionnelles des documentalistes de l'Enseignement Agricole au sein de systèmes d'information dans leur spécificité scolaire et dans leur organisation collective.

Dans un premier temps, pour affiner notre questionnement, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès de 5 professeurs-documentalistes. Ces entretiens nous ont permis d'ouvrir des pistes de travail vérifiées par la suite lors des entretiens approfondis. Les questions ouvertes ont porté sur les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes dans l'Enseignement Agricole et se sont situées dans la lignée des méthodes exploratoires, c'est à dire que le but principal n'est pas de voir ce qui est vrai, de prouver quelque chose mais de voir ce qui pourrait être vrai et d'affiner des pistes d'investigation.

Les résultats de cette étude nous ont permis de préciser notre problématique et de donner certaines orientations de ce travail.

Chapitre 2 : problématique

1-2-1 Investigation exploratoire

Lors des entretiens exploratoires les professeurs-documentalistes interrogés se sont exprimés sur leur métier et sur l'organisation de la documentation dans leurs établissements et enfin sur leur vision des réseaux documentaires.

Nous avons noté un certain nombre de préoccupations et de remarques qui semblent être emblématiques de la profession. Tout d'abord un problème de reconnaissance et d'identité professionnelle s'exprime dans le discours des professionnels. Par exemple leur travail au quotidien se répartit dans des tâches, qu'ils qualifient certes de variées et en ce sens intéressantes, mais dispersées et donc constituant souvent des difficultés de suivi et d'efficacité. Un manque de temps chronique semble accentuer la difficulté ressentie déjà avec la dispersion des tâches et amène un positionnement par rapport à soi et par rapport aux autres qui n'est pas simple et qui paraît poser problème.

Une réflexion sur l'engagement personnel dans le métier, sur la formation, le renouvellement et l'importance des échanges avec les collègues semble prendre une place prépondérante dans le vécu et dans l'évolution professionnelle de chacun. L'investissement personnel fort semble être le gage de la reconnaissance par autrui et aussi un élément incontournable du métier.

L'enseignement en documentation reste un sujet qui pose encore beaucoup de questions et qui semble amener un positionnement difficile, que ce soit par rapport à la hiérarchie (calcul des heures, dédoublement des classes...), par rapport aux collègues (méconnaissance des contenus et des objectifs de cet enseignement, difficulté à travailler en équipe), ou encore par rapport aux élèves (motivation, perception de l'intérêt de l'enseignement, efficacité de cet enseignement).

La vision du travail en réseau est plutôt positive avec un souhait de continuer ensemble de manière organisée. Néanmoins les professionnels expriment un ressenti d'éloignement du réseau national, alors que les réseaux régionaux sont définis comme

étant le lieu privilégié de réflexions et d'échanges. L'offre documentaire du réseau, issue du travail collaboratif, ne semble pas toujours adaptée aux besoins particuliers des élèves.

La formation et l'harmonisation proposées par le réseau paraissent positives mais insuffisantes et quelquefois perçues comme limitant trop les choix dans le traitement personnalisé de l'information.

A la suite de l'observation du contexte de la documentation dans l'Enseignement Agricole et des interrogations suscitées, cet ensemble de sentiments et de remarques exprimés par les professeurs-documentalistes nous ont permis de dégager des questions plus précises et plusieurs pistes de travail à approfondir.

Plusieurs axes nous paraissent primordiaux à analyser comme les systèmes d'information scolaires dans leur évolution documentaire et pédagogique actuelle pour cerner comment les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes se positionnent. Un deuxième axe concernerait l'organisation en réseaux documentaires et ses conséquences sur le métier. Enfin la place de la formation dans la transmission du métier et la question de la professionnalisation complèteront ces différentes interrogations que nous nous proposons de reprendre dans la problématique générale de ce travail.

1-2-2 Problématique

L'organisation de la documentation au sein de l'Enseignement Agricole s'est mise en place progressivement et a apporté ou accompagné des pratiques pédagogiques innovantes. Des premières réflexions conduites autour de l'utilisation du document comme support pédagogique, aux difficultés pour se repérer dans une masse documentaire en constante évolution, jusqu'à la prise de conscience de la nécessité d'un personnel qualifié et de centres de documentation organisés, l'évolution de la conception de la documentation a été rapide et importante. Pour autant peut-on dire que, dans l'Enseignement Agricole public les Centres de Documentation et d'Information (CDI) qui se sont développés dès les années 1970, occupent actuellement une place déterminante dans les établissements ?

L'Enseignement Agricole développe une politique territoriale depuis la loi d'orientation de 1984 (mission d'animation rurale) mais aussi depuis la loi d'orientation de 1999 (multifonctionnalité de l'agriculture), comment les centres de documentation s'intègrent-ils dans ces orientations ? Rayonnent-ils dans leurs territoires proches ? Si, comme nous l'avons vu, l'origine des centres de documentation est fortement liée aux préoccupations pédagogiques (utilisation pédagogique du document, gestion des supports pédagogiques, développement de l'autonomie), cela induit-il aujourd'hui des modes de gestion documentaires particuliers ?

Le rôle des professeurs-documentalistes s'est lui aussi affirmé très tôt et se consolide même si, comme dans l'Education Nationale, des problèmes de reconnaissance semblent persister. Or, l'Enseignement Agricole a fait preuve d'innovations en précisant dans un référentiel métier les compétences, activités et fonctions de ces professionnels et en instituant la documentation comme discipline scolaire dans les programmes des élèves. Mais quelles sont les orientations professionnelles et didactiques spécifiques décrites dans ces documents de référence ? Si cette spécificité française reflète une volonté de reconnaissance sociale de l'importance de l'information dans le système scolaire et du rôle essentiel des professeurs-documentalistes, favorise-t-elle une identité

au travail clairement identifiable et induit-elle un positionnement simple ou complexe pour ces professionnels ?

En effet, les professeurs-documentalistes, bien que se situant comme des « spécialistes de l'information » (Meyriat, 1983 a : 66)³¹ ont aussi un rôle d'enseignant et de gestionnaire d'un service. Ils sont responsables d'un centre de documentation et d'information, ils assurent le traitement et la diffusion de l'information et mènent des activités pédagogiques diversifiées plus ou moins nombreuses et plus ou moins reconnues. Les compétences mises en œuvre font appel à un ensemble de savoirs mais aussi de savoirs-faire. Or les pratiques professionnelles aujourd'hui paraissent s'ancrer presque exclusivement dans les acquis de l'expérience laissant prédominer des approches technicistes et méthodologiques dans toutes les facettes du métier. Pourtant « à toute technique est associée une science, fondatrice sur le plan théorique et conceptuel, de cette technique » (Fondin, 2002 b : 122)³².

Qu'en est-il alors pour la documentation ? Quelle est la (ou les) science(s) de référence ? La formation initiale et professionnelle des professeurs documentalistes s'appuie-t-elle sur des référents scientifiques communs qui puissent forger à la fois un corpus de savoirs notionnels (Couzinet, 2002 c)³³ et une identité collective dans le travail ?

Ce rôle d'enseignant s'est vu consolidé par la formation à l'information qui, bien qu'inscrite dans certains programmes de formation des élèves, a semble-t-il beaucoup de difficultés, d'une part à se caractériser, et d'autre part à s'établir sur un socle scientifique et pédagogique commun. Les difficultés pourraient s'expliquer par une

³¹ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

³² FONDIN, Hubert (2002 b). La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

³³ COUZINET, Viviane (2002 c) Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur, p. 94-104.

absence de savoirs théoriques et une absence de transposition didactique construite. Mais la question persistante aujourd'hui, est celle de la définition même d'une discipline ou d'une méta discipline scolaire et les conséquences à la fois en terme de formation des professeurs-documentalistes, de formation de l'ensemble des enseignants et en terme d'évolution et de reconnaissance du métier. On peut alors se demander quels sont les éléments qui permettraient de faire avancer le métier de professeur-documentaliste vers une plus grande professionnalisation et vers une stabilisation identitaire ?

Si l'essor des réseaux documentaires a amené l'émergence d'un travail collaboratif fort qui n'est pas sans conséquence sur le traitement de l'information et sur la professionnalisation du métier de documentaliste, les mutations induites dans les pratiques professionnelles par le travail collaboratif dans les systèmes documentaires sont encore peu explorées. Qu'en est-il de l'offre documentaire proposée par l'Enseignement Agricole, de l'évolution des systèmes d'information, entendu comme « regroupant à la fois le document, l'information contenue dans le document et l'activité sur le document et son contenu » (Fondin, 2002 b : 124)³⁴ et de l'organisation actuelle en réseau ?

Le réseau et les pratiques collaboratives qu'il induit contribue-t-il à la professionnalisation des professeurs-documentalistes et permet-il un renforcement identitaire ? Le retour réflexif sur les pratiques professionnelles au sein du réseau favorise la construction d'un corpus de savoirs professionnels, mais peut-on considérer le réseau comme une « organisation apprenante » (Volant, 1998 : 144)³⁵ ? De plus on peut se demander si cette approche collective favorise la défense de la profession et si le réseau aide à la mise en place d'une déontologie professionnelle amenant ainsi à préciser le mandat de la société à cette profession.

³⁴ **FONDIN, Hubert (2002 b)**. La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

³⁵ **VOLANT, Christiane (1998)**. Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

Faut-il en conclure qu'il existe un paradoxe entre système d'information scolaire centré sur une gestion singulière de l'information et l'organisation de ces systèmes en réseau qui privilégierait des approches collectives dans le traitement de l'information ? Ainsi, le réseau documentaire, par l'homogénéisation des pratiques et par l'approche collective qu'il induit, conduit-il à gommer les spécificités des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes par une offre documentaire moins personnalisée ? Ce faisant il propose cependant une offre plus diversifiée et une rationalisation des tâches documentaires. La construction collective, au sein du réseau, de l'offre documentaire contribue-t-elle à la constitution de référents professionnels et à l'acquisition de savoirs-faire ?

Enfin, le processus de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste s'est-il amorcé, malgré le manque d'ancrage théorique (formation, cadres formateurs, liens entre recherche et pratique), malgré un mandat flou (ex discipline / méta discipline), et malgré une identité qui paraît à consolider ?

Pour répondre à cet ensemble de questions, nous nous proposons d'adopter alternativement plusieurs modes d'investigation pour ensuite les combiner. En premier lieu et de façon théorique, nous nous attacherons à une définition de notre cadre scientifique de référence, les Sciences de l'Information et de la Communication, comme cadre d'analyse porteur d'un ensemble de concepts constitutifs de savoirs spécifiques. Dans un deuxième temps, par un éclairage des Sciences de l'Education, nous analyserons la question de la didactisation de l'information-documentation dans le cadre d'une nouvelle discipline scolaire. Enfin à travers certaines approches sociologiques nous tenterons de cerner la question du métier et de la professionnalisation.

D'un point de vue empirique nous verrons si les CDI de l'Enseignement Agricole se caractérisent par un mode de gestion pédagogique de l'information et par la création d'un territoire particulier au sein des établissements ainsi qu'à l'extérieur. Une enquête générale auprès de l'ensemble des centres de documentation de l'Enseignement Agricole devrait nous permettre ainsi d'établir une cartographie des CDI et de leurs territoires.

Le manque de reconnaissance actuel du métier de professeur-documentaliste, s'il trouve son origine dans un ancrage scientifique flottant et dans des parcours individuels

hétérogènes qui favoriseraient l'apprentissage du métier par la pratique, pourrait se vérifier par une étude des parcours biographiques individuels.

Par ailleurs l'observation de la didactisation actuelle de l'information-documentation à travers les programmes, peut permettre de mesurer si cet enseignement se traduit effectivement par une absence de savoirs à transmettre et par une focalisation méthodologique ou comportementale.

Enfin la question de la professionnalisation du métier et des éléments pouvant impulser ce processus pourraient être analysés par une observation du fonctionnement en réseau, et par la perception du métier par les professionnels eux-mêmes.

Les deux approches conjuguées, théorique et empirique, devraient ouvrir des pistes d'analyse pour l'ensemble des questions de départ de ce travail de recherche dans une visée compréhensive.

Chapitre 3 : Contexte scientifique : les Sciences de l'Information et de la Communication

Si un certain nombre de questions professionnelles autour de la documentation sont à l'origine de ce travail, le lien avec des questions de recherche se trame autour d'une réflexion plus théorique. Jean Meyriat, comme le souligne V. Couzinet, fut précurseur, à la fois dans sa réflexion et dans son parcours mixte d'universitaire et de professionnel. Il a ouvert la voie, au sein des Sciences de l'Information et de la Communication, à la création de ponts entre recherche et profession (Couzinet, Rauzier, 2001)³⁶. Cette posture se prolonge aujourd'hui et même si certains auteurs, notamment H. Fondin, considère que c'est « *un problème récurrent de notre champ* » (Fondin, 2002 b : 122)³⁷, la relation entre science et technique ne se décline pas forcément de manière exclusive et singulière. Opposer science et technique revient à se poser la question de l'intérêt de la théorie et de sa place par rapport à la pratique et à l'acquisition de connaissances par l'expérience seule. Si l'on considère que la théorie est assimilée à l'abstraction, alors l'expérience, ou la pratique renvoient au concret, à la « réalité ». En premier lieu, l'opposition de la théorie et de l'expérience ou de la pratique semblerait recouper celle de l'abstrait et du concret. La théorie concernerait donc l'ordre de l'abstraction entendue comme ce qui est éloigné et éloigne des faits, tandis que l'expérience serait toute entière tournée vers la réalité matérielle et tangible. Par abstraction, il faudrait entendre l'opération de l'esprit qui permet, en les traitant séparément, de donner aux qualités des choses, aux relations qui les unissent, à la fois une existence stable et un nom. L'abstraction serait constitutive de la pensée et du langage, et structurerait véritablement notre rapport à au réel, contrairement à ce qu'établit le sens commun. On peut alors penser que par l'abstraction, le concret nous est donné et connu, si l'on entend par

³⁶ COUZINET Viviane et RAUZIER Jean-Michel (2001). *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*. [Textes réunis] . Paris : ADBS. 509 p.

³⁷ FONDIN, Hubert (2002 b). La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

concret la « réalité » des êtres ou des objets tels qu'ils sont donnés dans l'expérience. Le mot théorie³⁸ vient du mot grec *theoria* qui signifie « vue intellectuelle », « contemplation », « attitude spéculative ». Au sens général du terme, la théorie est une connaissance spéculative, désintéressée, par opposition à la pratique, qui concerne l'action ou qui est orientée vers l'action. Le concept d'expérience désigne aussi la connaissance acquise par les sens, les données sensibles auxquelles l'esprit a à faire dans l'élaboration ou la validation de ses connaissances. Dès lors peut-on bâtir une problématique de recherche sur des questions provenant de l'expérience ? Cela renvoie à la question de l'objet scientifique par rapport à celle de la fonction technique. Nous reviendrons sur la question de l'objet scientifique, sans nous limiter au singulier, car comme le dit Jean Meyriat « *une science ne se définit que partiellement par son objet, mais davantage par ce qu'elle cherche à expliquer dans les objets qu'elle étudie, par les modèles explicatifs qu'elle en propose, on pourrait dire ses paradigmes* » (Meyriat, 1983 a : 68)³⁹. Partant du constat que toute technique, soit-elle professionnelle, gagne à s'appuyer sur une théorie scientifique, même si elle n'est pas la seule, qui en constitue les fondements principaux et en garantit les évolutions, nous nous proposons de définir le champ scientifique de référence de notre réflexion pour en cerner sa « *géographie interne* » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 18)⁴⁰ à travers les modèles explicatifs des objets étudiés. Objets qui, en partie du moins, se situent dans la fonction technique. Nous en viendrons tout naturellement, avec J. Meyriat, à traiter du lien de ce champ scientifique de référence avec des questions plus professionnelles et techniques pour tenter de dessiner les contours de notre étude.

³⁸ Encyclopédia universalis, DVD, 2005

³⁹ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

⁴⁰ JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

1-3-1 Le champ des Sciences de l'Information et de la Communication

« Toute discipline pour fonder sa légitimité doit poser son identité, une identité qui la distingue des autres disciplines. Elle peut revendiquer une filiation.(...) une ambition générale (...) Or on peut considérer qu'une discipline se définit moins par son objet, qu'elle peut partager avec d'autres, que par son point de vue sur cet objet » (Maingueneau, 1998)⁴¹.

C'est pour éclaircir notre vision de l'identité et de l'ambition des Sciences de l'Information et de la Communication, et ainsi pouvoir l'utiliser comme cadre d'analyse de notre recherche, que nous souhaitons ici expliciter ce que nous considérons comme notre contexte scientifique. Pour cela nous avons cherché à cerner par différentes lectures l'histoire et l'origine des SIC, les courants fondateurs constitutifs de ses spécificités actuelles et de son épistémologie. Nous avons également tenté de réfléchir aux objets auxquels s'intéressent les SIC.

1-3-1-1 Historique et origines

Il serait vain de vouloir ici retracer toute l'histoire des SIC, le chantier est vaste, il a été abordé et approfondi par plusieurs auteurs et les différentes approches montrent toute la complexité de cette entreprise. Néanmoins ce détour historique, même partiel, nous paraît nécessaire pour comprendre la structuration et les contenus des recherches actuelles du champ des SIC. Nous ne prétendons donc pas à l'exhaustivité, mais nous

⁴¹ MAINGUENEAU, Dominique (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur :

<http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

proposons là un regard porté par des éclairages divers, choisis pour leur proximité avec nos préoccupations.

Les Sciences de l'Information et de la Communication (71^{ème} section du conseil national des universités, CNU) sont définies par ce conseil de la manière suivante :

« La 71e Section du CNU a vocation à accueillir les enseignants-chercheurs inscrits dans le champ des Sciences de l'information et de la communication. Elle considère que les SIC recouvrent particulièrement :

A. Les études sur les notions d'information et de communication, sur leurs relations, sur la nature des phénomènes et des pratiques ainsi désignés, de même que les différentes approches scientifiques qui s'y appliquent.

B. L'étude, d'une part, des processus, des productions et des usages de l'information et de la communication, d'autre part, de la conception et de la réception de celles-ci. Ainsi que l'étude des processus de médiation et de médiatisation.

C. L'étude des acteurs, individuels et institutionnels, de l'information et de la communication, l'étude des professionnels (dont notamment les journalistes) et de leurs pratiques.

D. L'étude de l'information, de son contenu, de ses systèmes sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées.

E. L'étude des médias de communication et des industries culturelles sous leurs divers aspects.

Le champ de la section est résolument interdisciplinaire. Les méthodes mises en œuvre par les études qui en relèvent peuvent être diverses mais chaque étude doit reposer sur une (des) méthodologie(s) bien identifiée(s). L'ampleur même du domaine de l'information et de la communication et les différents emplois de ces termes amènent à distinguer la pratique de l'information ou de la communication (qui est le fait de tous les individus qu'ils soient enseignants-chercheurs ou non) de l'étude des processus de l'information et de la communication, qui est le champ d'enseignements et de recherches de la 71e Section. À ce titre, il ne suffit pas d'avoir conçu ou réalisé un ou des produits de communication ni d'en faire usage pour se réclamer des SIC. Cette définition du champ, déjà présente dans le texte de 1985 de la 71e Section du CNU et

enrichie dans le texte de 1999, doit être complétée par la spécificité de l'approche. Est donc du ressort de la 71e Section l'étude des processus d'information ou de communication relevant d'actions contextualisées, finalisées, prenant appui sur des techniques, sur des dispositifs, et participant des médiations sociales et culturelles. Sont également pris en compte les travaux développant une approche communicationnelle de phénomènes eux-mêmes non communicationnels»⁴²

Partant de cette définition officielle et actuelle des SIC nous avons cherché à la mettre en regard avec son histoire et ses courants fondateurs.

Les SIC sont une discipline universitaire française créée en 1974, « *discipline jeune, grandie en France sous le signe spécifique de l'alliance de l'information et de la communication* » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 15)⁴³, qui pourtant est qualifiée de science « adulte » par Y.-F. Le Coadic en ce sens qu'on peut en retracer l'histoire, ce qui permet « *d'introduire d'emblée une dimension critique car elle montre que la science est passée par un long processus de développement ...(et) révèle les nombreuses controverses qui agitent la science en action* » (Le Coadic, 1993 a : 205)⁴⁴. Il est vrai qu'il se réfère à une vision anglo saxonne comme le montre l'utilisation du singulier dans sa désignation et que cette alliance de l'information et de la communication est une spécificité française. Pour les pays anglo saxons, il s'agit « *d'information science* » seule.

Robert Boure note que le fait que les SIC « *n'aient pas à l'origine été définies comme une discipline...mais comme une interdiscipline... leur assigne une place du côté des frontières définies comme zones de contact, intersections, interfaces et lieux d'échange* » (Boure, 2002 : 20-21)⁴⁵. La question de l'interdisciplinarité des SIC va être un élément identitaire marquant, qui va tout au long de son évolution imprégner et

⁴² Définition du CNU sur son site : <http://cnu71.online.fr/12-compe.html>

⁴³ **JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004).** Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p

⁴⁴ **LE COADIC, Yves-François (1993 a).** Histoire des sciences et histoire de la science de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 205-209.

⁴⁵ **BOURE, Robert (éd.) (2002).** *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés.* Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

enrichir les recherches par des éclairages divers, mais dans le même temps poser des problèmes de centration et de délimitation des objets de recherche.

L'interdisciplinarité « *permet de relier, autour d'axes de recherche, si possible bien spécifiés, des méthodologies provenant de disciplines différentes et de les faire interagir (...) mais elles ne sauraient se contenter de cette unique perspective* » (Miege, 2000 : 558)⁴⁶. L'interdisciplinarité peut se penser en terme de « sciences mères » ou de sciences proches. C'est à dire que les sciences mères sont pour nous les sciences qui ont été constitutives des SIC (par exemple la bibliologie) et les sciences proches sont celles qui aident à étudier des objets propres par des apports de cadre analytique (comme par exemple la linguistique, la psychologie, la sociologie).

Le développement des SIC en France est tantôt associé à la demande sociale, surtout celle des professionnels de la documentation et notamment des documentalistes (Régimbeau, Couzinet, 2004)⁴⁷, tantôt il est décrit comme ayant impulsé une demande, par exemple celle de la formation professionnelle en information-communication au sein de l'université (IUT). Mais dans tous les cas « *l'impulsion vient d'abord de préoccupations liées à l'enseignement ; la recherche de fondements scientifiques ne s'affirme que progressivement* » (Meyriat, Miège, 2002 : 46)⁴⁸.

⁴⁶ **MIEGE, Bernard (2000)**. Les apports à la recherche des Sciences de l'Information et de la Communication. *Réseaux*, mai, n° 100 , p. 549-567.

⁴⁷ **REGIMBEAU Gérard et COUZINET Viviane (2004)**. L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). Sciences et écritures. Disponible sur CDROM.

⁴⁸ **MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002)**. Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

Autrement dit, il est nécessaire de considérer dans l'histoire des SIC, comme dans l'histoire des sciences en général, « *la dimension cognitive et la dimension sociale* » (Palermi, Polity, 2002)⁴⁹. L'histoire des SIC peut ainsi se retranscrire à travers son histoire institutionnelle : diplômes, formations et son histoire intellectuelle : théories, techniques et concepts fondateurs ou encore son histoire sociale : celle des individus notamment dans leurs écrits ou dans les biographies des personnalités marquantes. M.K. Buckland⁵⁰ s'est attaché à ce travail d'histoire des écrits comme témoin de l'évolution de « *l'information science* » plutôt que par les événements ou les figures marquantes. Il souligne que les mots « *information science* » et « *recherche d'informations* » furent adoptés en remplacement du terme de documentation et que la science de l'information est liée aux champs d'application spécifiques comme l'archivistique, les bibliothèques, les services documentaires, marquant ainsi une difficulté persistante pour séparer la théorie de la « *science des bibliothèques* » et de la documentation de celle de la Science de l'Information. Cette proximité du champ professionnel est relevée dans la trajectoire des chercheurs en SIC souvent issus de ce champ et renforce un souci de légitimation mutuelle. J. Meyriat se penche sur l'étude du mot documentation et son association avec l'information dans une visée historique, notant ainsi une évolution terminologique qui reflète les divers ancrages de la discipline mais il précise que cette « *mise en ordre terminologique est inachevée* » (Meyriat, 1993 : 198)⁵¹.

Cette position nous renvoie au regard sur les étapes de l'installation institutionnelle des SIC qui vont permettre d'en affirmer le champ. Les origines sont incontestablement attribuées à Paul Otlet et à la création de l'institut international de bibliographie en 1895, comme le souligne M. Buckland et L. Zimming dans leurs recherches sur

⁴⁹ PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002). Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 95-123.

⁵⁰ BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995). History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

⁵¹ MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

l'histoire de la science de l'information : « *IS is a dynamic but not a new field. Indeed 1995 marks the centenary of one historic event, the establishment in Brussels of what is now the International Federation for Information and Documentation in which many modern IS ideas were pioneered* » (Buckland, Liu Zimming, 1995 : 386)⁵².

D'autres grandes figures à l'origine des fondements théoriques des SIC en France peuvent être citées, comme celle de Jean Meyriat qui a mené une réflexion importante tant sur le document, l'information et son lien avec la communication que sur les métiers de l'information à partir du secteur de la documentation principalement. Robert Escarpit qui a mené un travail de réflexion sur la confrontation du modèle cybernétique de l'information à la vie politique, Roland Barthes et la critique sémiologique des médias de masse.

En France les formations vont accompagner le mouvement de création disciplinaire avec un double système : celui des cadres des bibliothèques et conservateurs (grandes écoles en 1950, ENSB école nationale des sciences des bibliothèques en 1963 qui deviendra l'ENSSIB école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques en 1990) et celui des formations universitaires professionnalisantes (IUT par exemple). Pour J. Meyriat et B. Miège c'est bien la création de filières d'enseignement en information communication dès les années 1967 qui va pousser à la création de cette discipline.

Le champ disciplinaire des SIC s'est donc affirmé petit à petit et cette affirmation se caractérise dans deux directions, d'une part la mise en place d'organismes scientifiques 'autoproclamés', comité ou société savante permettant de rassembler les personnes et les idées et de donner une visibilité au nouveau champ et d'autre part les organismes universitaires qui vont permettre la déclinaison de cette reconnaissance officielle, par exemple en terme de gestion des postes d'enseignants et d'ouverture de filières.

Ainsi on peut noter dès février 1972 la création, à l'initiative de R. Escarpit, J. Meyriat et R. Barthes, du comité des sciences de l'information et de la communication, puis en 1977 le comité des sciences de l'information et de la communication qui est devenu la

⁵² **BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995)**. History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

société française des sciences de l'information et de la communication (SFSIC) avec la tenue de congrès (1975) et la parution du bulletin de la SFSIC « la lettre d'inforcom » (née en décembre 1978).

Du point de vue de l'institutionnalisation universitaire, en janvier 1975 le Ministère de l'Education Nationale crée la 52^{ème} section « SIC » au sein du comité consultatif des universités, puis en juin 1985 elle devient la 71^{ème} section par le conseil supérieur des universités. J. Meyriat et B. Miège situent donc dans le milieu des années 1980 l'affirmation des SIC même si ils soulignent que « *leur édification est loin d'être achevée* » (Meyriat, Miège, 2002 : 68)⁵³.

L'institutionnalisation des SIC en France et la délimitation de ses objets et référents ont conduit à de nombreuses études et ont été cernées à travers notamment le repérage de thèses et des cadres universitaires (Polity et Rostaing,1997)⁵⁴, (Tétu, 1992)⁵⁵, le repérage des revues (Couzinet, 2002b)⁵⁶, les congrès (Tétu, 2002)⁵⁷, le travail des « pères

⁵³ **MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002)**. Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

⁵⁴ **POLITY, Yolla et ROSTAING, Hervé. (1997)**. Cartographie d'un champ de recherche à partir du corpus de thèses de doctorat soutenues pendant 20 ans : les sciences de l'information et de la communication en France 1974-1994. In CONGRES DE LA SOCIETE FRANCAISE DE BIBLIOMETRIE AVANCEE, (12-16 mai 1997, Ile Rousse (Corse) *jours d'études sur les systèmes d'information élaboré*. [en ligne] . [Réf. du 13 août 2005] . Disponible sur : <http://www.iut2.upmf-grenoble.fr/RI3/ilerousse/sld001.htm>

⁵⁵ **TETU, Jean-François (1992)**. Rapport à la direction de la recherche et des études doctorales (MEN) : *les thèses en information-communication, 1981-1991*, Paris.

⁵⁶ **COUZINET, Viviane (2002 b)**. Documentaliste-Sciences de l'information et la mise en visibilité de la recherche. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 125-151.

⁵⁷ **TETU, Jean-François (2002)**. Sur les origines littéraires des sciences de l'information et de la communication. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 71-90.

fondateurs » (Couzinet, 2000)⁵⁸, l'histoire des formations (Meyriat, 1996)⁵⁹ mais aussi les différentes réflexions sur l'évolution des SIC (Boure, 2002)⁶⁰. Ces dimensions institutionnelles sont importantes en ce sens que « la science n'a d'autre fondement que la croyance collective de ses fondements que produit et suppose le fonctionnement même du champ scientifique » (Bourdieu, 1976 : 99)⁶¹.

M. Buckland et L. Zimming soulignent que l'histoire des formations autour de la Science de l'Information en France a été retracée par Jean Meyriat et qu'il n'existe pas d'histoire des formations similaires aux Etats Unis (Buckland, Liu Zimming, 1995 : 398)⁶². Au contraire, aux Etats Unis, F.R. Shapiro, jette un regard historique sur l'évolution de la SI par une entrée terminologique sur le mot « science de l'information », qui selon lui, montre une importance considérable dans la vie de la discipline. Il retrace ainsi les différents termes qui ont servi à nommer la SI, tout d'abord bibliographie (1802), puis bibliothéconomie ou science des bibliothèques (1851). Pour lui, Paul Otlet⁶³ (1903) emploie le terme de documentation pour désigner le processus de fourniture de documents aux chercheurs d'information, et souligne que ce terme de documentation deviendra le principal terme européen pour désigner le travail des bibliothécaires puis des documentalistes. F.R. Shapiro retient ici principalement les aspects techniques alors que Paul Otlet a posé les bases de la bibliologie. Une autre série de termes apparaissent autour du mot information, notamment la notion de référence qui

⁵⁸ **COUZINET, Viviane (2000).** *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

⁵⁹ **MEYRIAT, Jean (1996).** Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

⁶⁰ **BOURE, Robert (éd.) (2002).** *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

⁶¹ **BOURDIEU, Pierre (1976).** Le champs scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin, n° 2-3, p. 88-104.

⁶² **BUCKLAND Michael K. and ZIMING Liu (1995).** History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416

⁶³ Paul Otlet, fondateur de la documentation moderne, crée en 1895 l'office international de bibliographie, met au point la classification décimale universelle en 1905 et écrit en 1934 le « traité de documentation : le livre sur le livre » qui réoriente et installe la bibliologie comme science globale de l'écrit

commence à s'imposer et en 1950 Calvin Moers introduit le concept de « recherche d'informations » qui deviendra très populaire entre 1950 et 1960 et qui amènera à « *Information science* » (Shapiro,1995 : 384)⁶⁴. Mais les termes, aussi significatifs soient-ils, ne retracent pas entièrement les courants qui ont traversé la construction des SIC et qui ont amené à définir un certain nombre de spécificités.

1-3-1-2 Courants et spécificités

D. Maingueneau⁶⁵ propose de considérer la question de la délimitation d'une discipline par le fait qu'elle est traversée de courants différents, avec des facteurs de diversification des traditions scientifiques et culturelles comme les disciplines qui servent de références, l'existence d'écoles avec des leaders charismatiques, l'existence d'écoles spécialisées, la visée ou l'absence de visées applicationnistes, les revendications institutionnelles de chercheurs.

En ce qui concerne les SIC, il est possible d'identifier plusieurs courants fondateurs, comme la théorie mathématique de l'information et la cybernétique, le fonctionnalisme ou le constructivisme qui allient l'étude de l'information et des aspects communicationnels. Certains auteurs, dont Jean Meyriat, ont une autre manière d'aborder l'influence des courants fondateurs, par exemple en proposant une classification des sciences de l'information et de la communication.

Ces deux approches nous semblent apporter des éclairages complémentaires. C'est B. Miège⁶⁶, dans son ouvrage sur la pensée communicationnelle, qui aborde, entre autres

⁶⁴ SHAPIRO, Fred R. (1995). Coinage of the term Information Science. *Journal of American society for information science*, juin, vol. 46, n° 5, p. 384-385.

⁶⁵ MAINGUENEAU, Dominique (1998). Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998 [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur :

<http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

⁶⁶ MIEGE, Bernard (1995). *La pensée communicationnelle*. Grenoble : P.U.G. 118 p. (La communication en plus).

auteurs, les courants fondateurs des SIC. En effet il propose une réflexion sur ces dernières par l'étude des fondements de la pensée communicationnelle pour sortir de leur questionnement classique comme discipline ou inter-discipline. Cette entrée par la pensée communicationnelle, selon B. Miège, permet d'intégrer ou de relier des problématiques provenant de courants théoriques distincts qui élargissent les interrogations actuelles. Ces courants sont en premier lieu le modèle cybernétique où la communication est conçue comme un processus et le résultat de ce processus, et où une théorie mathématique de l'information est affirmée (l'information est quantifiable, on s'intéresse à la mesure de l'information et aux lois auxquelles elle est soumise). C'est entre autre, le schéma canonique émetteur, canal, récepteur. L'information conçue dans un système ouvert est transmise de manière linéaire ou circulaire mais elle se réduit au signal et se caractérise par une absence de prise en compte du sens. Le modèle cybernétique a été développé par différents auteurs comme Shannon et Weaver, Moles ou Zeltmann. Ce courant, malgré diverses critiques, est considéré comme un courant fondateur des Sciences de l'Information et de la Communication.

L'approche empirico fonctionnaliste des médias de masse (années 1950-1960) s'intéresse aux médias et à leurs effets, aux organisations professionnelles, aux écoles de journalisme. C'est la période des études d'audience, des phénomènes de persuasion, de propagande. Le médium est considéré comme le message (Mac Luhan), et l'information est vue comme dépendante du contexte de réception. Les auteurs de ce courant sont Lasswell (sociologue américain, « structure et fonction de la communication dans la société », 1948), Mac Luhan (« la galaxie Gutemberg », 1967) ou encore Lazarsfeld. Ce courant est résumé ainsi : qui dit quoi, par quel canal, à qui, avec quels effets ?

Vient ensuite la méthode structurale et ses applications linguistiques (fin des années 1960) représentée par C. Lévi-trauss, M. Foucault ou encore R. Barthes. Cette approche s'intéresse à la signification du message qui repose sur une infinité de signes qui eux même forment un système analysable et codé. La langue est ainsi étudiée en tant que structure, en tant que système.

B. Miège considère que les années 1960 constituent un tournant pour la pensée communicationnelle qui se diversifie et gagne en consistance théorique. La première

étape a été caractérisée par la conjonction d'un modèle (cybernétique), d'une approche (empirico fonctionnaliste) et d'une grande souplesse orientée autour d'une axiomatique : l'influence, et d'une méthode (la méthode structurale). Les années 1970 verront l'élargissement des problématiques au travers notamment de l'économie politique critique de la communication, de la pragmatique (école de Palo Alto), de l'ethnographie de la communication (ethnométhodologie et sociologie des interactions sociales), les sociologies de la technique et de la médiation, la réception des messages et la formation aux usages, les philosophies de la communication. Ces années là, sans renier les courants fondateurs, se sont enrichies de l'apport de nouvelles problématiques et d'une tentative d'articulation de différents paradigmes. Pour B. Miège les interrogations actuelles qui prennent en compte ces courants ne peuvent pas se concevoir en une seule théorie générale mais pourrait s'orienter vers différents points : le rapprochement ou la convergence de l'information et de la communication, repenser « *l'impensable société de l'information* », préférer l'interdiscipline au repliement sur les disciplines et affirmer les spécificités de l'information et de la communication. Pour lui ces spécificités pourraient se résumer dans une articulation entre dispositifs techniques de la communication et production des messages et du sens. Mais c'est aussi dans une prise en compte de l'insertion sociale des techniques, dans la mise en évidence des procédures d'écriture des messages et des conditions de conception ou de réalisation que peuvent se relever des éléments importants. Enfin, c'est dans les dimensions socio-économico-politiques des activités infocommunicationnelles et dans l'étude des changements dans les processus de médiation que se retrouvent la diversité des objets d'études des Sciences de l'Information et de la Communication.

Nous pouvons aussi citer des courants comme le constructivisme et la systémique. Le constructivisme analyse notre perception de la réalité comme produit d'une reconstruction mentale, c'est à dire qu'il n'y a pas de réception passive des messages mais une construction permanente d'un cadre subjectif. La systémique dépasse le modèle de la communication de l'émetteur vers le récepteur pour l'insérer dans un système. E. Morin définit le système comme « *l'association combinatoire d'éléments*

différents » (Morin, 1991 : 28)⁶⁷. Pour lui dans le cas d'un système ouvert, deux idées sont intéressantes dans l'analyse systémique, « *la première est que les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé. La seconde (...) est que l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système. La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement* » (Morin, 1991 : 33)⁶⁸.

Ces deux derniers courants, mais aussi les approches que nous avons citées précédemment, privilégient la représentation subjective sans prendre en compte les déterminismes sociaux et pensent la communication comme valeur cadre et pas comme un simple moyen. Cependant le regard que porte E. Morin sur la systémique a l'avantage d'ouvrir cette méthode d'analyse sur les liens entre systèmes et environnement mais aussi sur la complexité. Or dans une vision réductionniste, le rôle de la science était de réduire cette complexité. La réintroduire, c'est prendre en compte un certain nombre d'interactions et d'interférences dans un grand nombre d'entités sans les isoler. E. Morin ajoute que la complexité comprend aussi des incertitudes (incertitudes au sein de systèmes organisés), des indéterminations, des phénomènes aléatoires, « *la complexité dans un sens a toujours affaire avec le hasard* » (Morin, 1991 : 49)⁶⁹.

Ce parcours rapide des courants fondateurs assez centré sur les aspects communicationnels, ou communication de l'information sont une première manière d'aborder les dynamiques qui ont présidé à la création et à l'évolution des SIC dans le temps.

Jean Meyriat, que nous situons à la fois comme un des pères fondateurs de la discipline et comme un fervent défenseur de l'aspect « information ou communication de l'information », nous a proposé une réflexion autour de la classification des SIC qui peut

⁶⁷ MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

⁶⁸ MORIN, Edgar (1991). Op. cit.

⁶⁹ MORIN, Edgar (1991). Op. cit.

permettre « *une sorte de carte du territoire que nous entendons couvrir* » (Meyriat, 1983 b : 61)⁷⁰. Il prend acte du pluriel que désigne les SIC et tente de distinguer des éléments ayant des attributs propres. La classification qu'il nous propose, comme nous l'avons précédemment dit, repose sur le principe qu'une science ne se définit pas seulement par son objet mais par ce qu'elle se propose d'expliquer et par les méthodes utilisées pour construire les modèles explicatifs. Ainsi l'objet des SIC serait la communication comme relation, l'information étant le contenu de ce processus. Il considère la Science de la Communication comme la science centrale, puis il définit des sciences périphériques qui l'englobent dans leur champ d'intérêt et enfin il détermine des sciences connexes. Il pose la communicologie, qui étudie globalement la communication, comme science centrale, puis vient une première série de sciences périphériques ou branches de la communicologie : la médiologie, la bibliologie, l'iconologie, la cinématologie, la documentologie, les études de presse, les communications de masse. Il détermine aussi une deuxième série de sciences périphériques ou branche de la communicologie : l'informatologie et enfin la troisième branche : la communicologie fonctionnelle dont la communication persuasive, la communication didactique, la communication artistique, la communication scientifique, l'animation socio-culturelle. Les sciences périphériques sont pour lui, la technologie de la communication, les sciences sociales de l'information dont l'économie de l'information, la science politique de l'information, la psychologie de l'information, le droit, l'histoire...Et enfin il nomme les sciences connexes les sciences formelles ou les sciences des outils qui peuvent fournir des instruments méthodologiques pour l'analyse des phénomènes.

Ce qui paraît marquant dans le retour sur la genèse des SIC, c'est à la fois l'omniprésence interdisciplinaire qui, en élargissant les références théoriques, peut amener de la confusion, mais cette même référence interdisciplinaire peut servir à construire un socle théorique suffisamment éclairant pour l'explication de phénomènes

⁷⁰ MEYRIAT, Jean (1983 b). Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

que les SIC cherchent à faire avancer. Ainsi la position englobante de Jean Meyriat, qui proposait une classification des branches scientifiques autour de la communication de l'information nous paraît riche et porteuse même si elle ne perdure pas aujourd'hui sous cette forme. Cette position à la fois située dans le temps et héritière des pionniers comme Otlet, permet de cerner une discipline, qui se veut générale mais qui est multi pôles, par rapport aux autres mais ouvre aussi des perspectives d'études. Comme le souligne J. Davallon « *Les SIC doivent certes gagner leur place dans l'univers des disciplines, mais elles sont surtout à la fois en symbiose avec leur environnement scientifique et en position de pionnières pour l'exploration de nouveaux secteurs de recherche* » (Davallon, 2004 : 31)⁷¹.

Nous pouvons nous demander si ces différentes dynamiques se retrouvent aujourd'hui dans l'identité revendiquée ou attribuée des SIC, dans le « *désir de disciplinarité* » (Jeanneret, 2000)⁷², dans la définition de ses objets même, et si les interrogations actuelles sur la délimitation du champ des SIC s'appuient sur ses courants fondateurs, révélant par là même leur maturité scientifique.

1-3-1-3 Objet des SIC

J. Davallon définit trois types d'objets de recherche : l'objet de recherche problématisé, c'est le phénomène, ou le fait tel que le chercheur le construit pour pouvoir l'étudier. L'objet scientifique qui désigne une représentation déjà construite du réel, il se situe du côté du résultat de la recherche et de la connaissance produite et enfin les objets concrets qui appartiennent au champ d'observation. (Davallon, 2004 : 32)⁷³. Nous avons vu que J. Meyriat définissait non pas un objet pour les SIC mais bien plutôt un ensemble de modèles explicatifs des objets.

⁷¹ DAVALLON, Jean (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

⁷² JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

⁷³ DAVALLON, Jean (2004). Op.cit.

F. Granjon affirme que « *le principe de pertinence d'une discipline naît très exactement de la rencontre d'un ensemble plus ou moins homogène d'objets de recherche travaillés par des dispositifs conceptuels originaux dont les autres disciplines ne peuvent réclamer la paternité* » (Granjon, 2002 : 411)⁷⁴.

Comment peut-on alors appréhender les objets de recherche des SIC dans leur complexité, c'est à dire à la fois des objets de recherche, des objets scientifiques, des objets concrets en cernant les modèles explicatifs développés et en tentant de les rassembler en un ensemble homogène relevant strictement de notre discipline ?

Si nous partons du concept d'information comme objet scientifique central des SIC, nous trouvons différentes déclinaisons. Tout d'abord l'information considérée à travers le message, sa forme, ses codes, c'est à dire l'information « contenu » et sa transmission, c'est à dire l'étude de l'information et du transfert de l'information. Y.-F. Le Coadic définit la Science de l'Information (au singulier) comme ayant « *pour objet l'étude des propriétés générales de l'information et l'analyse des processus de sa construction, de sa communication et de son usage* » (Le Coadic, 1993 b : 33)⁷⁵, alors que H. Fondin situe l'objet spécifique de la Science de l'Information (le singulier est ici pris comme une spécificité au sein des SIC et non comme une entité indépendante) comme étant le : « *processus de recherche d'informations* », il considère ce processus de recherche d'informations comme une activité communicationnelle, un réel construit spécifique (Fondin, 2001)⁷⁶. Dans une réflexion sur la culture informationnelle, C. Baltz parle des connaissances qui se réfèrent aux SIC comme étant des connaissances sur la

⁷⁴ **GRANJON, Fabien (2002)**. Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

⁷⁵ **LE COADIC, Yves-François (1993 b)**. L'Etat de la recherche en information. In ACTES DU 3^e CONGRES DES DOCUMENTALISTES DE LYCEES ET COLLEGES – FADBEN (15-16-17 octobre 1993 ; Marseille). *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?*. Paris : Nathan. P. 33-39.

⁷⁶ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

communication et l'information, leurs techniques, leurs effets, leurs marchés en lien avec une vision sur le monde et la société et sur notre façon d'agir (Baltz, 1998)⁷⁷.

Du côté de l'objet de recherche, J. Meyriat situe l'information comme le contenu de la communication : « *La communication : relation mentale et non physique (...) donc un processus, l'information étant le contenu de ce processus ; étant mental, il a un sens, et c'est ce qui lui donne forme dans l'esprit des êtres communicants* » (Meyriat, 1983 b : 62)⁷⁸. Il précise que les SIC ont pour objet d'expliquer ce processus, de rendre compte de son fonctionnement et de son efficacité, de démontrer le mécanisme des interactions entre les êtres qui y sont impliqués. Ainsi il résume la problématique centrale des SIC comme celle de la « *communication d'un sens* » (Meyriat, 1983 b : 62)⁷⁹. Pour lui l'information est donc un contenu dont le sens est construit, elle est à la fois un état et un processus.

L'objet de recherche, l'information, vécue comme produit d'une activité humaine à vocation communicationnelle, ne trouverait sa véritable valeur que dans l'usage, recentrant ainsi l'objet des SIC comme s'intéressant à l'objet technique qui permet de transmettre de l'information en tant que moyen de médiation performant (Staiï, 2004)⁸⁰.

Une autre approche pour rendre compte du contour des SIC consiste à repérer « *l'énonciation de la recherche(...)* [pour mesurer les] *enjeux sociaux de la médiation des savoirs* » (Régimbeau, Couzinet, 2005)⁸¹. La question qui se pose ici se situe du côté

⁷⁷ **BALTZ, Claude (1998)**. Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

⁷⁸ **MEYRIAT, Jean (1983 b)**. Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

⁷⁹ **MEYRIAT, Jean (1983 b)**. Op. Cit.

⁸⁰ **STAIÏ, Adrian (2004)**. Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne], août. [Réf. du 24 septembre 2004]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Staii/index.php

⁸¹ **REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004)**. L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). *Sciences et écritures*. Disponible sur CDROM.

de la diffusion et de la valorisation de la recherche et de sa visibilité qui peut s'étudier dans les revues scientifiques du domaine. Ainsi est souligné la méconnaissance par les acteurs eux-mêmes des enjeux de cohésion de la discipline, de culture commune ou de positionnement des acteurs, perceptible dans les publications des chercheurs de la discipline, ce qui constitue « *un frein au développement de supports de médiation correspondant à la spécificité française des SIC* » (Régimbeau, Couzinet, 2005 : 12)⁸². Ainsi l'étude des médiations est également un objet de recherche qui a toute sa place au sein des SIC. On peut considérer l'information comme une médiation produite et exercée par les acteurs et les dynamiques de la communication médiatée, mais aussi de façon plus globale considérer la médiation comme « *L'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social* » (Lamizet, 1995 : 144)⁸³. Ainsi, l'exemple du langage constitue une médiation au sens de l'appropriation singulière des codes collectifs. Dans la communication, elle se définit comme le lien entre l'énonciateur et le destinataire. B. Lamizet cite quatre exemples de médiations correspondant à différents types d'informations, celui qui nous semble le plus intéressant est celui de l'information documentaire qui renvoie, selon lui à la médiation du savoir. Il définit ainsi la médiation comme un processus de transformation de la communication effectué par un média ou médiateur. La médiation s'oppose à l'immédiateté et requiert la différence et la relation. Les communications ne peuvent guère exister sans être médiatisées. Le problème principal de la réflexion sur les médiations réside dans l'articulation réciproque du contenu et de la forme de ces médiations. Les médiateurs fonctionnent comme des « organisateurs » latents de la communication et ils agissent aussi bien sur la forme que sur le contenu des échanges. Les procédures de médiation peuvent être des catalogues, des répertoires, des classements, c'est à dire des objets de deuxième degré (Lamizet, 1995 : 159)⁸⁴.

⁸² REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004). Op.cit.

⁸³ LAMIZET, Bernard (1995). Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 129-185.

⁸⁴ LAMIZET, Bernard (1995). Op.cit.

Ce concept de médiation est riche et compte actuellement parmi les objets principaux de recherche au sein des SIC.

J. Davallon observe quatre principes à l'œuvre dans la construction d'un objet de recherche en sciences de l'information et de la communication : le premier est une prise en compte du lestage technosémiotique qui résulte de l'attache de l'objet de recherche aux objets concrets techniques, le deuxième est celui de la réflexivité c'est à dire que le chercheur doit penser la manière dont il construit son objet de recherche. Le troisième est celui du choix de l'échelle d'observation (postures micro ou macro). Le quatrième est le degré d'abstraction mis en œuvre (construction de représentations, objets pré-construits ou description) (Davallon, 2004 : 35)⁸⁵.

J.P. Metzger avance que « *la science de l'information s'intéresse essentiellement à l'élaboration sociale et au partage du savoir (...) élaboration et partage qui se réalisent dans des contextes sociaux ou culturels différents* » (Metzger, 2002 : 19)⁸⁶, mais si cette définition de l'objet des SIC est suffisamment englobante, il note toute fois une grande diversité d'approches qui pour être réunies doivent s'organiser autour de trois pôles. Il propose alors un premier pôle qui serait celui « *des objets porteurs de savoir* », un deuxième qui serait celui « *des pratiques humaines et sociales* » et enfin le troisième serait celui « *de la formalisation et du calcul* » (Metzger, 2002 : 21)⁸⁷. Ces trois pôles nous paraissent bien intégrer les différents objets d'études mais comme il le dit lui même « *quelques grandes questions restent en suspens, notamment celle de la constitution du corpus théorique et méthodologique commun, sans lequel une discipline, voire une interdiscipline ne peut guère se former* » (Metzger, 2002 : 27)⁸⁸.

⁸⁵ DAVALLON, Jean (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

⁸⁶ METZGER, Jean-Paul (2002). Les trois pôles de la science de l'information. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 17-28.

⁸⁷ METZGER, Jean-Paul (2002). Op. cit.

⁸⁸ METZGER, Jean-Paul (2002). Op.cit.

En effet, cerner l'objet ou les objets de recherche ne suffit pas à dessiner les contours d'une discipline scientifique, « *Un objet de recherche n'existe qu'en rapport à une médiation théorique qui joint le phénomène observé et les hypothèses de l'observateur (...) ce sont les théories qui président à la construction de l'objet, elles le font par réduction de la réalité à ses déterminations les plus essentielles* » (Granjon, 2002 : 413)⁸⁹.

En reprenant les différents auteurs que nous avons cités, nous pouvons dire que les SIC s'intéressent à une activité humaine finalisée, à la compréhension des processus d'échanges et de partage des savoirs utilisant l'information dans le sens d'une connaissance communiquée, et prenant en compte son élaboration sociale quelle que soit sa nature, son support, son cadre et l'intention en jeu.

Au delà d'objets à décrire, comprendre ou analyser tels que l'information, la communication, les objets médiatiques, il s'agit de prendre en compte les processus dans leur construction et leur fonctionnement dans le cadre d'interactions humaines et sociales. La proximité, décrite en début de chapitre, avec les objets techniques doit être conscientisée pour ne pas constituer d'obstacle au travail du chercheur mais doit faire partie de ces objets que Le Marec⁹⁰ nomme « composites ». Le pluriel des Sciences de l'Information et de la Communication nous paraît refléter une richesse existante au sein de cette discipline, à la fois pour prendre en compte un fondement hybride de courants théoriques, un apport de différentes sciences mères et des approches diversifiées d'investigation des objets composites (scientifiques, de recherche et d'observation), et peut ainsi permettre une appréhension des phénomènes explicatifs pour reconstruire une réalité complexe. Autrement dit les SIC ne peuvent peut-être pas élaborer une théorie générale unique mais peuvent cependant prétendre à une « *identité cognitive* » (Stăii,

⁸⁹ **GRANJON, Fabien (2002)**. Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

⁹⁰ **LE MAREC, Joëlle (2004)**. Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès*, mai, n° 38, p. 141-147.

2004)⁹¹ construite par hybridation de concepts, d'objets, d'approches et de méthodes. Sa spécificité alors se construirait par une manière de poser les problèmes et d'éclairer par ses propres modèles théoriques des éléments de compréhension de la réalité des phénomènes info-communicationnels.

Si l'éclairage apporté nous permet de mieux cerner le territoire des SIC, peut-on pour autant en déduire une épistémologie propre ?

1-3-1-4 Epistémologie des SIC

L'épistémologie est la théorie de la science en général, c'est à dire la théorie qui essaie de définir les fondements, les méthodes, les objets et les finalités d'une science. En grec le terme d'"épistémè" signifie la science et le terme "logos" signifie le discours : on peut donc dire en traduisant littéralement le terme à partir du grec qu'elle est le "discours sur la science".⁹²

La théorie scientifique a une signification épistémologique puisque lorsqu'on parle de théorie scientifique, on désigne un ensemble organisé et cohérent d'idées, concernant un domaine particulier de connaissances, et intégrant des faits et des lois autour de quelques principes fondamentaux.

P. Bourdieu définit l'épistémologie par la nécessité de savoir ce que l'on fait quand on fait de la science, ce qui suppose que l'on sache comment ont été construits historiquement les problèmes, les outils, les méthodes, les concepts qu'on utilise (Bourdieu, 1984 : 81)⁹³. Pour lui un champ scientifique est un espace structuré de positions avec des enjeux et intérêts spécifiques, des personnes dotés de « l'habitus », capables de connaître et reconnaître les lois immanentes du jeu. Par « habitus » Pierre Bourdieu entend un « *système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou*

⁹¹ **STAI, Adrian (2004)**. Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne], août. [Réf. du 24 septembre 2004]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Stai/index.php

⁹² Encyclopédia universalis, DVD, 2005

⁹³ **BOURDIEU, Pierre (1984)**. *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de minuit. 277 p.

explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts de leurs auteurs » (Bourdieu, 1984 : 119)⁹⁴. Qu'en est-il pour les SIC ? Les sciences récentes cherchent à justifier épistémologiquement leur existence, même si le problème est différent par exemple pour les Sciences de la Communication et pour les Sciences de l'Information, car comme le dit G. Losfeld « les disciplines anciennes ont l'avantage de se croire justifiées dans leur existence et fondées épistémologiquement par leur ancienneté même. Tel est sans doute le cas de toutes celles qui ont trait à la bibliothéconomie, et que souvent dans la tradition française, on appelle Sciences de l'Information. Paradoxalement les sciences récentes (..) peuvent aussi ne pas ressentir le besoin de se justifier, leur existence étant perçue comme inéluctable, requises qu'elles sont par un état du réel. Tel pourrait être le cas des Sciences de la Communication » (Losfeld, 1990 : 161)⁹⁵.

Nous prendrons le parti d'aborder la question épistémologique de façon globale, c'est à dire en considérant les Sciences de l'Information et de la Communication.

H. Fondin situe l'objet scientifique dans un ensemble paradigmatique et pose que son étude serait liée à la posture épistémologique retenue (théorie, concepts) et à la méthode employée (Fondin, 2001 : 121)⁹⁶. Si nous nous penchons sur le terme de paradigme, nous pouvons voir que ce mot est d'abord employé comme terme épistémologique pour désigner un modèle de pensée dans des disciplines scientifiques. Le philosophe Thomas Kuhn définit un paradigme scientifique⁹⁷ par un ensemble d'observations et de faits avérés, un ensemble de questions en relation avec le sujet, qui se posent et doivent être résolues, des indications méthodologiques (comment ces questions doivent être posées),

⁹⁴ **BOURDIEU, Pierre (1984)**. Op.cit..

⁹⁵ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information- communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

⁹⁶ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122..

⁹⁷ **KUHN, Thomas (1972)**. *Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 287 p.

comment les résultats de la recherche scientifique doivent être interprétés. Pour Kuhn, l'adhésion à un paradigme est un phénomène sociologique, qui implique la genèse d'une communauté de pensée, de méthodes et d'objectifs, autour d'outils communs (revues, conférences, colloques).

Un paradigme est donc une manière de classer le réel pour l'analyser ou agir sur lui. Le paradigme est un ensemble d'a priori, d'axiomes, de croyances qui restent tapis à l'amont des discours et qui, de ce fait, crée de l'évidence et donne un sentiment de réalité et de vérité.

E. Morin dans son ouvrage sur la pensée complexe pointe que le problème théorique de la complexité est de rentrer dans les boîtes noires, c'est à dire considérer la complexité organisationnelle et la complexité logique, et il note le renversement des perspectives épistémologiques du sujet, c'est à dire de l'observateur scientifique. En effet « *le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts* » (Morin, 1991 : 51)⁹⁸.

Pour éclaircir la réflexion et conscientiser les choix réalisés, H. Fondin propose de situer clairement le paradigme choisi. En ce qui concerne les SIC il en décline deux principaux : le paradigme positiviste et le paradigme subjectiviste. Le paradigme positiviste, pour lui, aurait pour référence la théorie « linéaire » de l'information, c'est une approche déterministe et une vision mécaniste. Le paradigme subjectiviste aurait pour référence la théorie systémique de la communication, le modèle interactionniste - systémique (Fondin, 2001 : 121)⁹⁹.

Pour J. Meyriat, ce qui fonde épistémologiquement les SIC c'est la question de la communication du sens mais « *il faut savoir ce que devient ce sens dans le processus même de la communication, et ce qu'il devient pour chacun des acteurs directs de la*

⁹⁸ MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

⁹⁹ FONDIN, Hubert (2001). La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122..

communication » (Meyriat, 1983 a : 72)¹⁰⁰. L'enjeu des recherches en SIC est là, dans l'analyse des contenus et du sens, dans des processus dynamiques et complexes de communication dans des situations données, à travers un ensemble de transformations subies, que ce soit dans les contenus, dans les sens transmis ou reçus, ou dans le processus même de transmission-réception.

Ce qui pose problème au sein des SIC et qui les marque épistémologiquement, c'est la question de l'interdiscipline. Nous avons vu que les SIC ont été portées par plusieurs courants fondateurs et que les objets scientifiques ou de recherche qu'elle tentent d'élucider sont complexes et variés. Il y a donc, d'une part, une difficulté à dégager une seule théorie et un groupe homogène d'objets ou de problèmes. D'autre part, ses liens historiquement marqués avec les questions techniques et professionnelles ont aussi constitué des obstacles à une distanciation scientifique et à une homogénéisation de l'ensemble des notions et concepts nécessaires à la réflexion scientifique. Enfin la « jeunesse » relative des SIC entraîne encore des origines très diversifiées des chercheurs, avec des références théoriques éclatées qui, si elles peuvent amener de la richesse, entraînent aussi de la dispersion. Ces origines diverses des cadres de la recherche en SIC ont, à notre sens, des conséquences aussi sur les professions et les techniques qui se réclament des SIC, c'est un point sur lequel nous reviendrons.

Ces spécificités, qui caractérisent les SIC dans leur manière d'appréhender la recherche scientifique sur des objets particuliers, ne doivent pas occulter les nécessaires choix épistémologiques au travers de la stabilisation d'un ensemble de référents tant dans leur dimension théorique que dans leur dimension sociale afin que le discours sur la particularité scientifique des SIC puisse lui conférer une visibilité signifiante.

Ainsi, nous nous proposons de définir un réseau de concepts susceptibles d'éclairer les problèmes spécifiques que nous tentons d'expliquer et qui relèveraient d'une branche des SIC, à la manière de J. Meyriat : l'information-documentation.

¹⁰⁰ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

Deuxième partie

Regards croisés sur les facettes d'un métier

Deuxième partie : Regards croisés sur les facettes d'un métier

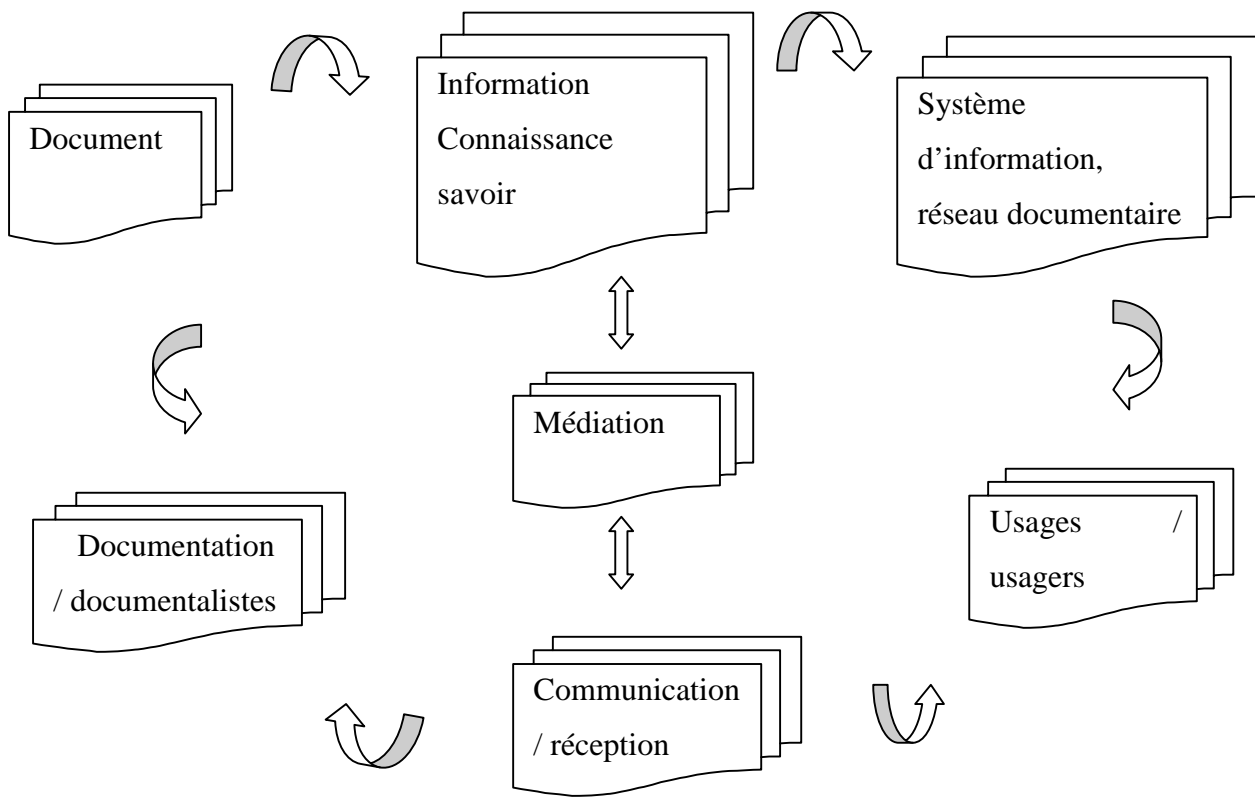
Chapitre 1 : Le regard des SIC : les concepts de l'information-documentation

Si « *La vertu théorique des concepts ne réside pas dans le système de termes qu'ils stabilisent mais dans le travail de description et de mesure qu'ils imposent* » (Granjon, 2002 : 413)¹⁰¹, alors dessiner un réseau des concepts et notions spécifiques aux SIC paraît indispensable. Même si beaucoup d'auteurs dans notre champ ont travaillé à une description précise de ces derniers, les réunir pour faire apparaître une certaine homogénéité et tracer ainsi une carte d'un territoire qui se dessine dans nos préoccupations et nos propres objets scientifiques, de recherche et d'observation nous semble pouvoir contribuer à les éclairer.

Si nous souhaitons construire un réseau de concepts articulés entre eux, c'est pour ne pas établir de hiérarchie à priori mais pour mettre en évidence les interactions. En cela d'emblée nous nous situons dans un paradigme plutôt subjectiviste et nous souhaitons éclairer épistémologiquement la discipline choisie, les SIC, pour travailler nos objets de recherche, par, entre autre, ce réseau de concepts que nous allons tenter de poser.

¹⁰¹ GRANJON, Fabien (2002). Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

Figure 1 : réseau de concepts



2-1-1 L'information

Qu'est ce que l'information ? Le terme information provient du latin *informare* qui signifie donner une forme. Si nous en restions à cette définition étymologique nous pourrions, comme le suggère R. Escarpit, décrire l'information puisque « *ce qui a une forme est ce qui peut être décrit et qui est assez stable pour que la description soit suffisamment durable. En un mot un objet « informé » serait un objet entièrement connu et prévisible, qui aurait perdu toute son entropie* » (Escarpit, 1991 : 112)¹⁰². Or l'information ne peut pas se décrire simplement et R. Escarpit lui même nous invite à approfondir cette notion en faisant un détour par les différentes théories de l'information et de la communication.

La théorie de l'information vient de la cybernétique où « *l'information désigne une donnée développée par un système afin de régler son comportement* » (Attallah, 1991 : 178)¹⁰³. Shannon (1948) a développé la théorie mathématique de l'information où l'information est un signal univoque finalisé, a une seule fonction et un seul but. La théorie de l'information est donc une théorie de l'efficacité ou de la maximisation de l'information à l'intérieur d'un système. Pour Shannon tout système de communication se compose de cinq éléments : une source d'informations qui produit un message, un émetteur qui décompose, code, transmet le message, un canal par lequel le message est acheminé, un récepteur qui reçoit, décode, recompose le message, un destinataire qui est la personne à laquelle le message est destiné. Shannon ne s'intéresse pas au sens du message mais seulement à l'efficacité de la transmission (Attallah, 1991 : 180-181)¹⁰⁴.

L'information est définie par Alain Rey dans son *dictionnaire historique de la langue française* dans le sens aujourd'hui le plus usuel : « *Information que l'on porte à la*

¹⁰² ESCARPIT, Robert (1991). *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

¹⁰³ ATALLAH, Paul (1991). *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 318 p. (Communication et société).

¹⁰⁴ ATALLAH, Paul (1991). Op.Cit.

connaissance d'un public (...) élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux » (Rey, 1995 : 1025)¹⁰⁵.

P. Bully (1969)¹⁰⁶ donnait, quant à lui, une définition qui pourrait préciser cette dernière en affirmant que l'information apparaît comme un renseignement susceptible par l'élément qu'il ajoute à la masse de nos connaissances de modifier sinon notre conception du monde, du moins notre comportement. Pour lui, la théorie de l'information suppose un processus en 3 temps : l'émission et le codage, la transmission et la réception accompagnée du décodage, ce qui nécessite un code commun.

Autrement dit, il affirme que l'information ne peut être considérée hors de la communication, mais il convient alors de distinguer, comme l'a affirmé Robert Escarpit les termes de communication et d'information : *« la communication était le transport d'une entité mesurable appelée arbitrairement information. Il est possible maintenant de dire que la communication est un acte et que l'information est son produit »* (Escarpit, 1991 : 103)¹⁰⁷. Il désigne l'acte de communication comme un combat livré contre les contraintes de l'espace et du temps...soit pour informer...soit pour s'informer. Cette notion est reprise dans le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication où nous trouvons les précisions suivantes *« L'information est une donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le processus de communication. L'information est un flux c'est à dire un processus là où la connaissance et le savoir sont assimilés à un stock, à du capital qui résulte de ce flux d'informations »* (Lamizet, Silem, 1997 : 297)¹⁰⁸.

¹⁰⁵ **Rey, Alain (1995).** *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre. P. 1025.

¹⁰⁶ **BULLY, Philippe (1969).** La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langages*, mars, n° 1, p. 27-32.

¹⁰⁷ **ESCARPIT, Robert (1991).** *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

¹⁰⁸ **LAMIZET, B. et SILEM, A. (1997).** *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P. 297.

Y.F. Le Coadic¹⁰⁹ développe également la notion d'information liée à celle de connaissance mais il se réfère à la théorie mathématique de l'information, quand il dit que l'information permet le passage d'un état de connaissance à un nouvel état de connaissance par l'apport d'une connaissance extraite d'une information. Il s'agit alors pour lui de mesurer l'effet de cette modification. Il situe là ce qu'il nomme « l'équation fondamentale de la science de l'information ». Dans ce sens, on peut dire que l'information est la mesure de la réduction de l'incertitude ou comme l'indique Bougnoux « *pour être reçue et faire sens il faut qu'une information soit perçue comme une variation ou écart à une forme, à un contexte ou à un code préalables et eux mêmes invariants* » (Bougnoux,1992 : 367)¹¹⁰.

Comme nous l'avons vu, lorsque J. Meyriat (1983) affirme que le concept d'information n'est pas isolable de celui de communication, suivant en cela R. Escarpit, il précise que l'information n'est le contenu de la communication qu'à partir du moment où les acteurs lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible. L'information est alors considérée comme l'aspect cognitif du contenu de la communication. J. Meyriat donne la définition suivante de l'information en intégrant le processus de communication : « *L'information est une connaissance communiquée ou communicable, en d'autres termes le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible* » (Meyriat, 1983 a : 66)¹¹¹. Il postule ainsi que « *l'information est le contenu de la communication à partir du moment où les acteurs de celle-ci lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible*» (Meyriat,1983 a : 67)¹¹².

¹⁰⁹ **LE COADIC, Yves-François (1994)**. *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

¹¹⁰ **BOUGNOUX, Daniel (1992)**. Qui a peur de l'information ?. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 363-384.

¹¹¹ **MEYRIAT, Jean (1983 a)**. De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

¹¹² **MEYRIAT, Jean (1983 a)** Op.cit.

C. Baltz (1998) tente d'établir un consensus d'usage autour de la définition du terme information, il propose de distinguer trois catégories. Une transmission, c'est à dire une image de transport, de mouvement pour parler d'information et de communication. Un contenu c'est à dire au nom de quoi la transmission peut avoir un intérêt actuel, potentiel, réel ou imaginaire, le sens. Enfin les pratiques c'est à dire la prise en considération de l'ensemble des interventions humaines ou sociales qui conditionnent ou accompagnent les «transmissions » ou les «contenus » sous toutes leurs formes.

C. Baltz ne se contente pas des évidences d'un canal, d'un contenu, d'un émetteur et d'un récepteur mais pense que la construction théorique de l'information devrait intégrer le concept de réseau (enchevêtrement) et de fractalité (le contenu d'un média est un réseau de médias). Sa vision particulière suppose de ne pas isoler les objets de leurs trajectoires et donc de leurs milieux. Il propose alors de rajouter à ces définitions le concept de médiation et celui de construction d'un espace spécifique. Il cite l'apport de P. Lévy (1990) qui a rappelé le nécessaire centrage sur la signification et proposé la métaphore du sens et des pratiques signifiantes par l'image de l'hypertexte. C. Baltz considère alors que : « *toute in-formation peut s'appréhender comme une modification de configuration dans un hypertexte* » (Baltz, 1998 : 79)¹¹³ tout en confortant l'idée qu'il ne faut pas dissocier information et communication. L'information est tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle mais dès que le contenu s'extériorise entre différentes personnes il le fait à travers une forme, un médium, une réalité matérielle qui constitue un moyen de transfert, ce qui autorise à avancer la notion de « *relativité de l'information à une situation* » (Quéré, 2000 : 350)¹¹⁴.

Ainsi nous pouvons noter avec Griveaud et Guillaume que l'évolution sémantique du terme information s'est opéré dans le sens d'information équivalent à s'informer (soi) puis informer (vers une personne, un public) et enfin vers l'information « contenu » (Griveaud, Guillaume, 1983)¹¹⁵.

¹¹³ **BALTZ, Claude (1998)**. Une culture pour la société de l'information ? position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

¹¹⁴ **QUERE, Louis (2000)**. Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

¹¹⁵ **GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.C. (1983)**. Etude sémantique quantitative des termes information, communication. *Schéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

On ne peut parler d'information sans parler de recherche d'informations. La recherche d'information est un objet de recherche au sein des SIC et a une place prépondérante au sein de la documentation. En effet la recherche d'informations et l'exploration documentaire se sont considérablement accrues notamment pour les chercheurs, et occupe une fonction essentielle dans la construction des connaissances. Cette évolution va avoir des conséquences sur l'accès et la maîtrise de l'information. La prise en compte des phénomènes liés à la recherche d'informations est un point incontournable du paysage de l'information et de la communication aujourd'hui. Des pistes de recherche se développent du côté de l'effet de sérendipité comme composante importante du phénomène complexe qu'est la recherche d'informations (Foster, Ford, 2003)¹¹⁶, c'est à dire la faculté à trouver fortuitement une information et donc à structurer son approche mentale de la connaissance pour y accueillir et y intégrer les éléments inattendus, l'impromptu, le surgissement qui ponctuent les procédures (Laudouar, 2001 : 103)¹¹⁷. Mais aussi du côté des recherches d'information (RI) d'usagers non experts, ainsi la distinction experts-novices constitue l'approche dominante des études sur les recherches d'informations quels que soient les présupposés théoriques ou la méthode. Des études s'attachent à rendre compte des "logiques inventées" par ces novices, sans considération de leurs réussites ou de leurs échecs. (Boubée, Tricot, Couzinet 2005)¹¹⁸. La recherche

¹¹⁶ **FOSTER Allen et FORD Nigel (2003)**. Serendipity and information seeking : an empirical study. *Journal of documentation*, vol. 59, n° 3, p. 321-340.

¹¹⁷ **LAUDOUAR, Janique (2002)**. Sur Internet je ne cherche pas, je trouve : le principe de « serendipity » à l'œuvre sur les réseaux. In ACTES DE LA JOURNÉE D'ÉTUDES DU GROUPE RESEAUX DE LA SFSIC (Société française des sciences de l'information et de la communication) (21 septembre 2001 ; Université Bordeaux 3). *Réseaux d'information et non linéarité*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. P. 101-120.

¹¹⁸ **BOUBÉE Nicole, TRICOT André et COUZINET Viviane (2005)**. L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». In COLLOQUE DU CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des média, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24 septembre 2005 ; Université Bordeaux 3). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

d'informations a aussi été approchée au travers de la formation à l'information comme nous le verrons avec l'étude de « *l'information literacy* ».

La complexité du concept d'information peut donner à penser qu'« *il est illusoire de viser un concept unifié d'information, et que la pluralité conceptuelle est en cette matière comme en d'autres inévitable et irréductible* » (Quéré, 2000 : 348)¹¹⁹.

Si « *Les informations ne sont ni isolées, ni complètes, ni autonomes* » (Quéré, 2000 : 351)¹²⁰, nous pouvons nous demander si le lien entre information, connaissance et savoir peut permettre de cerner le rapport individuel et collectif à l'information dans une société et en mesurer les enjeux communicationnels et cognitifs.

2-1-2 Information – connaissance – savoir

Savoir vient de *sapere* mot latin qui désigne « *avoir de l'intelligence, du jugement...connaître, comprendre* », au sens général il signifie « *avoir la connaissance* » (Rey, 1995 : 3403)¹²¹. La connaissance réalise l'idée accomplie du savoir, elle signifie « *être compétent en* » (Rey, 1995 : 853)¹²². Dans le dictionnaire de l'information la connaissance est désignée comme ayant deux origines, « *l'expérience et l'information* », ou encore « *la connaissance suppose une capacité cognitive et, validée dans l'action, qui peut se transformer en compétence* », « *les connaissances peuvent faire l'objet d'une formalisation, donc d'une transmission aisée* » (Cacaly, 2004 : 49)¹²³. Dans les recherches françaises, information, savoir et connaissance ne sont pas synonymes. « *Le savoir est le résultat de processus cognitifs liés à l'assimilation et à l'interprétation d'informations, l'information par conséquent ne présuppose pas le*

¹¹⁹ QUERE, Louis (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

¹²⁰ QUERE, Louis (2000). Op.cit.

¹²¹ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre. P. 3403.

¹²² REY, Alain (1995). Op.cit.

¹²³ CACALY, Serge (Dir.) *.Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004. 274 p.

savoir pas plus qu'elle ne l'implique ou se confond avec lui, c'est au contraire le savoir qui présuppose l'information » (Blanquet, 2003 : 9)¹²⁴.

Pour J. Meyriat « *l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite » (Meyriat, 1985 : 65)¹²⁵. Une information a donc une valeur communicationnelle et ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans l'échange, qui l'intègre et l'assimile à son propre stock de connaissances et constitue in fine un savoir construit et modélisé. A l'inverse c'est parce qu'une personne possède une connaissance qu'elle pourra transmettre une information. L'information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect et la connaissance va, soit précéder la transmission d'informations, soit être postérieure à la réception d'informations.*

A partir du moment où le savoir est objectivé il pourra à son tour se transformer partiellement en informations à échanger. Y. Jeanneret parle aussi de confusion terminologiques, de mises en équivalence trop rapides et pour clarifier son propos il propose une définition de ces trois notions ainsi déclinée : « *nous pouvons employer le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui (...) celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes ; et celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société (...) ces notions se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre » (Jeanneret, 2000 : 85)¹²⁶.*

¹²⁴ **BLANQUET, Marie-France (2003)**. Quels enjeux citoyens par rapport à l'information au XXIème siècle ? [en ligne] . In ACTES DU COLLOQUE ACADEMIQUE DU CRDP DE BOURGOGNE (19 novembre 2003 ; Dijon). *Nouvelles informations, nouveaux savoirs, quels enjeux pour le citoyen au XXIème siècle ?*. Dijon : CRDP BOURGOGNE. [Réf. du 3 février 2005]. Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/cdi/refe/default.htm>

¹²⁵ **MEYRIAT, Jean (1985)**. Information vs communication ?. *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Laulan. Paris : RETZ-CNRS, p. 63-89.

¹²⁶ **JEANNERET, Yves (2000)**. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

J. Meyriat insiste aussi sur cette liaison essentielle entre information, connaissance et savoir. « *L'utilité d'une information est (en revanche) durable lorsqu'elle constitue un élément du savoir que possède et enrichit constamment tout homme « savant ». Par savoir il faut entendre un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables, c'est à dire qui restent valables et utilisables dans des cas semblables à des moments différents. La possession d'un savoir met donc en mesure de résoudre des problèmes, de répondre aux situations dans lesquelles on se trouve ; elle donne prise sur la réalité »* (Meyriat, 1981 : 57)¹²⁷. Mais il précise aussi qu'une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement c'est à dire qu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision . Cette notion d'utilité, de durabilité et de transfert comme élément de reconnaissance de l'assimilation d'une information en connaissance est primordiale notamment dans les situations d'apprentissage.

G. Losfeld souligne l'importance de l'individualisation de la connaissance, ainsi « *toute connaissance ne peut que prendre appui sur ce qui a été fait ou dit auparavant, qu'on l'intègre ou qu'on le rejette (...) toute connaissance, par le fait même qu'elle prend appui sur la prise en compte de « documents » antérieurs, leur lecture et leur exploitation, est individualisée »* (Losfeld, 1990 : 163)¹²⁸.

Du côté des Sciences de l'Éducation, certains auteurs se sont aussi penchés sur ces notions d'information, connaissance et savoir, en soulignant leur importance dans les processus d'apprentissage. Notamment J.-P. Astolfi qui pense que l'amalgame souvent réalisé entre ces trois notions donne aux savoirs scolaires un statut propositionnel hybride, ni théorique, ni pratique (Astolfi, 1995 : 67)¹²⁹. Il situe l'information comme donnée objective, la connaissance du côté de la subjectivité et le savoir comme étant objectivé. C'est à dire que l'information serait extérieure au sujet, ce qui bien sûr

¹²⁷ **MEYRIAT, Jean (1981)**. Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

¹²⁸ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information- communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

¹²⁹ **ASTOLFI, Jean-Pierre (1995)**. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 205 p.

n'exclut pas sa potentielle valeur sémantique, alors que la connaissance est consubstantielle au sujet et à son histoire, elle est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle, elle reste globalement intransmissible, elle tisse des liens étroits avec l'affectif, le social, les valeurs. Le savoir est le fruit d'un processus de construction intellectuelle qui implique une formalisation, un cadre théorique. Le savoir est construit par le sujet, il ne peut expliciter qu'une partie de la connaissance du sujet, il permet de poser de nouvelles questions (Astolfi, 1995 : 72-73)¹³⁰. Ce que les chercheurs en Sciences de l'Education cherchent à comprendre c'est le passage d'une information à la connaissance, le passage de la connaissance au savoir et enfin le passage du savoir à l'information. Cette compréhension permet d'appréhender la question des savoirs scolaires et de leur didactique. Nous reviendrons plus loin dans ce travail sur la question qui peut alors se poser au niveau des SIC, celle de la didactisation de cette discipline. Cette distinction entre les notions d'information, de connaissance et de savoir doit aussi être nuancée ou au contraire accentuée en fonction du genre d'information concernée. Comment peut-on établir une typologie d'une notion aussi complexe que l'information et cette typologie peut-elle être utile à la l'appréhension de ces trois notions ?

2-1-3 Les différents genres d'information

Si l'on considère la notion de genre dans le sens de « *genres de discours, c'est-à-dire des dispositifs de communication socio-historiquement définis* » (Maingueneau, 1998)¹³¹, nous aborderons la question des différents genres d'information au travers à la fois de l'intention de l'émetteur et de celle du récepteur dans des contextes situés.

J. Meyriat propose une première catégorisation de l'information qui se découpe par rapport à la fonction de l'information : utile explicitement, utile de façon diffuse

¹³⁰ ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). Op.cit.

¹³¹ Notion introduite en 1998 dans "Scénographie épistolaire et débat public", contribution à l'ouvrage La lettre entre réel et fiction, J. Siess éd., 1998, Paris, Sedes
<http://perso.wanadoo.fr/dominique.maingueneau/qna.html>

(divertissement, enrichissement), et/ou par rapport à la durée de vie de l'information : instantanée ou durable ou définitive (Meyriat, 1981 : 62)¹³².

Parmi les informations utiles on trouve l'information documentaire. Pour H. Fondin l'information documentaire recouvre le sens de « *relatif à la documentation (...) connaissance qui est communiquée le plus souvent grâce à un document (...) qui renseigne pour répondre à un besoin d'action ou de réflexion* » (Fondin, 1995 : 290)¹³³. Il distingue deux types d'information documentaire, une information impalpable, immatérielle, sans support, et une information palpable, matérielle, inscrite sur un support physique. Pour B. Lamizet l'information documentaire est une information sur une référence, c'est, pour lui, une information qui donne une expertise particulière à celui qui la détient. Il propose de caractériser l'information par des fonctions différentes, et avance l'idée que l'information assure trois grandes fonctions, une fonction didactique, une fonction culturelle, une fonction politique. Dans sa fonction didactique « *l'information apprend : elle diffuse le savoir. A ce titre elle est une médiation entre les faits réels et la logique de la communication* », dans sa fonction culturelle « *l'information représente une forme de liens culturels* », dans sa fonction politique « *l'information a une fonction de renforcement et de structuration du lien social* » (Lamizet, 1995 : 155-156)¹³⁴.

L'information peut aussi être catégorisée en fonction de ses particularités d'usage, c'est ce qui est proposé dans le dictionnaire de l'information sous la direction de S. Cacaly¹³⁵. Ainsi sont citées l'information classifiée, l'information professionnelle, l'information spécialisée, l'information stratégique.

¹³² MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

¹³³ FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

¹³⁴ LAMIZET, Bernard (1995). *Médiation, culture et sociétés*. Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Ed. d'Organisation, p.129-186.

¹³⁵ CACALY, Serge (Dir.) *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004. 274 p

Une autre typologie de l'information est proposée par P. Dumas (2002)¹³⁶, l'information brute (ni évaluée ni traitée) et l'information élaborée (qui a subi un travail). Cette typologie rejoint celle du document primaire et du document secondaire sur laquelle nous reviendrons ci-dessous. C'est une distinction qui peut être utile particulièrement pour l'étude de l'information dans le cadre de la documentation, mais qui doit être combinée aux autres caractéristiques sous peine d'être restrictive et d'appauvrir la notion même d'information. Quel que soit le genre d'information, nous voyons que cette notion est complexe et ne peut se concevoir hors des processus de médiation, communication et réception.

2-1-4 La médiation

Etymologiquement le terme de médiation renvoie à « milieu, intermédiaire, moyen » c'est d'emblée une notion large et d'une grande polysémie. A l'origine on trouve le modèle de Durkheim où la médiation est utilisée pour désigner l'ensemble des rites, sacrements, croyances dans la religion. Puis le modèle sociologique s'est emparé de cette notion, en la considérant comme écran entre le sujet et l'objet et comme lien avec les rapports médias-communication (réception, public). Puis l'histoire de l'art l'a utilisé dans le sens de la culture prise comme l'ensemble des formes de la médiation. La sémiologie a aussi utilisé la notion de médiation dans le sens de zone intermédiaire entre les signes et les choses. Dans le dictionnaire des sciences humaines¹³⁷ son sens philosophique est mis en avant avec Hegel. Il a, en effet, popularisé cette notion en la désignant comme l'acte de passer d'un premier terme à un second terme différent qui est l'antithèse du premier. A. Hennion, dans le champ musical a beaucoup développé le

¹³⁶ **DUMAS, Philippe (2002).** L'éthique et la formation aux sciences de l'information et de la communication au temps des NTIC. In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 385-391.

¹³⁷ *Dictionnaire général des sciences humaines*. Paris : éditions universitaires, 1975. P. 580-581.

concept de médiation. Il relève aussi l'imprécision du mot mais précise que jusque dans ses ambiguïtés le concept est avantageux en opérant une promotion théorique de l'intermédiaire, « *la médiation est ce qui fait l'art, juste entre le geste et la chose* » (Hennion, 1993 a : 236)¹³⁸ et il avance l'idée de procédures de médiation. (Hennion, 1993 b)¹³⁹. C'est un aspect de la notion de médiation qui peut aussi être très opérant en documentation pour l'analyse de ces procédures qui peuvent être des objets de deuxième degré. D'autres champs scientifiques utilisent ce concept mais également des champs professionnels comme le champ juridique et familial, politique ou public.

Comme nous l'avons dit, la médiation est devenue un champ de recherche important dans les SIC, dans le sens où les types de médiation ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public (Lamizet, 1995)¹⁴⁰. Elle est aussi utilisée dans le sens de traduction, de connexion et de lien. Les procédures de médiation font donc l'objet d'études spécifiques comme celles des médiations de l'information spécialisée, à Toulouse.

Si l'on se rapproche de la définition de la médiation telle qu'elle est donnée dans le dictionnaire encyclopédique des SIC, nous avons vu qu'elle peut être « *L'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social* »¹⁴¹. L'exemple du langage constitue une médiation au sens de l'appropriation singulière des codes collectifs. Dans la communication elle se définit comme le lien entre l'énonciateur et le destinataire. Pour les auteurs de ce dictionnaire, la médiation est une dialectique entre le singulier et le collectif qui suppose l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective d'appartenance. Ces règles d'appartenance structurant l'espace social s'expriment dans les formes de

¹³⁸ **HENNION, Antoine (1993 a)**. *La passion musicale : une sociologie de la médiation*. Paris : Edition Métailié. La médiation, ou comment s'en débarrasser, p. 221-236.

¹³⁹ **HENNION, Antoine (1993 b)**. L'histoire de l'art : leçons sur la médiation. *Réseaux*, juillet-août, n° 60, p. 9-38.

¹⁴⁰ **LAMIZET, Bernard (1995)**. Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation, p. 129-186

¹⁴¹ **LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (1997)**. *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P. 364-365.

communication entre les acteurs qui en font partie. En ce sens la médiation est considérée comme une institution (cohésion et régulation de l'organisation sociale) et désigne donc un ensemble d'activités avec des acteurs (médiateurs), des lieux et des temps (Lamizet, 1995 : 144-146)¹⁴².

A. Muchielli propose de distinguer en plus des médiateurs habituels « *des médiateurs sociaux* « naturels » (normes, valeurs...), *des médiateurs humains* (négoceurs, chefs...), *des dispositifs complexes* (agencements matériels et géographiques, organisationnels et techniques...) » (Muchielli, 1995 : 83)¹⁴³. Il ajoute que ces médiateurs fonctionnent comme des « organisateurs » latents de la communication et ils agissent aussi bien sur la forme que sur le contenu des échanges.

Nous pouvons également nous appuyer sur les caractéristiques des « *structures fondamentales de la médiation* » (Cardinet, 1995 : 34)¹⁴⁴ qui fondent cet acte de par la présence d'une tierce personne qui apporte un regard neutre, car la médiation doit ainsi avoir les propriétés d'une catalyse dans la situation de communication qui comprend des messages et du sens avec et hors du médiateur.

Nous retrouvons ici des éléments qui nous paraissent importants : communication individuelle et collective, lien social, interactions et ce qui relève des règles, codes, rites collectifs voire normes qui structurent l'espace social de communication.

C. Etévé dans le champ des Sciences de l'Education reprend cette notion pour lui attribuer à la fois un sens cognitif et pédagogique, un sens psychosocial, et un sens juridique. Elle considère la médiation comme une activité médiatrice entre connaissance et information et reconnaît aux documentalistes un rôle de « *go-between* » (terme anglo saxon désignant la médiation) (Etévé, 1999 : 40-42)¹⁴⁵.

S. Alava propose une définition de la médiation documentaire où le document est en situation de relation, de communication entre un auteur et un lecteur. Pour lui la tâche

¹⁴² LAMIZET, Bernard (1995). Op.cit.

¹⁴³ MUCCHIELLI, Alex (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la direction de D. Benoît. Paris : Ed. d'Organisation, p. 83-93

¹⁴⁴ CARDINET, Annie (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod. 186 p.

¹⁴⁵ ETEVE, Christiane (1999). Apprentissages et médiation documentaire. *Argos*, avril, n° 23, p. 40-42

du documentaliste dans le cadre scolaire, est « *d'aider l'élève à construire les savoirs de référence à travers la médiation du document* » (Alava, 1993 : 15)¹⁴⁶.

Dans sa conception le document est média mais le Centre de Documentation et d'Information l'est aussi en tant que lieu de formation via le document. Pour lui cette médiation documentaire s'inscrit dans le triangle pédagogique et il propose une didactique de la médiation documentaire qui aurait comme objectif de favoriser à la fois la construction d'un savoir et l'acquisition de compétences documentaires. Cette dernière vision de la médiation documentaire, bien qu'éclairante, nous paraît restreinte par rapport au champ que nous souhaitons étudier même si des éléments peuvent être retenus notamment d'un point de vue pédagogique, car comme le définit A. Béguin-Verbrugge « *la médiation documentaire est une médiation qui n'implique pas le rapport personnel direct mais qui implique cependant le recours au langage et la prise en compte du niveau de connaissance de l'utilisateur et de ses capacités d'abstraction.* » (Béguin-Verbrugge, 2002 : 334)¹⁴⁷.

Si la médiation est un élément de structuration de l'espace de communication, et peut favoriser la circulation de l'information, nous devons alors préciser les enjeux de cet espace de communication.

2-1-5 La communication et la réception

Bien que communication et réception soient deux notions très vastes et par ailleurs quelquefois dissociées dans leur étude, nous choisissons ici de les traiter conjointement car pour nous, dans le contexte de l'information-documentation où se situe notre recherche, il peut être éclairant de les mettre en perspective.

¹⁴⁶ **ALAVA, Séraphin (1993)**. Eléments pour une didactique de la médiation documentaire.

Documentaliste – Sciences de l'information, janvier-février, vol. 30, n° 1, p. 14-18.

¹⁴⁷ **BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002)**. Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

La complexité et l'actualité de ces deux concepts font qu'ils ont été beaucoup travaillé et qu'il est difficile de les synthétiser de manière exhaustive. Nous fûmes contrainte de faire des sélections, choisies pour venir expliciter les aspects d'échanges et d'interactions dans la circulation de l'information, et pouvant contribuer à la construction d'un réseau de concepts.

Les théories de la communication ont beaucoup évoluées dans le temps et leur histoire a fait l'objet de nombreux écrits comme ceux, en France, de Mattelart, d'Estivals ou au Canada, d'Attallah pour ne citer qu'eux. Nous nous limiterons à des positions récentes.

Le mot communiquer signifie « *être en relation avec* », et communication signifie « *mise en commun, échange de propos, action de faire part, manière d'être ensemble* »¹⁴⁸.

Le terme réception désigne l'« action de recevoir »¹⁴⁹. Au delà de l'étymologie que recoupe la notion de communication et comment est-elle liée à celle de réception ?

Si comme nous l'avons vu, pour R. Escarpit la communication est le transport d'une entité mesurable qui est appelée l'information (Escarpit, 1991 : 103)¹⁵⁰, ou encore comme le cite Y.F. Le Coadic « *La communication est le processus intermédiaire qui permet l'échange d'informations entre les individus, la communication est un acte, un processus, une machinerie, l'information est un produit, une substance, une matière* » (Le Coadic, 1994 : 16)¹⁵¹. Tous deux proposent une vision de l'acte de communication suivant des schémas qui sont souvent « *linéaires, et la communication a souvent été abordée dans une perspective objective et mécaniste or c'est ce qui se passe à l'intérieur de l'individu, de sa conscience, de sa pensée qui constitue la spécificité de la*

¹⁴⁸ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 819.

¹⁴⁹ **REY, Alain (1995)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, p. 3109

¹⁵⁰ **ESCARPIT, Robert (1991)**. *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

¹⁵¹ **LE COADIC, Yves-François (1994)**. *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

communication humaine » (...) *la communication humaine c'est d'abord s'interroger sur la spécificité de l'homme comme émetteur et récepteur* » (Estivals, 1994 : 63)¹⁵².

L'activité de communication, quasi permanente dans notre société, intrinsèquement liée à celle d'information au point de se confondre parfois, tend à laisser jouer un rôle primordial au récepteur car il ne s'agit pas de transmission simple de sens mais, et on pourrait reprendre sur le compte de la communication l'affirmation faite par Leenhardt à propos de l'analyse de la structure sémiotique de textes de fiction, « *plutôt comme une médiation prenant la forme d'un faisceau d'instructions destinées à rendre possible, voire à déclencher, la production de significations par le lecteur* » (Leenhardt, 1994 : 45)¹⁵³. Le sens donné à réception n'est prévisible ni par l'émetteur ni par d'éventuels médiateurs car « *dans la circulation de sens intervient une multitude de variables indépendantes : c'est la définition même d'un système complexe* » (Véron, 1991 b : 122)¹⁵⁴. Que ce soit dans le processus de communication ou dans celui de réception, les contextes, qu'ils soient sociaux, personnels ou médiatiques, sont très différents, quelquefois très éloignés et non partagés. L'analyse du processus de communication ne peut à elle seule être suffisante et ce qui nous semble primordial c'est de la grouper à celle de réception. En effet « *On peut tout expliquer par la communication sauf l'essentiel – à savoir ce que la communication communique* » (Varet, 2000 : 56)¹⁵⁵. En théorie de la communication on parlera de message pour désigner le contenu des échanges, ou encore de produit pour désigner l'information (Escarpit, 1991), en réception certains parleront plutôt de « discours » (Véron, 1991). La notion de discours désigne l'usage de la langue dans un contexte particulier et l'énonciation désignera l'acte qui consiste à employer la langue dans une situation de communication. Comme le souligne E. Véron « *il ne s'agit pas d'étudier la réception mais l'articulation entre*

¹⁵² **ESTIVALS, Robert (1994)**. Communication, cognition, schématisation : vers une approche théorique de la spécificité de la communication humaine. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 58-75.

¹⁵³ **LEENHARDT, Jacques (1994)**. Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, novembre-décembre, n° 68, p. 41-48

¹⁵⁴ **VERON, Eliséo (1991 b)** Pour en finir avec la communication. *Réseaux*, mars-avril-mai-juin, n° 46-47, p. 119-126.

¹⁵⁵ **VARET, Gilbert (2000)**. *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : PUF. 169 p.

production et réception des discours qui est la question fondamentale » (Véron, 1991 a : 167)¹⁵⁶.

En réception on parlera également de signe en se référant à la théorie de Peirce. La théorie Peircienne¹⁵⁷ revendique l'existence d'un troisième terme médian permettant au signe de représenter l'objet : l'interprétant. Il véhicule une relation dans laquelle est insérée la valeur substitutive du signe dans une mise en relation de la série signe-objet-interprétant. Pour C.S. Peirce, le signe peut être un objet d'expérience interne ou externe à l'esprit de l'interprète. Cette précision est utile pour comprendre que l'esprit est producteur de signes, qui sont à nouveau interprétés. Il recherche quelle est la logique naturelle de nos perceptions qui sont aussi porteuses de relations de choses. Cette perception (ou présence à l'esprit) immédiate n'est qu'une illusion et représente en fait la partie finalisée, et non finie, d'une médiation. La sémiologie est l'existence simultanée du signe, de l'objet, et de l'interprétant pour une production de sens, les trois éléments étant nécessaires et suffisants. Pour la médiologie l'interprétant est un intermédiaire collectif capable d'interpréter et de stabiliser son interprétation. La médiologie s'intéresse aux médiations, c'est à dire aux moyens humains, techniques et institutionnels (Debray, 1991)¹⁵⁸.

C'est le circuit énonciation – réception qui va permettre la circulation du sens dans des situations de communication, autrement dit d'échanges. L'information est pré-existante à cette circulation et implique traduction, ré-écriture ou structuration, diffusion, accommodation au médium, prise en compte de l'environnement et de l'éventuelle usure de l'information. Enfin c'est bien l'activation du sens par le récepteur en fonction de son propre contexte qui va permettre d'appréhender cette information pour se l'approprier en connaissance signifiante. Les appropriations sont multiples et hétérogènes avec des logiques à l'œuvre dans la « *socioculture des récepteurs* » (Véron,

¹⁵⁶VERON, Eliséo (1991 a) Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

¹⁵⁷ PEIRCE, Charles Sanders (1972). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil. 272 p.

¹⁵⁸ DEBRAY, Régis (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard. 395 p. (Bibliothèque des idées).

1991 a : 172)¹⁵⁹ très éclatée. C'est ce qui est au cœur de la réception et on peut ici faire référence aux « habitus » des récepteurs au sens de Bourdieu, c'est à dire à la façon dont les structures sociales s'impriment en nous. À cause des origines sociales et donc des premières expériences puis des trajectoires sociales, se forment, de façon le plus souvent inconsciente, des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement. L'habitus fonctionne comme un système car les dispositions sont unifiées et constituent d'ailleurs un élément d'unité de la personne. L'habitus renvoie à tout ce qu'un individu possède et qui le fait. En somme, il désigne des manières d'être, de penser et de faire communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente de normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance (Bourdieu, 1980)¹⁶⁰.

Mais on peut aussi citer M. De Certeau, lorsqu'il analyse l'acte de lire en dénonçant l'assimilation de la lecture à la passivité, il avance qu' « *un système de signes verbaux ou iconiques est une réserve de formes qui attendent du lecteur leur sens, si donc le livre est en effet (une construction) du lecteur, on doit envisager l'opération de ce dernier comme une sorte de lectio, production propre au lecteur ...il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur intention* » et encore « *le texte n'a de signification que par ses lecteurs ; ...il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses* » (de Certeau, 1990 : 245, 247)¹⁶¹.

Au delà des interactions sociales en jeu dans les processus de communication – réception et si nous revenons à la question de l'information transmise, notons que « *le savoir c'est le chemin d'une information en marche* » (Varet, 2000 : 14)¹⁶². L'information en marche s'inscrit sur un support, principalement un document, celui-ci

¹⁵⁹ **VERON, Eliséo (1991 a)**. Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

¹⁶⁰ **BOURDIEU, Pierre (1980)**. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

¹⁶¹ **CERTEAU, Michel de (1990)**. *Lire, un braconnage. L'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Gallimard. 349 p.

¹⁶² **VARET, Gilbert (2000)**. *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : PUF. 169 p.

n'est pas neutre au regard du contenu et intervient dans le processus de transmission – réception de l'information (cf Meyriat). En ce sens il nécessite un détour sur sa complexité et ses déclinaisons pour mieux en analyser les imprégnations et les modifications significatives induites.

2-1-6 Le document

Alain Rey (1995) dans le dictionnaire historique de la langue française nous rappelle que le terme de document est dérivé du verbe *docere* : Faire apprendre, enseigner et dans son sens plus moderne il désigne un écrit servant de preuve ou de renseignement¹⁶³. Dans le dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de B.Lamizet et A.Silem, le document est défini par sa fonction comme celle de conservation de l'information, de preuve ou encore de diffusion du savoir. Ils distinguent également une typologie des documents qui a pour fondement la distinction des documents selon leur nature et leur fonction : le document primaire ou original et le document secondaire qui indique où trouver l'information recherchée et portée par le document primaire. Dans le dictionnaire de l'information sous la direction de S. Cacaly, nous trouvons aussi une définition du document basée sur la typologie, c'est à dire sur la distinction entre document primaire et document secondaire voire tertiaire. Cette définition de document primaire et secondaire, rejoint celle des professionnels de la documentation. Le document primaire est défini par E. Sutter comme un document qui présente une information à caractère original alors que le document secondaire est défini comme un document comportant des informations de nature signalétique et/ou analytique sur les documents primaires (Sutter, 1997 : 194)¹⁶⁴.

¹⁶³ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 1113

¹⁶⁴ SUTTER, Eric. (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY*. Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 194-195.

Cependant cette approche ne prend pas en compte la complexité de la notion de document telle qu'elle a été appréhendée par les pionniers des Sciences de l'Information et de la Communication.

M. K. Buckland¹⁶⁵ retrace, à travers différents courants, l'évolution du concept de document. Il relate ainsi l'élargissement de la définition de document à des objets porteurs d'information initié par P. Otlet en 1935, aussi bien des découvertes archéologiques, que des traces de l'activité humaine. Puis les définitions avancées par S. Briet en 1951 où elle détermine le passage d'objet à document (matérialité, intentionalité, objet perçu comme document, objet fait comme document). Buckland cite encore Ranganathan, théoricien indien, qui voit le document comme un synonyme d'une pensée micro incorporée sur papier ou tout autre matériau. Le courant anthropologiste, où la notion d'objets comme documents ressemble à la notion "de la culture matérielle" et enfin le courant sémiotique (Barthes) où les objets ont pour fonction de véhiculer la connaissance et où l'objet est signe.

R. Escarpit définit le document comme : « *un objet informationnel visible ou touchable et doué d'une double indépendance par rapport au temps : synchronie et stabilité* », si l'écriture a permis de répondre au problème de non synchronie et de non stabilité du produit de la parole, le texte remplit trois fonctions, une fonction iconique, une fonction discursive et une fonction documentaire et donc une stabilisation de l'information. Il note ainsi que « *le temps dont l'effet est compensé lors de la constitution du document, doit être ré-introduit sous forme de mouvement pour que l'information soit restituée au destinataire, ce mouvement est celui du balayage (qui) permet de passer d'une juxtaposition multidimensionnelle et synchronique à une succession linéaire et diachronique, productrice d'informations, il permet également d'effectuer l'opération inverse pour la constitution du document* » (Escarpit, 1991 : 125)¹⁶⁶.

J. Meyriat, lui, approfondit le concept en distinguant dans sa définition du document deux notions, l'une de nature matérielle (l'objet qui sert de support), l'autre de nature

¹⁶⁵ **BUCKLAND, Michael K. (1997).** What is a "document" ?. *Journal of the American society for information science*, vol. 48, n° 9, p. 804-809.

¹⁶⁶ **ESCARPIT, Robert (1991).** *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

conceptuelle (le contenu de la communication, c'est à dire l'information). Il définit le document « *Comme un objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer et qui est durable* » (Meyriat, 1981 : 51)¹⁶⁷. Suivant en cela Paul Otlet, il élargit au maximum la notion d'objet qui peut se développer comme document dans la mesure où il a pour fonction de supporter de l'information ou de communiquer de l'information. Le document peut avoir été créé pour donner une information mais peut aussi devenir document du fait de celui qui y cherche de l'information, lui reconnaît une signification et l'érige donc en support de message. Il introduit ici un complément fondamental « *La volonté d'obtenir une information est donc un élément nécessaire pour qu'un objet soit considéré comme un document alors que la volonté de son créateur peut avoir été autre* ». (Meyriat, 1981 : 53)¹⁶⁸. C'est assigner un rôle actif au récepteur dans la fonction informative du document et donner toute sa place à la notion d'utilisation ou d'usage. Celui-ci a, en effet, définit le document par intention comme ayant des fonctions principales et des fonctions subordonnées qui sont à prendre en compte pour interpréter correctement l'information transmise. C'est un document fait pour communiquer une information par l'intention de son auteur. Par opposition le document par attribution désigne un objet qui devient document à partir du moment où l'on y cherche une information. Il existe enfin des documents qui sont à la fois par intention et par attribution, c'est à dire qui supportent une information identifiée comme telle par l'émetteur et le récepteur. Ce sont ces documents qui sont les moyens de transport directs et efficaces de l'information, bien que « *Dans tous les cas c'est l'utilisateur, le récepteur du message qui fait le document* » (Meyriat, 1981 : 54)¹⁶⁹.

Une synthèse et une réflexion sur la notion de document qui prolongent et approfondissent les apports de J. Meyriat, sont proposées par V. Couzinet, G.

¹⁶⁷ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63

¹⁶⁸ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63

¹⁶⁹ MEYRIAT, Jean (1981). Op. cit.

Régimbeau et C. Courbières¹⁷⁰ dans le livre consacré aux écrits de J. Meyriat (2001). Partant de la définition du livre de P. Otlet (1934) : « *Support d'une certaine matière et dimension, éventuellement d'un certain pliage ou enroulement sur lequel sont portés des signes représentatifs de certaines données intellectuelles* » qui le premier a pris en compte la notion « *d'extensivité documentaire* » à celle de S. Briet (1951) : « *l'unité documentaire tend à se rapprocher de l'idée élémentaire, de l'unité de pensée, au fur et à mesure que les formes de documents se multiplient, que la masse documentaire s'accroît, et que la technique du métier de documentaliste se perfectionne* », ces auteurs nous montrent l'évolution de la conception du document, depuis « *l'unité support à l'unité informationnelle* » jusqu'aux liens entre le document, l'information et la communication.

La place du document dans les sciences humaines y est également développée et nous retrouvons la notion de document « *source* » et « *preuve* » mise en évidence par J. Meyriat. Ces propositions montrent qu'il existe une grande diversité de document et que ce qui est important c'est : « *le document quel qu'il soit, en tant que supportant de l'information* » (Meyriat, 1993 : 198)¹⁷¹. Cette place prépondérante de l'information désigne le support de manière secondaire sans pour autant l'occulter ni affirmer une éventuelle neutralité. Le document est défini en interdépendance à la fois de l'information mais aussi de la communication. Les auteurs proposent que le document puisse également être abordé comme « *un construit social* » en ce sens que la science qui l'étudie s'intéresse au contenu, au processus (recherche, usage) mais également à sa construction. Cette notion de document comme construit social a été récemment argumenté par V. Couzinet dans le cadre d'une recherche sur le document en histoire car il « *apparaît comme une production située entretenant des relations de dépendance*

¹⁷⁰ **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001).** Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509.

¹⁷¹ **MEYRIAT, Jean (1993).** Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

avec d'autres documents en amont, parfois en aval, qui permettent de lui attribuer du sens » (Couzinet, 2004 : 25)¹⁷².

L'apport de José Yepes Lopez¹⁷³, auteur espagnol et spécialiste de l'information-documentation, nous paraît intéressant et complémentaire des approches précédemment citées. Le document est présenté dans ses écrits comme une addition d'informations ou de sources d'informations qui s'accumulent pour être communiquées à un moment déterminé et pour un motif particulier. Il définit le document comme objet du processus documentaire, c'est à dire prenant en compte l'objectivité de la connaissance sur un support et la possibilité de la communiquer (ou son accessibilité). Le document est en lui même une information au même titre qu'un message, il se transmet dans le processus documentaire, il est donc aussi un processus informatif, dans la mesure où il y a un émetteur, par exemple le documentaliste, un message, le document et un récepteur, l'utilisateur. L'émetteur peut aussi être bien sûr l'auteur, le processus documentaire s'entend alors dans l'accessibilité directe du document et de l'information qu'il supporte. C'est aussi ce qui est avancé ici : « *un document est ainsi défini comme un objet faisant fonction de mémoire pour une instance réceptrice* », mais également le document comme : « *résultat d'une double construction, à la fois produit par l'usage du destinataire qui le reconnaît en tant que vecteur de réponse et par les interrogations qui ont présidé à sa naissance* » (Couzinet, Regimbeau, Courbières, 2001 : 500)¹⁷⁴.

Le document, notion vaste et complexe, est donc un objet qui supporte de l'information pour être communiquée, il peut se définir par un ensemble de caractéristiques, se décliner en une typologie, se distinguer par ses fonctions. Il est au centre de significations, porteur de sens et activé dans un processus de réception. Considérant l'importance de l'activation à réception dans la notion de document, Caroline

¹⁷² **COUZINET, Viviane (2004)**. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

¹⁷³ **YEPES LOPEZ, José (1995)**. La documentacion como disciplina : teoria e historia. Navarra-Espana : EUNSA. 337 p.

¹⁷⁴ **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001)**. Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509.

Courbières propose de le considérer comme « *un artefact, puisqu'il n'existe qu'à partir du moment où un récepteur l'institue en tant que tel* » (Courbières, 2003 : 161)¹⁷⁵.

C'est à dire que le document, en tant que support d'un contenu, subit une transformation de la part du récepteur et se distingue ainsi de la manière dont un autre récepteur l'interpréterait. Il devient un moyen de constitution d'un savoir. Le support, s'il ne constitue pas l'essentiel, ne doit pas pour autant être occulté car il a une influence sur le message lui-même. Ce dernier aspect devrait avoir toute son importance dans les évolutions actuelles au niveau de la matérialité – dématérialité du document, sa virtualité et dans « *l'extensivité documentaire* » comme défini par Couzinet, Régimbeau et Courbières (2001)¹⁷⁶.

Si Jean Meyriat avait déjà noté la pluralité des fonctions remplies par le document, Viviane Couzinet propose une méthode d'analyse du document comme concept complexe à travers plusieurs dimensions à prendre en compte, ainsi : « *la place d'énonciation qui permet d'avoir un regard critique sur la légitimité de l'énonciateur nous semble être une autre dimension essentielle du concept de document (...) le document est le résultat d'une mise en tension d'un ensemble d'influences auquel l'intérêt qu'on lui porte donnera sens* » (Couzinet, 2004 : 25)¹⁷⁷. Elle souligne les dimensions à la fois de support et de contenu du document, mais aussi les dimensions de genre, de forme et de nature.

¹⁷⁵ **COURBIERES, Caroline (2004)**. Documents, signes et savoirs : retour sur l'analyse documentaire. In ACTES DU COLLOQUE DE L'ERSICOM (Equipe de recherche sur les systèmes d'information et de communication des organisations et sur les médias) (28 février et 1^{er} mars 2003 ; Université Jean Moulin Lyon 3). *Partage des savoirs : recherches en Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Jean-Paul Metzger. Paris : L'Harmattan. Vol. 1, p. 159-170.

¹⁷⁶ **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001)**. Op. cit.

¹⁷⁷ **COUZINET, Viviane (2004)**. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

2-1-7 La typologie et la fonction des documents

Si l'on considère admise la première typologie des documents telle que citée par J. Meyriat, le document par intention et le document par attribution, nous pouvons y associer des fonctions comme le propose H. Fondin¹⁷⁸. Il attribue ainsi au document par intention les fonctions suivantes : conservation, mémoire, référence, preuve, communication, promotion sociale, reconnaissance, distraction, apprentissage, réflexion, aide à l'action, décision. Le document par attribution aurait lui pour fonction de fournir une information fortuite.

Par ailleurs, parler de la typologie des documents est complexe. Les critères peuvent se mélanger et se multiplier. On peut citer des documents écrits, visuels, sonores, tactiles, codés mais aussi les classer par obsolescence, par fréquence de parution, par mode d'acquisition, par mode de lecture ou de consultation, en fonction de la nature de l'information ou du support du document, par exemple une information originale, un document primaire brut, un document primaire élaboré, une information traitée. La typologie choisie peut ainsi correspondre à des processus de production, de traitement et de diffusion différents (Fondin, 1995 : 298-299)¹⁷⁹. La catégorisation des documents n'est pas fondamentalement utile pour l'analyse et la compréhension du concept même de document dans un premier temps. Nous garderons simplement la notion de document par intention et document par attribution, celle de document primaire et de document secondaire et les notions de support, genre, forme ou nature dans des situations techniques particulières notamment en documentation, car le concept de document va ici y être central. Ainsi, P. Fraysse¹⁸⁰ a développé l'idée que le document « image » a

¹⁷⁸ **FONDIN, Hubert (1995)**. L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Denis Benoît. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

¹⁷⁹ **FONDIN, Hubert (1995)**. Op.cit.

¹⁸⁰ **FRAYSSE, Patrick (2002)**. Innovation méthodologique et expertise historique. *Questions de communication*, n°2, 2002, p.95-103.

permis à la notion de patrimoine de se développer, autrement dit c'est le développement de la documentation sur le patrimoine qui a enrichi le concept même de patrimoine.

C'est aussi le cas par exemple du document électronique. L. Schambler note que les documents sont liés aux technologies, par exemple le document électronique a des caractéristiques propres (hypertexte, transformable à la lecture, transportable, recopiable). Cette complexité modifie la vision du concept de document et nous incite à prendre en compte de nouveaux critères comme la notion d'homogénéité, d'hétérogénéité, de visualisation du contexte (métadonnées). Ces critères orientent le document lui-même vers la facilitation de l'accès à l'information, la collaboration d'émetteurs, l'information elle-même sans document (Schambler, 1996)¹⁸¹.

A l'heure électronique la notion de document peut être analysée comme une unité documentaire pour aller vers une définition de l'hyperdocument comme document par attribution (Couzinet, Régimbeau, Courbières, 2001)¹⁸².

D'autres auteurs en font actuellement leur objet de recherches, notamment un groupe de chercheurs de l'ENSSIB sous le nom collectif de RT Pédauque. Partant du constat qu'un document numérique n'est plus un objet stable s'exprimant dans une entité physique comme un document traditionnel, ils le définissent comme un objet engendré en partie par les auteurs et parfois reconstruit par celui qui cherche à l'exploiter. Le document numérique y est appréhendé au travers des propriétés générales du document comme celle de mémorisation, d'organisation des idées, de créativité et de transmissibilité, mais ils proposent d'introduire d'autres dimensions utiles à son analyse sans tomber dans un déterminisme technologique. Autrement dit il s'agit de reconsidérer les fonctionnalités du document au travers d'une « grille d'analyse des mutations induites par le numérique », puisque ce groupe avance « qu'avec l'ordinateur et son alphabet numérique, le document en tant que prothèse humaine a fait un saut

¹⁸¹ **SCHAMBLER, Linda (1996)**. What is a document ? rethinking the concept in uneasy time. *Journal of American society for information science*, September, vol. 47, n° 9, p. 669-771.

¹⁸² **COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001)**. Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS, p. 467-509

paradigmatique » (R. T. Pédaque, 2005 : 6)¹⁸³. Le document numérique verrait ainsi un certain nombre de propriétés bouleversées comme la multidimension du document, le déplacement des contextes de médiation ou encore la matrice documentaire, c'est à dire que les fonctions classiques du document subissent un déplacement dans le cadre du document numérique qui modifie les usages mais aussi la conception du document. Les conséquences seraient à penser en terme de redocumentarisation. Cependant ces auteurs sont prudents et ne souhaitent pas conclure trop hâtivement sur une réforme possible des anciens cadres d'analyse.

Effectivement les cadres d'analyse développés plus haut sur le document « classique » nous paraissent être opérants aussi pour le document numérique, par exemple pour les aspects que nous avons développés concernant l'extensivité documentaire, l'activation à réception du document, la notion de document par attribution ou encore les notions de « lectio » ou de « bricolage » développées par de Certeau¹⁸⁴.

Mais s'il est central, le document n'est pas isolé, et il s'insère dans un système à la fois social et technique, et pour les problèmes qui nous intéressent ici, nous considérerons le système technique de la documentation.

¹⁸³ **PÉDAUQUE , Roger T. (2003).** *Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique* [en ligne] . [Réf. du 16 juin 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/11/sic_00000511_01/sic_00000511.pdf

¹⁸⁴ **CERTEAU, Michel de (1990).** Lire, un braconnage : l'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire. Paris : Gallimard. 349 p.

2-1-8 La Documentation

Qu'est-ce que la documentation ? Quelle place peut-elle prendre dans le champ des sciences de l'information et de la communication ? La documentation est en relation permanente avec l'information, elle est indissociable des Sciences de l'Information et de la Communication mais peut-on la situer précisément au sein des SIC ?

Les apports de Suzanne Briet (1951) et de Paul Otlet (1932), pionniers de la documentation, en ont dessiné les bases. P. Otlet, grand humaniste, crée la documentation dans un but de partage sans frontière des savoirs entre tous les hommes. « *Les buts de la documentation organisée consistent à pouvoir offrir sur tout ordre de fait et de connaissances des informations documentées : universelles quand à leur objet, sûres et vraies, complètes, rapides, à jour, faciles à obtenir, réunies d'avance et prêtes à être communiquées, mises à disposition du plus grand nombre* » (Otlet, 1934 : 6)¹⁸⁵. P. Otlet a défini un modèle classique, le cercle de l'information et de la documentation où le producteur d'information utilise lui aussi l'information et se l'approprie. L'utilisation d'outils spécialisés (thesaurus, classification...) pour répondre à sa recherche, sont des constantes de cette appropriation. L'information et la communication ont un rôle central mais non dénué d'un lien étroit avec l'utilisateur. Ce modèle circulaire et interdépendant agit en fonction d'une utilisation spécifique. Comme le souligne M. Holzem, l'ouvrage d'Otlet annonce de grands changements, par exemple il ne relie plus l'information à son support privilégié l'imprimé, il rappelle que le monde moderne est fondé sur l'échange d'informations, il met au point des outils universels comme la Classification Décimale Universelle pour assurer un traitement normalisé des documents et permettre un accès identique, quel que soit le lieu de l'information (M. Holzem, 1999)¹⁸⁶.

¹⁸⁵ **OTLET, Paul (1934)**. *Traité de documentation : le livre sur le livre*. Bruxelles : Editions Mundaneum. 524 p.

¹⁸⁶ **HOLZEM, Maryvonne (1999)**. *Terminologie et documentation*. Paris : ADDBS. 292 p.

S. Briet a aussi beaucoup œuvré pour la documentation et pour la formation des bibliothécaires et des documentalistes. Elle a publié un rapport international pour l'Unesco sur ce thème et un recueil intitulé « Qu'est ce que la documentation ? » en 1951. Elle appréhende d'emblée les contenus intellectuels en affirmant que la documentation est un moyen puissant de collectivisation des connaissances et des idées. Elle la situe comme une technique culturelle nouvelle, et précise qu'une propriété de la documentation moderne est de coordonner des secteurs divers dans une même organisation (Briet, 1951)¹⁸⁷.

Dans le dictionnaire historique de la langue française¹⁸⁸, la documentation est définie comme l'action de réunir des documents ou comme un ensemble de documents. La documentation, dans les années 1930, est devenue le mot central pour désigner une activité de recherche et de traitement des documents, activité liée à la bibliothéconomie, à l'archivistique, à la statistique, à l'analyse des données. L'aspect technique est donc ici mis en évidence.

Nous retrouvons ces éléments dans la définition proposée dans le dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de B. Lamizet et A. Silem (1997), qui déterminent la documentation à la fois comme un processus de sélection, de classement, d'utilisation et de diffusion des documents, comme un ensemble de documents relatifs à un sujet, mais aussi comme un ensemble de techniques qui permettent d'arriver à des résultats de collecte, de stockage et de diffusion des documents et de leurs contenus (information). La documentation peut également désigner l'activité des documentalistes. Cette vision de la documentation apparentée seulement à des techniques est une vision linéaire d'opérations analytiquement décomposables. Dans le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation, sous la direction de S. Cacaly (1997), E. Sutter met l'accent sur le contenu : « *Bien que faisant appel aux technologies de l'information et aux supports, l'ingénierie documentaire demeure essentiellement une activité de contenu.* » (Sutter,

¹⁸⁷ **BRIET, Suzanne (1951).** *Qu'est-ce que la documentation ?*. Paris : EDIT. 48 p.

¹⁸⁸ **REY, Alain (1995).** *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 620.

1997 : 187)¹⁸⁹ et sur les finalités de la documentation : « *Alimenter un dispositif de veille, aider à la décision, aider à la résolution de problèmes, contribuer à l'amélioration continue des compétences des collaborateurs, contribuer à une culture commune, constituer la mémoire de l'entreprise* » (Sutter, 1997 : 188).

J. Meyriat lorsqu'il effectue un historique de la notion de documentation et de sa reconnaissance scientifique, rappelle que la documentation souffre d'être un dérivé du mot document, qui évoque toujours dans le langage commun l'idée d'écrit, de support. Or, précise-t-il, le travail et la réflexion documentaire portent sur l'information et non sur son support.

Il propose alors un rapprochement des termes de documentation et d'information en donnant trois acceptations du terme de documentation : ensemble de documents intentionnellement constitués, activité qui permet de construire cet objet, technique ou ensemble de techniques mis en œuvre pour rassembler, classer, exploiter des documents. Il précise que ces techniques reposent sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique en expliquant l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration (Meyriat, 1994)¹⁹⁰.

J. Meyriat a aussi souhaité positionner la documentation par rapport aux SIC suivant en cela son prédécesseur R. Escarpit, qui pensait que la théorie de la documentation devait pouvoir bénéficier de la fertilisation réciproque de l'information et de la communication. J. Meyriat précise que la Science de l'Information, comme une des sciences des SIC, est la face théorique de l'ensemble des pratiques appelées documentation, mais qu'il existe des éléments théoriques d'une documentologie, c'est à dire d'une science des documents. La documentologie serait alors l'un des grands chapitres de la science de l'information avec l'informatologie. A l'heure actuelle le terme de documentologie n'est presque plus employé mais le sens donné par J. Meyriat peut être éclairant pour la documentation, en tant qu'étude des documents et ensemble de pratiques mettant en évidence l'information (Meyriat, 1994).

¹⁸⁹ **SUTTER, Eric. (1997).** *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY.* Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 188.

¹⁹⁰ **MEYRIAT, Jean (1994).** Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45.

L'usage courant du mot documentation pour désigner des actes et des objets techniques introduit une ambiguïté que la définition des concepts sous jacents peut aider à éclairer. Appréhender la documentation et sa place dans les SIC nous paraît primordial car « *la connaissance des techniques employées et des tactiques mises en œuvre doit permettre non seulement de les expliquer, mais de comprendre leur fondement théorique en donnant par là même le moyen de les améliorer et d'accroître leur efficacité* » (Meyriat, 1981 : 59)¹⁹¹. La documentation comme toute technique : « *repose en effet sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique, en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration. Ce savoir sous-jacent relève d'une science* » (Meyriat, 1981 : 55)¹⁹².

En ce sens la documentation serait le domaine d'application d'une science, celle de l'information. J. Meyriat définit trois caractères à l'activité de documentation : son premier caractère est de se situer en aval de l'objet document, de supposer la pré-existence de cet objet. En amont se situe le système de la production et de la distribution de cet objet aboutissant à ce qu'il soit disponible en des lieux déterminés là où se trouve celui qui veut y chercher de l'information. C'est l'essence même de l'activité documentaire. La démarche documentaire active le document en rendant effective sa fonction de transmettre de l'information. Elle part de la demande d'informations émanant d'un utilisateur et remonte jusqu'aux documents qui peuvent offrir cette information. Son deuxième caractère est l'utilité réelle ou seulement attendue de l'information obtenue, la documentation est utilitaire. L'utilité documentaire peut être limitée ou durable lorsqu'elle constitue un élément du savoir. Son troisième caractère constitue un système technosocial (c'est à dire un ensemble d'éléments reliés entre eux de façon à être interdépendants et agencés en vue d'atteindre un objectif). Ici l'objectif est d'obtenir de l'information, les éléments sont les êtres qui cherchent l'information, les objets sont les documents, outils ou procédés et savoirs-faire techniques de traitement de ces documents. Les éléments du système technosocial de la documentation

¹⁹¹ MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

¹⁹² MEYRIAT, Jean (1981). Op.cit.

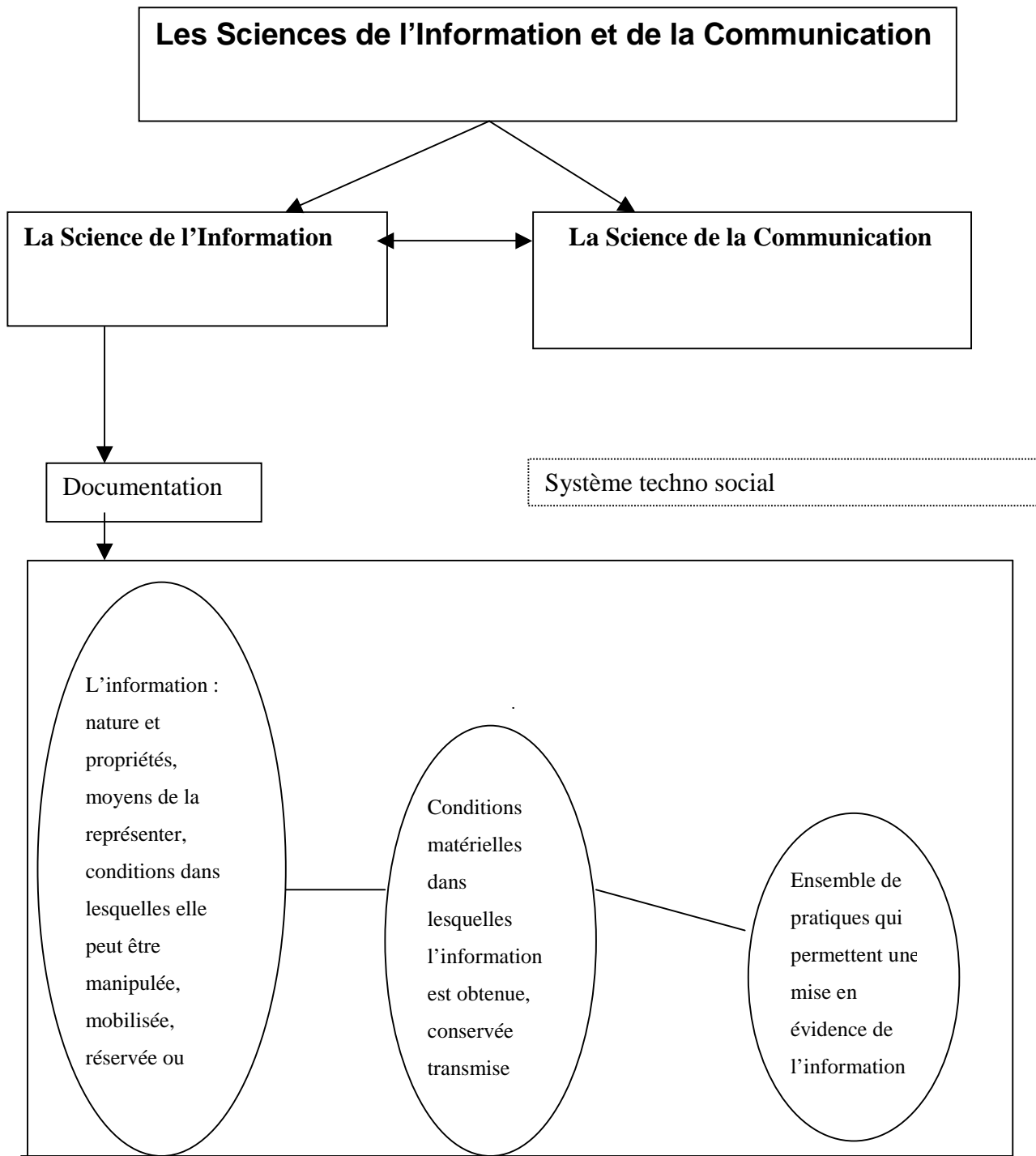
et les interrelations qui les unissent sont considérés comme des objets privilégiés par J. Meyriat. Cependant il pose la question de la définition de l'objet de la documentation considérée comme une discipline scientifique. Cet objet se définirait selon lui, comme l'information et les documents qui supportent cette information et comme la relation qui existe entre les documents et l'information qu'ils supportent. Mais aussi comme l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement, c'est à dire des ensembles documentaires dans lesquels la signification de l'information n'est pas séparable de son support. L'objet de la documentation c'est aussi la prise en compte des conditions dans lesquelles le support est conçu, produit et distribué, les contraintes qu'il subit aux différentes étapes de son existence influent sur sa capacité informative. En résumé nous pouvons dire que J. Meyriat considère que la documentation est l'étude de tout ce qui est en aval du document sur le trajet que suit l'utilisateur pour accéder à l'information dont il a besoin. Il s'agit alors bien de comprendre les fondements théoriques pour donner les moyens d'améliorer et d'accroître l'efficacité des techniques employées et des tactiques mises en œuvre. Les Sciences de l'Information et de la Communication pourraient être considérées comme constituant le fondement théorique de la documentation où comme le précise G. Losfeld « *les Sciences de l'Information participeraient à ce vaste mouvement (...) qui essaie de prendre en compte non plus une vision statique du monde (et des lectures qui en sont faites) mais sa complexité dynamique (...) complexité de la relation de l'individu avec le monde, à travers un savoir construit et constamment à construire (Sciences de l'Information-Infodoc) à travers un mode d'organisation, des échanges sociaux et interindividuels (Sciences de la Communication-Infocom)* » (Losfeld, 1990 : 165)¹⁹³.

A partir de cette réflexion et du travail de J. Meyriat, un schéma peut être construit pour résumer, comprendre et cerner la place de la documentation pour s'orienter vers la

¹⁹³ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information- communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

définition d'une branche scientifique au sein des SIC celle de l'information-
documentation.

Figure 2 : Essai de Définition de la place de la documentation réalisée à partir de la réflexion de J.Meyriat.



H. Fondin (2001)¹⁹⁴ se situe dans la même lignée que J. Meyriat lorsqu'il affirme que l'objet de la Science de l'Information devrait être le processus de recherche informationnel. Il précise qu'en fonction de cet objet on doit convoquer des savoirs et des savoirs-faire, ceux qui donnent la maîtrise des outils et techniques de traitement et ceux qui s'intéressent à la signification – représentation (travail sur le contenu, sur le sens) et à l'expression des objets par les différents acteurs de la communication documentaire. L'objet de la documentation pourrait être l'étude du processus communicationnel de la recherche d'informations. Il s'agit pour H. Fondin de définir l'information-documentation, c'est à dire le volet documentation de la Science de l'Information.

Bien sûr la documentation est aussi largement définie par les professionnels qui situent couramment les fonctions de la documentation classiquement autour d'une vision linéaire, celle de « la chaîne documentaire » : collecte, traitement, diffusion de l'information. Leur vision de la documentation est principalement déclinée au travers des objectifs d'un service de documentation et du rôle des professionnels de la documentation. Ces définitions offrent une vision « techniciste » ou opératoire de la documentation et ne nous apportent guère d'éléments pour situer la documentation dans un champ spécifique alors que les approches précédentes nous permettaient de situer la documentation au sein des SIC et de la positionner sur des objets qui dépassent les outils et techniques liés aux supports documentaires pour s'intéresser à l'analyse du contenu, aux processus de recherche et de diffusion de l'information, au traitement de l'information donc à la question du sens dans un contexte communicationnel.

L'approche de J. Yepes Lopez (1995)¹⁹⁵ peut nous apporter un autre regard pour situer la documentation par rapport à ses fondements scientifiques. Il se situe d'emblée sur ce qu'il nomme « la science de la documentation », en définissant l'information documentaire comme objet propre : l'information documentaire est l'objet du processus

¹⁹⁴ **FONDIN, Hubert (2001)**. La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

¹⁹⁵ **YEPES LOPEZ, José (1995)**. La documentacion como disciplina : teoria e historia. Navarra–España : EUNSA. 337 p.

documentaire, elle a un caractère objectif dans la mesure où elle peut se mesurer, elle a un caractère subjectif comme information transformée entre l'émetteur et l'utilisateur. L'information documentaire est définie encore comme un événement qui produit un effet, un élément qui transforme la structure du récepteur quand il expérimente la satisfaction de ses besoins informatifs jusqu'à générer une nouvelle information. Rejoignant en cela J. Meyriat, il affirme qu'une information en puissance se convertit en authentique information si elle est perçue par un usager et cette dernière se convertira en connaissance quand elle sera intégrée par lui. Dans son ouvrage cet auteur donne un aperçu de l'histoire de la documentation et en arrive ensuite à la définition du processus documentaire se rapprochant par là des réflexions d'H. Fondin. J. Y. Lopez reconstruit dans le temps ce qui a été considéré comme une activité scientifique informative d'abord cristallisée sur la science qui étudie les répertoires bibliographiques, puis sur la naissance des publications périodiques à caractère scientifique comme véhicule idéal de la diffusion de l'information scientifique. Le moteur de cette activité est décrit comme l'étude scientifique et l'organisation des sources d'information pour satisfaire le travail d'investigation. Autrement dit, la documentation a été considérée comme la science qui s'occupe des documents, puis appréhendée du point de vue de la bibliothéconomie. L'arrivée des Sciences de l'Information avec ses notions d'émetteur, de médias, de récepteur a introduit la notion de message dans le document et la notion d'usage. Pour J. Y. Lopez le processus documentaire se conçoit à partir du document primaire généré par un scientifique, produit à partir de lui de nouveaux documents (comme représentation du document primaire), et ainsi dans une chaîne sans fin, en somme une information documentaire avec une finalité claire au service du travail intellectuel. On retrouve ici un des aspects développés par S. Briet, mais J. Y. Lopez va plus loin en posant les critères qui définissent la documentation : la documentation est une discipline qui intègre tous les savoirs et toutes les fonctions en lien avec le document, l'information et de la documentation. Elle est spécialisée en fonction des niveaux et des missions considérées dans la réalisation du processus documentaire. La discipline est générale, interdisciplinaire, autonome et instrumentée au service de tous les savoirs et de toutes les activités sociales, c'est une discipline normative, informative, spécialisée et scientifique (Yepes Lopez, 1995). L'approche développée par cet auteur espagnol est à

situer aussi dans le contexte scientifique de l'Espagne au niveau de l'information et de la documentation. La comparaison du statut de l'information dans le milieu scolaire entre la France et l'Espagne fait l'objet d'une recherche menée par F. Pavan nous permettant de comprendre la place de ce que Yepes Lopez nomme la science de l'information-documentation. (Pavan, 2005)¹⁹⁶.

Si la documentation peut être considérée, dans son association avec l'information, comme une branche des SIC permettant de rendre compte de phénomènes spécifiques, la place des professionnels de l'information-documentation dans cette branche nous semble faire partie intégrante de ce faisceau de concepts et mérite également un détour explicatif pour en déterminer la place et les liens signifiants.

2-1-9 Professionnels de l'information-documentation : documentalistes

Sans faire un rappel historique de l'évolution du métier de documentaliste, nous pouvons, avec quelques auteurs se regroupant sur ce constat, dire que le métier de documentaliste s'est développé dans un premier temps en opposition à celui de bibliothécaire. Ce dernier se situant traditionnellement du côté du stockage de documents alors que les documentalistes se situent volontiers du côté du flux d'informations. En premier nous citerons Suzanne Briet qui propose la définition suivante : « *qui correspond aux fonctions de celui qui documente autrui, le documentaliste fait métier de documentation* » (Briet, 1951 : 9)¹⁹⁷, elle insiste par ailleurs fortement sur le rôle dans la diffusion de la culture scientifique et de la

¹⁹⁶ PAVAN, Francine (2006). *Statut de l'information dans l'enseignement secondaire : étude comparée France – Espagne*. Th. : SIC : Toulouse Le Mirail, 283 p

¹⁹⁷ BRIET, Suzanne (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?*. Paris : EDIT. 48 p.

production documentaire. Dans le dictionnaire historique de la langue française¹⁹⁸ la naissance du terme de documentaliste semble se situer autour de 1939 et des travaux de Paul Otlet, le terme désigne la personne qui exerce la profession dite de documentation. Jean Meyriat (1995)¹⁹⁹ nous rappelle que les bibliothécaires parlent le plus souvent de documents ou de collections, les documentalistes d'information, cependant il constate l'existence d'un important fonds commun et d'éléments proches à la fois dans les techniques mises en œuvre et dans les préoccupations dominantes.

Dans les divergences soulignées il cite des cultures qui restent et apparemment veulent rester étrangères l'une à l'autre. Dans un autre article, J. Meyriat (1996)²⁰⁰ a approfondi cette idée en affirmant que le développement de deux cultures se retrouve dans un environnement où le bibliothécaire se définit par son appartenance à une institution qui est la bibliothèque alors que le documentaliste se définit par la fonction qu'il exerce.

Par ailleurs dans ce même article il complète cette analyse par une comparaison des systèmes de formation des bibliothécaires et des documentalistes. D'après lui deux systèmes développés co-existent selon deux logiques différentes et demeurent étanches l'un à l'autre. Il note cependant en 1995 des évolutions communes et au rang de celles-ci il souligne la place croissante prise par la formation au management des activités informatives, le renforcement des enseignements des nouvelles technologies et de toutes les applications de l'informatique documentaire, la connaissance des publics et de leurs modes d'appropriation de l'information. Enfin les deux professions gérant de l'information et des documents, supports d'information, doivent connaître la nature et les propriétés de l'une et des autres.

Nous ne voyons pas apparaître encore la notion d'information, et c'est dans les écrits de J. Meyriat que nous trouvons cette centration très clairement posée : « *Pour le*

¹⁹⁸ **REY, Alain (1995).** *Dictionnaire historique de la langue française.*- Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p. 620.

¹⁹⁹ **MEYRIAT, Jean (1995).** Les métiers des bibliothèques vus par les bibliothécaires et revus par un documentaliste. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 32, n° 4-5, p. 227-230

²⁰⁰ **MEYRIAT, Jean (1996).** Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

documentaliste ce n'est pas le document qui est essentiel mais l'information qu'il véhicule » (Meyriat, 1983 a : 73)²⁰¹

Il va cependant relativiser la faible importance donnée dans cette définition au document lui-même en disant que le document a une fonction de transmission de l'information mais que cette fonction n'est pas neutre au regard de l'information elle-même, il est donc indispensable pour le documentaliste de connaître les conditions de production et de transmission du document quel qu'il soit. Il insiste cependant sur le fait qu'il est nécessaire de manipuler le document mais que c'est bien l'information l'objet réel de son activité, il précise que son rôle est d'identifier l'information (définie comme le contenu cognitif du document), d'en comprendre le sens de façon à être en mesure de le transmettre sans l'altérer.

Il détaille ensuite 4 étapes dans la définition des tâches du documentaliste : la première étape est l'opération d'analyse qui doit être menée sans interprétation. La deuxième étape est l'opération de représentation, et là il avance que le documentaliste travaille « sous une double contrainte » : d'une part faciliter et fiabiliser le plus possible le traitement et le transfert de l'information. Simplifier, normaliser, codifier, condenser la représentation qu'il en donne. D'autre part la laisser aussi intacte que possible sans rien en retrancher qui la mutile ni rien y rajouter qui la déforme. Il conclut cette description de la double contrainte en affirmant que « découvrir le point d'équilibre optimal entre ces deux exigences contraires est le plus difficile du métier » (Meyriat, 1983 a : 73)²⁰².

La troisième étape est la « manipulation » des données en garantissant l'intégrité de l'information fournie, en respectant le sens et en évitant le silence ou le bruit tel qu'entendu en documentation. En quatrième étape sont les techniques de diffusion et de service à l'utilisateur.

Le métier de documentaliste, selon J. Meyriat, consiste donc à traiter l'information, c'est à dire à communiquer à un public plus ou moins étendu un contenu mental ayant pour lui un sens déterminé. En ce sens il affirme la nécessité d'une formation véritable

²⁰¹ MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

²⁰² MEYRIAT, Jean (1983 a). Op.cit.

pour améliorer la compétence, l'efficacité et la compétitivité des jeunes professionnels. Il affirme ainsi que « *le documentaliste est donc principalement un technicien. Reste que les techniques qu'il utilise dépendent, pour leur maintenance et leur renouvellement, des acquisitions d'une connaissance fondamentale* » (Meyriat, 1994 : 41)²⁰³.

Pour Lamizet et Silem (1997)²⁰⁴, le documentaliste est défini comme une personne ayant à charge l'organisation et la gestion d'un centre de documentation, il est un intermédiaire entre l'offre et la demande d'informations. Il a pour rôle de rapprocher cette offre de la demande c'est à dire de rapprocher l'auteur et l'utilisateur. Il doit faire l'analyse de l'information « *pertinente* » pour présenter le contenu intellectuel des documents et faciliter leur repérage ultérieur.

De façon plus pragmatique, Yves-François Le Coadic (1994 b)²⁰⁵ définit les professionnels de l'information comme des personnes qui prennent l'information enregistrée sur différents supports, l'organisent, l'étiquettent, l'indexent, la stockent, la repèrent et la distribuent.

Pour le dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation²⁰⁶, le documentaliste est un professionnel, qui, à partir de besoins identifiés, assure la maîtrise globale de la « chaîne documentaire » : collecte, gestion et diffusion de l'information. Il recherche, sélectionne et assure l'approvisionnement de documents. Il enregistre, indexe, classe, exploite le contenu des documents en vue de les diffuser. Il effectue des recherches d'informations sur la demande des utilisateurs ou par anticipation. Ses missions sont définies comme variées avec des responsabilités et des contextes divers. Cependant un problème d'identité et de reconnaissance est souligné, dû, d'après les

²⁰³ **MEYRIAT, Jean (1994)**. Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45

²⁰⁴ **LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (Dir.) (1997)**. *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses Marketing. P.201.

²⁰⁵ **LE COADIC, Yves-François (1994)**. *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

²⁰⁶ **CACALY, Serge (1997)**. *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan. P. 185.

auteurs, au fait que le terme de documentaliste est générique et regroupe plusieurs emplois types. La diversité des formations est également mentionnée.

Mais, comme nous l'explique J. Meyriat (1990), les documentalistes travaillent dans une grande diversité d'organismes, il existe donc beaucoup de variations dans les tâches qui leur sont demandées. La matière de leur travail étant l'information, les exigences propres au milieu sont quelque fois plus importantes que les techniques documentaires à leur disposition. Cependant les spécialisations diverses exigées ne doivent pas occulter la nécessaire écoute de l'utilisateur pour ne pas aller vers une dérive techniciste et déshumanisée, on attend du documentaliste qu'il soit un communicateur.

Il résume ainsi sa vision du métier : « *La notion d'information prend de plus en plus d'importance dans notre travail et nos perspectives, au détriment de celle de document. La fonction de communication tend à occuper une place prééminente parmi celles que nous avons à remplir* » (Meyriat, 1990 : 183)²⁰⁷.

Christiane Volant (1997) quelques années plus tard ira dans le même sens dans son analyse de l'évolution des fonctions d'information – documentation au travers notamment de l'offre de stages de formations au sein de l'ADBS (association des documentalistes et bibliothécaires spécialisés). Elle note comme principal facteur d'évolution l'essor des nouvelles technologies et les changements organisationnels (délocalisation, circulation de l'information, management) mais elle souligne aussi l'approche orientée « usager » qui se développe en précisant que la fonction information – documentation doit s'attacher davantage au traitement et à la production d'objets informationnels qu'à la gestion d'un fonds. Enfin elle met en avant la nécessité pour les spécialistes de l'information de disposer d'une double culture : technologique d'une part et managériale d'autre part ce qui implique conclut-elle un changement radical des formations (Volant, 1997)²⁰⁸.

²⁰⁷ MEYRIAT, Jean (1990). Documentalistes pour demain : quelles formations pour quels besoins ? Note introductive. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 27, n° 4-5, p. 181-185.

²⁰⁸ VOLANT, Christiane (1997). Evolution des fonctions d'information – documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, novembre-décembre, vol. 34, n° 6, p. 307.

Du côté des professionnels, P. D. Pommart (1993) retrace dans un article l'évolution du métier de documentaliste entre 1973 et 1993. Il note parmi les changements les plus importants l'augmentation de la technicité de la fonction (bouleversements de l'économie et généralisation des nouvelles technologies de l'information), le développement de l'entraide entre professionnels, la préoccupation croissante en terme de gestion et de management, la spécialisation des centres de documentation, l'éclatement de la chaîne documentaire qui se traduit par une nouvelle division du travail, le travail en réseaux. Enfin, et en cela il rejoint l'analyse de J. Meyriat sur la spécificité du rôle du documentaliste, il affirme que : «*la période écoulée a condamné le centre de documentation traditionnel au profit de la fonction documentaire. Le flux et le virtuel ont tué le stock et le réel* » (Pommart, 1993 : 212)²⁰⁹.

Françoise Chapron (1998) retrace elle aussi l'évolution du métier dans un contexte différent puisque ici il s'agit de décrire le métier de documentaliste à l'Education Nationale, elle situe le rôle du professionnel au « *Confluent de deux champs de recherche : les sciences de l'information et de la communication et les Sciences de l'Education* » (Chapron, 1998 : 7-8)²¹⁰. Si elle propose d'ouvrir aussi aux champs des Sciences de l'Education c'est qu'elle s'attache au métier de documentaliste en milieu scolaire : les professeurs-documentalistes qui assurent une double mission, une mission de gestion de l'information et une mission pédagogique. Son propos ici est d'affirmer, à partir de la pratique du terrain, de la nécessité d'approfondissements théoriques couvrant les différentes facettes du métier de professeurs-documentalistes.

Le travail des documentalistes se situe dans un ensemble complexe en constante évolution, pour prendre en compte cet ensemble nous proposons de le considérer comme un système. C'est donc un détour sur le concept de système d'information que nous proposons pour continuer à contribuer à la construction du réseau de concepts.

²⁰⁹ **POMMART, Paul-Dominique (1993)**. 1973-1993 : quelle évolution du métier de documentaliste ?. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 210-212.

²¹⁰ **CHAPRON, Françoise (1998)**. Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11

2-1-10 Système d'information

Le terme de système désigne d'abord « *l'assemblage* », puis un « *ensemble de propositions ordonnées pour constituer une doctrine cohérente* », par extension le mot s'est appliqué à « *un fait ou à un objet dépendant d'un autre par sa fonction* », enfin le mot désigne couramment un « *dispositif formé par une réunion d'éléments analogues* »²¹¹.

Un système d'information est aussi défini comme un « *ensemble cohérent constitué par l'identification et la description des processus liés à une tâche, un ensemble de tâches ou un métier et des produits et services d'information nécessaires au fonctionnement de ces processus* »²¹².

Un système d'information peut donc être considéré comme un lieu, un dispositif ou un ensemble d'éléments reliés entre eux pour atteindre un objectif avec une fonction commune. « *Tout système repose sur un projet et nécessite un plan de construction (...) le système d'information relève donc de la réflexion théorique et de l'action (...) c'est un ensemble structuré et dynamique de parties intégrées en un tout* » (Blanquet, 2004 : 1)²¹³.

B. Guyot propose de « *considérer ensemble le plan de l'activité d'information et celui de sa mise en système (ce qui) permet de définir l'information non seulement comme une ressource mais comme un liant social et organisationnel, ce qui lie alors étroitement information et communication* » (Guyot, 2002 : 2)²¹⁴.

²¹¹ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : édition le Robert, septembre, p. 3733

²¹² CACALY, Serge (Dir.) (2004). *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, p. 228.

²¹³ BLANQUET, Marie-France (2004). *Quels systèmes d'information pour quel(s) besoins des établissements ?* [en ligne] . [Réf. du 16 décembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr>

²¹⁴ GUYOT, Brigitte (2002). *Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle. Les enjeux* [en ligne] , novembre . [Réf. du 16 décembre 2003] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php

H. Fondin utilise la notion de système documentaire, pour lui cette notion s'est imposée car contrairement à la vision « chaîne documentaire » (succession d'étapes depuis le producteur jusqu'au récepteur), aujourd'hui c'est une «*vision plus dynamique, plus systémique, à double mouvement circulaire qui s'impose où la production et la consommation sont en constante interrelation et où les flux de sortie sont analysés pour modifier les flux d'entrée* » (Fondin, 1995 : 305)²¹⁵.

Nous proposons de rassembler le terme de système d'information, qui a été beaucoup utilisé en informatique au sens des technologies et moyens informatiques qui assurent le stockage le traitement et la diffusion des données sous forme électronique, et le terme de système documentaire tel qu'il est défini par Fondin, pour adopter celui de système d'information documentaire suivant en cela aussi la proposition de Christiane Volant. Dans son ouvrage sur le management de l'information dans l'entreprise²¹⁶, elle a opté pour une approche originale et complète du système d'information et plus particulièrement du système d'information documentaire. Elle définit la systémique comme étant l'étude des lois, des modes de fonctionnement et des principes d'évolution des ensembles organisés, des interactions reliant les éléments de cet ensemble, et celles associant l'ensemble à son environnement. Le système d'information capte les informations pertinentes pour l'entreprise, assure leur circulation en interne et les diffuse vers l'environnement. L'homme est considéré comme acteur du système d'information et participe à la dynamique informationnelle, dynamique vue comme une spirale d'évolution organisationnelle : l'acteur cherche à s'informer et donc à accéder à l'information ; il la partage ; il participe au changement organisationnel, il gère l'information signifiante et sa participation à cette dynamique fait qu'il évolue en permanence. Le système information-documentation (SID) est considéré comme un sous-système du système d'information. Le SID est irrigué en permanence d'informations en provenance des usagers, des projets propres à l'entreprise et

²¹⁵ **FONDIN, Hubert (1995)**. L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation, p. 281-325.

²¹⁶ **VOLANT, Christiane (2001)**. *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS Ed. 106 p.

d'informations externes. C. Volant, comme H. Fondin, propose alors une vision de la chaîne documentaire qui n'est plus linéaire, mais qui regroupe des fonctions et des activités : les opérations sont évaluées en fonction des objectifs fixés. Dans cette optique, il convient d'envisager l'organisation du système selon les principes du management : approche qualité, analyse de la valeur, marketing, étude des coûts. L'évolution du système d'information documentaire aide à piloter les projets, à capitaliser les expériences et favorise l'autonomie des acteurs en matière d'information. Elle nous invite donc à travers un management de l'information, au sein des SID à définir une véritable politique et une organisation globale au service de l'information. (Volant, 2001).

Ce choix du terme de système d'information documentaire nous permet ainsi de désigner à la fois la réflexion théorique qui est à l'origine de la construction du système, la réflexion sur les techniques et les pratiques professionnelles, mais aussi les objectifs du système, sa composition, ses activités (en terme de techniques mises en œuvre), ses objets (information, documents...), et ses acteurs (à la fois les professionnels de l'information-documentation et les usagers) et enfin l'organisation générale qui peut être abordée à travers le management de l'information.

D'un point de vue théorique il s'agit d'intégrer un travail scientifique sur des objets ou des situations problématisés pouvant être travaillés dans le système d'information documentaire. D'un point de vue technique il s'agit de concevoir le système d'information documentaire comme un tout orienté vers des objectifs de gestion de l'information et des documents dans des processus communicationnels.

Cette vision systémique et dynamique devrait permettre de considérer les espaces de communication où un environnement de médiation peut se construire qui prenne en compte les éléments suivants tels que proposés par H. Fondin : éléments de signification (sens attribué, sens construit, sens partagé, sens recherché), de représentation des savoirs pré existants, d'intersubjectivité, de complexité (Fondin 2002 a : 88)²¹⁷. Pour lui

²¹⁷ **FONDIN, Hubert (2002 a)**. L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47, n° 4, p. 84-90.

cette vision remplace la vision classique qu'il désigne sous le terme de « bibliothéconomique » et qui est basé sur la gestion des objets plus que sur celle des contenus.

Yves Jeanneret en proposant de regarder l'information dans un cadre plus large, c'est à dire en la considérant « *non comme un objet, mais comme une relation, unissant des sujets par l'intermédiaire des médiations matérielles et intellectuelles. Cela signifie notamment que l'information n'a pas de valeur, ni même de sens ou d'existence en dehors de situations personnelles ou sociales (...) elle n'existe pas en dehors de ce geste à la fois perceptif, interprétatif et cognitif. Elle ne nous parvient que par trois biais : la nature, le corps des autres et les artefacts conçus par l'homme* » (Jeanneret, 2004 : 42)²¹⁸ nous invite à aborder le système d'information documentaire comme un artefact, un mode de médiatisation de l'information et de la communication permettant des mises en relation dans un environnement construit au travers d'une forme. Cette forme peut être un espace documentaire, qui lui même en tant que tel est étudié au sein de systèmes d'information dans des recherches spécifiques (Fabre, 2004)²¹⁹.

Au sein du système d'information documentaire et dans les processus de communication d'informations, nous avons mis en évidence l'information, sa communication, sa réception, au travers du document et de son organisation la documentation. Nous devons maintenant considérer les acteurs, à la fois les émetteurs, les intermédiaires et les récepteurs, c'est à dire définir dans le cadre du système d'information documentaire, les usagers et les usages mis en œuvre.

²¹⁸ **JEANNERET, Yves (2004)**. Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

²¹⁹ **FABRE, Isabelle (2004)**. Savoirs mis en espace : une dialectique de la littérature et de l'espace documentaire. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences)*, Montréal, 10-14 mai 2004 [en ligne] . [Réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

2-1-11 Usages et usagers

Le but ultime d'un système d'information documentaire doit être pensé en fonction des usages qui sont faits de l'information et des effets résultant de cet usage sur les activités des usagers.

Nous retiendrons la notion d'usager dans le sens défini par Y. F. Le Coadic : « *personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information. L'usager d'un système d'information, d'un produit d'information c'est la personne qui emploie cet objet (...) pour obtenir également la satisfaction d'un besoin d'information, que cet objet subsiste (on parle alors d'utilisation), se modifie (usure), ou disparaisse (consommation)* » (Le Coadic, 1997 : 59)²²⁰.

Par usages nous entendons « *activité sociale, art de faire, manière de faire. C'est une activité que l'ancienneté ou la fréquence rend normale, courante dans une société donnée* » (Le Coadic, 1997 : 19).

Pour E. Souchier, Y. Jeanneret et J. Le Marec l'usage est une notion complexe et hétérogène, en ce sens qu'il n'y a pas de vérité des usages, d'authenticité de terrain. La notion d'usage, pour eux, a longtemps été associée au pôle récepteur opposé au pôle concepteur, s'est rapprochée ensuite d'une problématique des médiations pour s'orienter vers une analyse des pratiques, c'est à dire « *partir de tout ce qui se fait dans les lieux de pratiques* », pour envisager « *d'anticiper les usages de ceux à qui ils s'adressent et d'inscrire des usages de ceux qui les ont produits* », sans perdre de vue que l'on est souvent incapables de « *canaliser l'activité réelle de l'usager qui ne fait jamais ce qu'a prévu le concepteur* » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003 : 32, 36, 39)²²¹.

A. Béguin-Verbrugge propose de prendre en compte la communication documentaire avec le pôle producteur d'informations et le pôle récepteur, les interactions et les

²²⁰ **LE COADIC, Yves-François (1997).** *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (Collection 128 – information-documentation).

²²¹ **SOUCHIER, Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (2003).** *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information, p. 17-43.

logiques particulières des acteurs divers. « *Cette perspective communicationnelle engage dans une nouvelle direction l'analyse des usages* » (Beguin-Verbrugge, 2002 : 333)²²². Elle propose divers apports théoriques pour y parvenir comme la théorie de la pertinence. « *L'activité du documentaliste consiste précisément à construire un contexte ostensif dans lequel l'information parce qu'elle est située dans un ensemble balisé peut être facilement repérée, identifiée et assimilée par l'utilisateur* » (Beguin-Verbrugge, 2002 : 333, 334)²²³.

Enfin un autre apport intéressant de cette auteure concerne l'observation des usages qui devrait, selon elle, abandonner la seule satisfaction des usagers et porter « *sur les stratégies des acteurs, leur nature, leur concurrence, leur complémentarité, ce qui suppose des analyses quantitatives fines sur les démarches des usagers mais aussi une analyse des modes de répartition et de réalisation des tâches documentaires à différents stades de leur accomplissement, avec une évaluation de leur incidence sur l'appropriation finale* » (Beguin-Verbrugge, 2002 : 335)²²⁴.

Pour cerner les usages d'un système d'information documentaire, une approche composite s'impose qui permet d'allier l'observation des usagers et les traces de leurs activités en complément de l'analyse des discours qu'ils portent sur leur activité et les outils qui les entourent.

La représentation des usagers s'appuie encore trop souvent sur trois traits principaux : le lieu de fourniture d'objets renforcé par le rangement en fonction de la nature des objets et non pas selon le contenu, le professionnel tenancier de l'organisme, l'accès aux documents avec l'obligation de se plier à une organisation, une vision qui est celle du

²²² **BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002)**. Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

²²³ **BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002)**. Op.cit.

²²⁴ **BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002)**. Op.cit.

lieu (Fondin, 2002 a)²²⁵. C'est pour aller à l'encontre de cette vision qui rejoint la vision bibliothéconomique citée plus haut, que s'est développée une approche orientée usagers. En terme d'évaluation des systèmes d'information documentaire, Chaudiron et Ihadjadene avancent que le paradigme système constitue depuis plus de trente ans le paradigme dominant, et que l'approche orientée usagers s'oppose à l'approche orientée système. Dans l'approche système il s'agit d'améliorer les performances entre la requête et la base de documents. L'enjeu y est technologique. Dans l'approche orientée usagers l'attention est portée sur les besoins réels de l'utilisateur et son environnement. Le point commun des approches orientées usagers est de proposer une modélisation des usagers et de leurs comportements. Par exemple l'accent est mis sur la dimension comportementale des utilisateurs en situation de recherche d'information. « *Placer l'utilisateur final au centre des études est devenu l'une des évolutions les plus marquantes en informatique documentaire. En science de l'information, (c'est) un puissant courant de recherche (qui) s'est constitué* » (Chaudiron, Ihadjadene, 2002 : 226)²²⁶. Ces auteurs proposent de lier l'évaluation des systèmes à l'analyse des besoins en intégrant les deux approches et en prenant en compte la diversité des contextes des usages et des usagers.

L'approche orientée usagers, bien que récente comme le suggère G. Losfeld « *l'étude des publics n'a touché le monde des bibliothèques qu'avec un certain retard, tant il est vrai que le modèle ancien du savoir réservé était vivace* » (Losfeld, 1990 : 164)²²⁷, se

²²⁵ **FONDIN, Hubert (2002 a)**. L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47, n° 4, p. 84-90.

²²⁶ **CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid (2002)**. Quelle place pour l'utilisateur dans l'évaluation des SRI ?. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 211-231.

²²⁷ **LOSFELD, Gérard (1990)**. Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information- communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

centre donc sur les besoins d'information des usagers et sur la meilleure façon de les satisfaire, sur leurs usages réels pour améliorer le système, en effet il existe une « *permanence de la question documentaire car l'information ne s'est pas affranchie des dimensions matérielles et sociales* » (Jeanneret, 2000 : 69)²²⁸.

Si l'organisation documentaire s'oriente vers les usagers, c'est pour prendre en compte « *l'homme qui est ici au cœur de l'investigation et non l'appareil. Ce parti pris suppose que l'on tienne le plus grand compte des contextes psychologiques, sociologiques, culturels, économiques, si l'on veut comprendre comment s'établit et se propage l'usage d'un appareil* » (Perriault, 1989 : 16)²²⁹.

Cependant le système d'information documentaire n'échappe pas à une complexité croissante qui dans beaucoup de situations a nécessité une rationalisation et s'est traduite par exemple par la mise en place de réseaux documentaires.

Le réseau documentaire implique un travail collectif au niveau des professionnels mais induit aussi un certain nombre de changements tant dans l'organisation, que dans les savoirs et savoirs-faire mis en jeu, que dans la prise en compte d'usagers géographiquement répartis. Nous nous proposons donc de tenter de cerner la notion même de réseau tant dans le champ des SIC qu'avec l'aide d'autres éclairages scientifiques pour en comprendre la complexité.

²²⁸ **JEANNERET, Yves (2000).** *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

²²⁹ **PERRIAULT, Jacques (1989).** *La logique des usages : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 256 p.

2-1-12 Réseau documentaire

Le terme de réseau, aujourd'hui fort employé, est un mot pourtant ancien. Etymologiquement il vient du latin *retis* qui signifie un ensemble de lignes entrelacées. A. Rey²³⁰ définit le réseau comme un ensemble de personnes en liaison entre elles directement ou indirectement, comme plusieurs points communiquant entre eux. Il précise que c'est à partir du XVIII^e siècle que la vitalité du mot se manifeste à travers des spécialisations concrètes et que les sens analogiques se sont multipliés vers le milieu du XIX^e siècle. Par exemple dans un numéro *d'écoflash* édité par le CNDP (2001) c'est le réseau social qui est mis en avant et désigné comme les relations identifiées entre des acteurs individuels ou collectifs.

Dans le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication le réseau est défini comme un ensemble de liens ou de relations entre des éléments d'une organisation qu'elle soit sociale, linguistique, technologique ou neurologique. Plusieurs types de réseaux sont alors distingués : les réseaux sociaux et parmi eux les réseaux de communication, les réseaux d'équipement de communication, les réseaux sémantiques. Cinq formes de réseaux sont mises en évidence le réseau en étoile (réseau centralisé), le réseau en Y, le réseau en chaîne, le réseau circulaire, le réseau émaillé d'éléments en interdépendance. Nous retiendrons également de cet article le point de vue technologique, c'est à dire qu'un réseau est un ensemble d'éléments interconnectés qui permet la distribution ou le transport d'un message entre un émetteur et un récepteur avec des possibilités d'échanges, transformant le récepteur en émetteur.

Dans l'encyclopédia Universalis l'essentiel du réseau est décrit dans sa topologie, dans ses possibilités de liens et de circuits multiples conduisant à une circulation intelligente de l'information. Le réseau a un rôle organisateur de connexités en permettant un grand

²³⁰ REY, Alain (1995). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p.1795.

nombre de liaisons. Soulignons aussi la notion d'auto-construction d'une cohérence d'ensemble du réseau.

Dans le champ des sciences sociales, M. Castells situe ainsi les enjeux des réseaux : « *Les fonctionnements et les processus dominants de l'ère de l'information s'organisent de plus en plus en réseaux. Les réseaux constituent la nouvelle morphologie sociale de nos sociétés et la diffusion de la logique de la mise en réseau détermine largement les processus de production, d'expérience, de pouvoir et de culture (...) (ce) qui est nouveau aujourd'hui c'est que le nouveau paradigme des technologies de l'information fournit les bases matérielles de son extension à la structure sociale toute entière* » (Castells, 1996 : 53)²³¹.

Par ailleurs il souligne que la mise en place de réseaux peut être une option stratégique qui permettra le développement d'expertises complémentaires et non compétitives dans une chaîne constituée de foyers d'excellence, ainsi les stratégies de réseau permettent d'allier la force de cohésion et les personnalités de multiples acteurs.

S. Allemand (2000) souligne la diversité des phénomènes couverts par la notion de réseau à laquelle s'ajoute une diversité des approches, il distingue alors trois approches : l'approche modélisatrice qui vise une représentation simplifiée des interactions sociales entre les acteurs, une approche empirique qui consiste à étudier les liens informels entre des individus ou des organisations, une approche critique qui s'attache à souligner la dimension idéologique des discours produits sur le thème des réseaux. Il conclut en insistant sur le fait que : « *Selon l'approche et le champ d'étude le réseau se révèle être davantage une métaphore qu'un paradigme* » (Allemand, 2000 : 23)²³².

M. Forsé (2000)²³³ affirme qu'au sein des réseaux se tissent des interactions sociales et que pour stabiliser leurs relations les individus adoptent des valeurs et des normes communes qui se matérialisent par la mise en place d'une culture commune. En jouant le rôle de médiation sociale, les réseaux permettent d'articuler des approches centrées

²³¹ CASTELLS, Manuel (1996). *La société en réseaux*. Paris : Fayard. 535 p.

²³² ALLEMAND, Sylvain (2000). Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 22-23.

²³³ FORSE, Michel (2000). Les relations sociales comme ressources. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 34-37.

sur les acteurs et des approches plus globales. Les échanges sont fondés sur la réciprocité. Ainsi il peut y avoir un code de communication par un cadre de référence commun ou compatible. Il ne s'agit pas d'uniformité mais de mise en phase ou de concordance des pratiques.

Dans le champ des sciences de l'information et de la communication A. Mayere et J.M. Salaün (1992) proposent une vision gestionnaire et notent que trois définitions de la notion de réseau se superposent : technique, organisationnelle, relationnelle car il y a imbrication au moins partielle. Il s'agit souvent de formes de partenariats avec un effacement des échanges formels au profit d'échanges personnalisés d'où la mobilisation de réseaux relationnels pré-existants. La difficulté provient de la distinction entre la notion de service et celle d'activité informationnelle. Le réseau devenant plutôt un service de services ce qui peut compliquer la nécessaire prise en compte des usages. Le réseau permet de réduire la mobilité et d'autre part de l'optimiser par le maillage créé entre individus. Les auteurs introduisent ensuite le concept de mobilité et de communication mobile au travers de trois notions clés : la visibilité (« super-vision », pouvoir ubiquitaire aussi bien à l'émetteur qu'au récepteur), la disponibilité (possibilité d'être branché en permanence sur les réseaux), L'efficacité ou l'utilité (rationalisation du temps et de l'espace, facilité d'appropriation des outils). Ils concluent sur l'évolution des réseaux qui deviennent des réseaux d'entraide induisant de nouveaux modes relationnels et en insistant sur

le fait que « *la plus value qu'offre le système mobile ne vient pas tant pour l'utilisateur de la performance technique mais de la pertinence de son utilité* » (Mayere, Salaün, 1992 : 264)²³⁴.

Le réseau pourrait s'analyser comme un mode d'organisation spécifique qui relève moins d'un pouvoir, que d'un véritable potentiel professionnel et social, en effet il est producteur d'un collectif et peut entraîner une perte de richesse des différences. Le concept de réseau, et plus particulièrement celui de réseau documentaire nous intéresse

²³⁴ **MAYERE, Anne et SALAUN, Jean-Michel (1992).** Logiques de réseau, logiques de service. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 249-264.

comme moyen d'analyse d'une organisation complexe mais on peut se demander quelle est la différence avec la notion de système et notamment celle de système d'information précédemment défini ? S'agit-il seulement d'une différence d'échelle ? Le système est une entité en relation limitée avec son environnement, le réseau de par sa complexité organisationnelle comporte des régulations avec un environnement plus large, plus changeant. « *Le réseau apparaît comme un mode d'organisation coopératif, adaptatif et évolutif qui implique de nouveaux rapports collectifs entre les acteurs et de nouveaux rapports à l'espace et au temps* »²³⁵. Le réseau est une structure d'interconnexions en équilibre, régulée par les interactions organisées sous formes de règles de fonctionnement. La structure régule les déséquilibres. Le réseau conjugue « *deux caractères opposés de fluidité et de stabilité, de visible et d'invisible* » (Cauquelin, 1988 : 38)²³⁶. La définition même de réseau qui renvoie à la circularité, à l'imbrication de points multiples, souligne l'idée d'une non linéarité qui peut remettre en question la supposée linéarité des tâches documentaires (cf l'image de la chaîne documentaire), ce qui tendrait à confirmer l'importance du concept de réseau en information-documentation, et rejoint la vision systémique et dynamique défendue par H. Fondin ou C. Volant comme nous l'avons développée avec la notion de système d'information documentaire.

Du côté des praticiens, J. Michel et E. Sutter (1997)²³⁷ précisent que le réseau documentaire permet de créer des synergies par des accords de coopération entre plusieurs centres de documentation qui poursuivent des objectifs similaires pour partager la constitution et la mise à jour d'un patrimoine documentaire commun, chacun disposant d'une partie de ce patrimoine mais aussi d'outils communs permettant de localiser le document ou bien une variante que les auteurs citent : celle où il s'agit d'alimenter un produit d'information commun. Retenons aussi, chez ces auteurs, la notion de maillage documentaire. L'analyse qu'ils font ensuite porte sur l'aspect mythe

²³⁵ Encyclopédia universalis, 2005, DVD.

²³⁶ CAUQUELIN, Anne (1988). Concept pour un passage. *Quaderni, Images et imaginaires des réseaux*, hiver 1987-1988, n° 3, p. 31-40.

²³⁷ MICHEL, Jean et SUTTER, Eric (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge Cacaly*. Paris : Nathan. P. 496.

et réalité des réseaux documentaires, c'est à dire qu'il existe une aspiration au fonctionnement en réseau sans bien savoir en définir les avantages et les inconvénients, en espérant beaucoup, en subissant les conséquences, les lourdeurs. Cependant le réseau est reconnu dans son utilité de partage du «*laborieux travail documentaire*» et de «*mutualisation du risque informationnel et documentaire*». Toutefois il ne faut pas occulter le temps consacré aux régulations de fonctionnement qu'il nécessite, il y a donc une utilité évidente mais aussi des risques en terme même d'efficacité que le réseau est pourtant sensé favoriser. C'est à dire que la rationalisation de la gestion documentaire et l'économie d'échelle ne doit pas faire oublier que la situation de travail collective caractérisée par des communications d'informations médiatisées, par un partage des données, peut en faire un système complexe nécessitant des régulations et des adaptations.

La notion de communication dans l'organisation en réseau est donc prépondérante ainsi que celle de coopération, mais les interrelations sociales entraînent des difficultés, des obstacles que C. Volant qualifie «*d'obstacles de nature comportementale (qui) vont paradoxalement à l'encontre même des objectifs de communication recherchés*».

Ce travail de coopération, la nature des relations plutôt horizontales, cette approche collective d'une organisation du travail entraîne des modifications dans la conception de la documentation même et dans celle du rôle des professionnels. C. Volant propose de considérer le réseau documentaire comme un système apprenant : «*Le réseau documentaire constitue, dans le champ des activités de l'information et de la documentation, un mode d'organisation privilégié dont les objectifs sont économiques et communicationnels*» (Volant, 1998 : 144)²³⁸.

Nous retiendrons les éléments de son analyse qui rejoignent nos préoccupations. Ainsi la définition de « système », comme un ensemble finalisé caractérisé par des activités, une évolution et immergé dans un environnement changeant permet de prendre en compte le développement stratégique d'une organisation en réseau dynamique. L'évolution technologique demande une adaptation rapide, un partage des savoirs, et

²³⁸ VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

une prise en compte de l'autonomie acquise par les usagers. Ceux-ci ont des exigences croissantes et une attente forte d'informations élaborées qu'il convient d'entendre pour proposer des réponses adéquates. L'adaptation des modes de management doit se faire en pilotant par les projets et non par la structure, en permettant l'auto-organisation du système. Il faut aussi favoriser l'apprentissage collectif par un système apprenant, en modifiant les comportements et en adoptant une méthode permettant de construire collectivement à partir d'une intention globale partagée. Elle nous invite ainsi à une évolution permanente capable de générer des situations d'apprentissage bénéfiques pour le réseau et pour ses acteurs. Mais l'évolution du réseau « *dépend en grande partie de la volonté de coopération réelle de ses membres et de la méthode de management utilisée* » (Volant, 1998 : 146)²³⁹.

M. Mollard, dans sa conception managériale de la gestion des centres de documentation et d'information propose aussi une réflexion sur les réseaux documentaires : tout d'abord elle distingue les réseaux de service, les réseaux techniques et les réseaux professionnels mais les englobent pour dire que « *la solution du réseau se combine avec des approches résolument modernistes de type managérial ou de démarche qualité. Qui dit réseau dit nécessairement organisation et système d'organisation* » (Mollard, 1996 : 111)²⁴⁰.

Des communautés professionnelles se sont ainsi structurées en réseau documentaire, partageant des conventions plus ou moins explicites, et permettant une accélération de l'efficacité des échanges au sens large. De nouvelles formes d'actions collectives structurent leur champ d'action et favorisent des processus d'apprentissage collectif. La forme du réseau conditionne son efficacité et ses modes d'action et de régulation. Le réseau documentaire est un réseau hybride combinant un réseau humain, social, technique et informationnel à configuration complexe, c'est à dire tentant de combiner des notions traditionnellement opposées comme celles des besoins individuels par rapport aux collectifs, ou celle de local et de global.

²³⁹ VOLANT, Christiane (1998). Op.cit.

²⁴⁰ MOLLARD, Michèle (1996). *Les CDI à l'heure du management*. Lyon : ENSSIB - FADBEN. 159 p.

Le réseau documentaire propose une mise en forme d'objets informationnels vers « *des destinataires démultipliés* » (Jeanneret, 2004 : 45)²⁴¹. Cette mise en forme doit s'accompagner d'une vigilance accrue aux usages de l'information et aux outils d'appropriation, notamment pour trouver un équilibre entre besoins singuliers et offre collective (Gardiès, 2004)²⁴².

Ce travail sur la notion de réseau documentaire n'est encore que partiel, car ce concept n'est pas encore stabilisé au sein des SIC, et fait l'objet de recherches en cours comme celles de l'équipe médiation en information et communication spécialisées dans laquelle s'insère notre travail.

²⁴¹ **JEANNERET, Yves (2004)**. Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

²⁴² **GARDIES, Cécile (2004)**. Du singulier au collectif : traitement d'information et réseau documentaire, quelle prise en compte de l'utilisateur ?. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences)*, Montréal, 10-14 mai 2004 [en ligne] . [réf. du 12 décembre 2005] .

Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

2-1-13 Synthèse

Si nous résumons les différents points que nous avons avancés dans cette partie pour tenter de dégager ce qui nous paraît constituer notre cadre théorique nous trouvons deux axes, le contexte scientifique des SIC et de leurs objets d'études et la définition d'un réseau de concepts. Ce cadre théorique sera complété par l'étude de concepts complémentaires faisant appel à des sciences « proches » comme les Sciences de l'Education ou la sociologie.

Nous avons souligné l'importance de prendre en compte les fondements d'une science pour cerner le sens des connaissances actuelles, et leur valeur et ainsi participer à leur construction. C'est à dire que nous avons souhaité nous intéresser aux conditions d'élaboration et de justification des connaissances, à la prise en compte des conditions culturelles et cognitives de leur élaboration pour parvenir à un modèle construit du système de connaissances. C'est ainsi que nous avons défini notre champ scientifique de référence, les Sciences de l'Information et de la Communication, science interdisciplinaire, et qui en ce sens font référence à des sciences mères et font appel à d'autres sciences proches pour éclairer des objets propres. Les SIC ont eu un développement à la fois cognitif et social récent. D'un point de vue social ce développement s'est appuyé sur les formations et sur la proximité du champ professionnel, et ce nouveau champ scientifique s'est institutionnalisé. D'un point de vue cognitif il a été porté par différents courants depuis la théorie mathématique de l'information jusqu'aux courants plus actuels de la systémique ou du constructivisme. Des tentatives de classification de cette science, ont été avancées, pour à la fois regrouper mais aussi éclaircir les différents aspects, classification, qui a l'avantage de relater une certaine complexité. Cette classification nous permet de dégager au sein des SIC une « branche scientifique » que nous nommons l'information-documentation. Cette branche n'occulte pas ses racines mères, mais s'en nourrit tout en permettant de délimiter notre cadre.

Enfin l'hétérogénéité apparente des SIC est marquée par les origines très diverses des chercheurs au sein de la discipline, et l'effort de synthèse, de clarification et de mise en

visibilité actuelle tend à homogénéiser le champ, ce qui nous paraît être prometteur et le travail que nous présentons espère y contribuer.

Les objets scientifiques, de recherche et d'observation des SIC peuvent se décrire, entre autres, comme étant l'information dans le processus de communication, les médiations, les échanges et partage des savoirs, les processus de recherche d'informations.

Les liens théorie – technique – pratique sont un des éléments marquants du champ des SIC, ces liens ne nous paraissent pas appauvrir leur positionnement scientifique mais constituer une spécificité propre, et au contraire l'enrichir.

Nous nous proposons de voir comment ces liens peuvent se conceptualiser à partir de notre étude. Pour proposer une analyse scientifique de ces objets nous nous appuyerons sur la définition du réseau de concepts propres à l'information-documentation tels que nous les avons présentés.

Pour nous ces objets vont concerner les systèmes d'information documentaire scolaire, pris dans leur complexité, dans lesquels nous pourrions étudier les processus d'information liés aux activités et aux acteurs dans leur globalité.

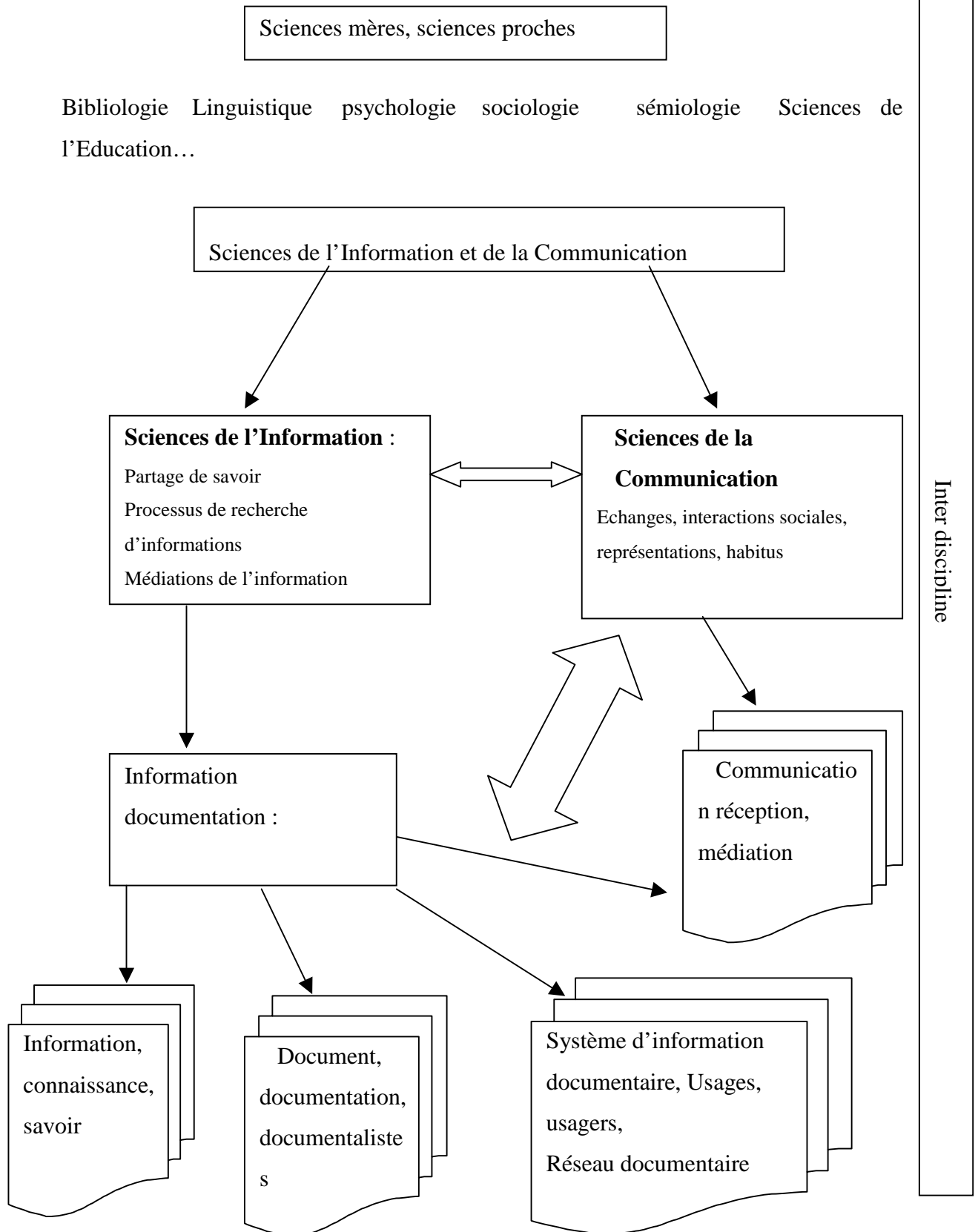
Ainsi, l'information sera considérée comme une donnée externe n'existant que dans le processus de communication et n'ayant de valeur que par rapport à un besoin et une activation à réception par le sujet. Elle se distingue de la connaissance et du savoir, en ce sens qu'elle peut devenir un élément de la connaissance personnelle du sujet, la connaissance étant donc le travail des sujets pour s'approprier cette information et le savoir étant un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables reconnues par la société. Le document, support de l'information, résultant d'une double construction, celle de l'auteur (document par intention), celle de l'usage (document par attribution) c'est à dire vecteur de réponse à des interrogations le précédant, résulte d'un ensemble d'influences qui prendront sens en fonction de l'intérêt qui sera porté sur lui. La documentation est la démarche qui active le document en rendant effective sa fonction de transmission de l'information, elle constitue un ensemble d'éléments reliés entre eux de façon interdépendante et agencés en vue d'atteindre un objectif dans un environnement donné. En ce sens on peut dire que la documentation est un système ouvert et complexe, qui s'organise au sein de systèmes d'information et qui peut encore

se complexifier davantage dans les réseaux documentaires, représentant un mode d'organisation coopératif et évolutif d'activités pour une mise en forme d'objets informationnels vers des destinataires démultipliés. Le réseau devient alors un méta système d'information.

L'information-documentation peut-être considérée comme une branche des Sciences de l'Information et de la Communication chargée d'étudier l'information et les documents qui supportent cette information, la relation entre ces deux éléments et l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement. Les documentalistes, professionnels de l'information, traitent l'information, c'est à dire communiquent à un public un contenu ayant pour lui un sens. Ils codifient, normalisent, condensent la représentation de l'information qu'ils donnent tout en la laissant aussi intacte que possible, sans la dénaturer ni la déformer ou la mutiler. Ils utilisent pour cela un ensemble de techniques fondées et alimentées par des connaissances fondamentales. La médiation, la communication et la réception sont des processus actifs dans les systèmes d'information permettant de répondre aux besoins d'usagers et d'anticiper les usages.

Un schéma enrichi des réflexions développées au fur et à mesure, peut aussi résumer la manière dont nous percevons l'enchevêtrement des notions et concepts des sciences de l'information et de la communication et la place particulière de l'information-documentation. Les concepts présentés ne constituent pas une liste exhaustive mais plutôt ceux qui nous ont semblés utiles à notre analyse.

Figure 3 : Sciences de l'Information et de la Communication et réseau de concepts



Ce schéma résume notre cheminement dans la tentative de définition de notre champ scientifique de référence et pose la vision que nous en avons actuellement. Si le cœur de nos préoccupations peut ici trouver un cadre d'analyse, nous ferons tout de même appel aux sciences proches comme les Sciences de l'Education et la sociologie sur deux questions plus spécifiques, celle de la didactisation de l'information-documentation et celle de la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste, et qui se situent au carrefour de plusieurs disciplines. Ces approches croisées peuvent permettre d'enrichir l'appréhension des questions posées ici.

Chapitre 2 : Le regard des Sciences de l'Education sur la didactisation de l'information-documentation

La question de l'enseignement de l'information-documentation est une interrogation qui s'est posée dès la création des centres de documentation et d'information. Comme nous l'avons vu avec l'historique des CDI dans l'Enseignement Agricole, ce sont les préoccupations pédagogiques, comme le travail sur document, qui ont participé fortement à cette mise en place de centres de documentation. Très vite l'autonomie des apprenants dans l'accès à l'information et donc la formation à l'information sont devenues des problèmes qui demandaient des réponses adéquates. Si l'on peut considérer que la création du statut de professeur-documentaliste a amené un début de réponse, dans l'Enseignement Agricole l'inscription de la documentation comme discipline scolaire dans les programmes des élèves en 1984 a même précédé la création du corps de professeur. Cependant tous les cursus de formation ne bénéficient pas d'un enseignement spécifique et l'enseignement tel qu'il est défini actuellement ne semble pas être complètement satisfaisant. Nous nous proposons donc de voir, grâce à un éclairage des Sciences de l'Education, ce que recouvre la notion de discipline scolaire, comment la pédagogie et la didactique d'une discipline se déclinent, quel peut être la place de cette notion au sein des SIC et enfin nous demander si l'information-documentation peut-être une discipline scolaire ?

2-2-1 Historique de la notion de discipline

« Discipline » signifie à l'origine une « *action d'apprendre, de s'instruire* » puis son sens évolue vers « *enseignement, doctrine, méthode ... par extension, le mot désigne aussi les principes, les règles de vie* ». Dans les acceptions modernes, discipline désigne « *une matière enseignée, une branche de la connaissance* »²⁴³. Ce terme a, dès l'origine deux sens, l'un lié à l'enseignement, au savoir et l'autre lié à l'autorité, à la discipline militaire, au rapport maître élève. Dans les deux cas il y a une notion d'ordre, de méthode que ce soit pour la transmission de savoirs ou pour ordonner, réglementer. Dans le domaine de l'enseignement qui sera retenu ici, nous retiendrons discipline pour désigner un domaine scolaire d'études. Le champ scientifique de l'éducation et de la pédagogie précise sa définition : « *les disciplines n'apparaissent que quand elles sont constituées en ensembles cohérents de concepts, de notions, et de méthodologies qui leur sont propres* »²⁴⁴, mais les disciplines peuvent évoluer en fonction de l'avancement des connaissances de la science de référence et en fonction des significations portées par la conscience collective. « *Les logiques disciplinaires visent fondamentalement à l'institutionnalisation et à la normalisation des discours et des pratiques (...) les logiques scientifiques ambitionnent la construction de nouvelles connaissances* » (Jeanneret, Ollivier, 2004 : 15)²⁴⁵. Par science nous entendons « *tout corps de savoirs ayant un degré suffisant d'unité et de généralité et susceptible de consensus au sein d'une communauté qui s'y consacre* » (Develay, 1995 : 18)²⁴⁶. Pour M. Develay, chercheur en Sciences de l'Éducation et spécialiste des questions de pédagogie et de

²⁴³ **REY, Alain (2000)**. *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p.1095.

²⁴⁴ *Dictionnaire de pédagogie* (1996). Paris : Larousse-Bordas, p. 81- 82.

²⁴⁵ **JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004)**. Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

²⁴⁶ **DEVELAY, Michel (1995)**. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.

didactique, une discipline scientifique, différente de la notion de discipline scolaire, désigne « *la nature des questions, la manière d'y répondre et les interrogations qui découlent des résultats* ». Il distingue trois types de disciplines scientifiques, les sciences formelles, les sciences empirico-formelles et les sciences herméneutiques. Il postule d'une distance entre les savoirs universitaires provenant de la science et les savoirs des disciplines scolaires. Il note, entre autre, que pour un certain nombre de disciplines, le savoir à enseigner a en fait une double origine : les savoirs savants et les pratiques sociales de référence, les contenus qu'enseignent ces disciplines correspondent d'abord à un ensemble d'activités, de rôles sociaux avant de correspondre à des savoirs savants. (Develay, 1995)²⁴⁷.

Dans le champ de la didactique, la discipline est une branche du savoir qui est susceptible de faire l'objet d'un enseignement. *Le dictionnaire actuel de l'éducation*²⁴⁸ rajoute qu'une discipline peut également résulter d'un domaine de spécialisation faisant appel à deux ou trois disciplines mères. On peut alors parler d'autonomie de la discipline qui va s'enraciner dans plusieurs branches du savoir mais développer une méthodologie qui lui appartienne en propre.

Annette Béguin parle de « *balisage de territoire* ». La discipline est cloisonnée mais est constituée d'un système de savoirs inter reliés. Les disciplines fondamentales sont un système composé de l'ensemble des connaissances pures produites par les scientifiques, les disciplines appliquées sont un système de significations composé d'ensembles de connaissances tirées des disciplines fondamentales afin d'aider les praticiens à expliquer les phénomènes et à résoudre les problèmes.²⁴⁹ Une matière va désigner la partie de la discipline enseignée sur une année. L'usage du terme discipline avec le sens de matière enseignée à l'intérieur d'un cursus d'études daterait, selon M. Sachot de 1892. Il précise que « *la finalité historique des disciplines est de donner « une forte instruction générale » et que le propre de la discipline sera donc d'être le vecteur unique de la forme scolaire...chaque discipline aura son angle d'approche, ses théories, ses*

²⁴⁷ **DEVELAY, Michel (1995).** *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris : ESF. 355 p.

²⁴⁸ *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Larousse, p. 184-185.

²⁴⁹ *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Op.cit..

méthodes, ses procédures ». (Sachot, 2005 : 66)²⁵⁰. Toute division du savoir conduit inévitablement à une fragmentation disciplinaire. La notion de discipline recoupe donc celle de connaissances et de savoirs limitée à sa spécificité.

La question de la multiplicité des disciplines renvoie alors à l'interdisciplinarité, à la pluridisciplinarité. En effet si la discipline est un moyen pour accéder à la connaissance, la connaissance universelle ne se réduit pas à une seule discipline, la question du cloisonnement des disciplines et de leur perméabilité est donc importante. On peut alors se demander si les disciplines scolaires dialoguent entre elles ?

Si la pluridisciplinarité désigne une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune sans que chacune ne modifie sa vision et ses méthodes, l'interdisciplinarité, elle, poursuit des objectifs plus ambitieux. Elle cherche à exprimer dans un langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions de plusieurs disciplines et ainsi outrepasser les cloisonnements. L'interdisciplinarité faciliterait l'intégration de savoirs. Le souci d'une certaine unité du savoir, la complexification croissante des techniques et l'étude de questions vastes et difficiles devraient encourager le dialogue et l'échange entre disciplines, la compréhension mutuelle.

Pour autant c'est la discipline qui, à partir de son point de vue, organise les contenus en un ensemble cohérent. Avant de pouvoir dialoguer et s'inter-relier les disciplines doivent donc avoir un niveau d'autonomie suffisant pour que les choix de paradigme disciplinaire puissent être fait et se décliner ensuite en connaissances déclaratives à enseigner et connaissances procédurales. C'est à dire déterminer les concepts qui, pour un niveau d'enseignement, incluent dans un système de compréhension un ensemble de faits et de notions, concepts qu'il s'agira de relier, d'articuler, de mettre en synergie pour les transmettre. Cette fonction de transmission, liée très fortement à celle d'apprentissage, est étudiée également au sein des Sciences de l'Education au travers notamment de la pédagogie, de la didactique et des théories de l'apprentissage.

²⁵⁰ **SACHOT, Maurice (2005)**. La fin des disciplines d'enseignement. *Médium*, janvier- février-mars, n° 2 , p. 60- 73.

2-2-2 Pédagogie, didactique et apprentissage

C'est au XIX^{ème} siècle que la pédagogie accède au statut de science de l'éducation et au XX^{ème} siècle qu'elle deviendra « les » Sciences de l'Education.

La pédagogie, théorie de l'enseignement, a une triple fonction : intellectuelle, sociale de circulation des idées et de prescription de normes. L'activité pédagogique sert à transmettre des connaissances pré-établies et admises. Choisir une pédagogie c'est définir des formes d'interventions situées dans une culture. Les questions pédagogiques renvoient à trois éléments, les problèmes didactiques, les problèmes de normes, la question des apprentissages et de la progression. La pédagogie s'intéresse aux rapports entre les enseignants et les enseignés dans les actes et actions d'apprentissage. Mais il n'y a pas de pédagogie sans contenu et la réflexion porte aussi sur les conditions de passage des savoirs, sur la structuration scolaire de ces savoirs.

Il est impossible ici de prétendre faire une synthèse des questions pédagogique, nous souhaitons seulement être en mesure d'utiliser certaines notions de pédagogie pour cerner le problème de l'enseignement d'une éventuelle discipline scolaire relevant de l'information-documentation. Cependant, les questions de didactique et de transposition didactique seront un peu plus approfondies car la reconnaissance de contenus et leur découpage, leur progressivité sont au cœur de nos interrogations. En effet, savoirs et transmission des savoirs ont intéressé de nombreux champs scientifiques, comme la Sociologie, les Sciences de l'Education, la Psychologie et bien sûr les Sciences de l'Information et de la Communication notamment autour de la problématique du passage de l'information à la connaissance puis au savoir.

Jean-Claude Passeron, chercheur en Sociologie, dans une réflexion sur les savoirs et leur transmission propose de définir la didactique comme : « *une recherche qui soumet un savoir donné à un traitement particulier déterminé par une fin particulière, à savoir la transmission de ce savoir dans des conditions historiques, sociales et psychologiques*

qui sont toujours particulière. » (Passeron, 1990 : 352-353)²⁵¹. Y. Chevallard, chercheur en didactique des mathématiques, a développé, dans les années 1980, des travaux importants autour du concept de transposition didactique. « *Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. Or c'est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l'on peut le mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir* » (Chevallard, Joshua, 1991 : 20)²⁵². Il analyse les phénomènes de la transposition didactique à partir de l'arrivée de nouveaux savoirs dans le système d'enseignement. Il met ainsi l'accent sur le renouvellement des savoirs scolaires par l'intermédiaire de ce qu'il appelle la « *noosphère* » qu'il définit comme « *l'endroit où l'on pense le fonctionnement didactique...* » (Chevallard, Joshua, 1991 : 25)²⁵³. C'est une sphère intellectuelle, composée des représentants du système d'enseignement, des représentants de la société, des spécialistes de la discipline, des émissaires de l'organe politique, chargée de désigner le savoir à enseigner. Elle poursuit l'organisation d'un « bon » enseignement. Cette sphère a un rôle de tampon entre la société, l'école et le champ de la recherche, maintenant dans les limites de l'acceptable l'autonomie du fonctionnement didactique. Il s'agit de passer d'un savoir savant, reconnu et légitime à un savoir enseigné, ce qui pose la question, entre autre, de la distance et de la ressemblance. La transposition didactique va donc consister à remettre en forme le savoir de référence, à le traduire et non à le simplifier. Cette traduction didactique permet de recréer ce savoir en situation d'enseignement, différente de la situation de construction du savoir de la recherche scientifique.

Le savoir scolaire va être issu d'un processus de traduction, ce qui peut paraître réducteur et dans une logique par trop « descendante » de transmission, alors que d'autres chercheurs en Sciences de l'Éducation proposent de considérer plutôt la circulation de savoirs. Mais Y. Chevallard n'exclut pas cette dimension puisque pour lui

²⁵¹ **PASSERON, Jean-Claude (1990).** Le raisonnement sociologique, l'espace non-popérien du raisonnement nature. Paris : Nathan. 408 p.

²⁵² **CHEVALLARD Yves et JOHSUA Marie-Alberte (1991).** *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La pensée sauvage, 240 p.

²⁵³ **CHEVALLARD Yves et JOHSUA Marie-Alberte (1991).** Op.cit.

le travail social de légitimation ne peut se faire que dans un processus de circulation des savoirs. M. Develay redéfinit la didactique comme un moyen de réunification du pédagogique et des didactiques. Il s'agit en effet d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives. La démarche didactique se situe alors à l'intersection de plusieurs sciences constituées mais l'intérêt est qu'elle permet de s'interroger sur la transmission des savoirs et sur les conditions d'apprentissage (Develay, 1992 : 89)²⁵⁴. Passer des savoirs savants aux savoirs à enseigner n'exclut donc pas la prise en compte des modes d'apprentissage et d'acquisition des connaissances, c'est à dire des savoirs assimilés. C'est là une théorie de l'inter-structuration, de la co-construction des savoirs. Plutôt que de confier uniquement à la noosphère, définie par Chevallard, la transformation des savoirs c'est vers cette co-construction collective que se tourne la réflexion. Cependant le concept de transposition didactique nous paraît intéressant car il permet de se poser la question de la légitimité du savoir savant (en terme par exemple de consensus et de construction sociale), de son identité et de sa traduction en savoirs à enseigner tout en mettant l'accent sur les processus, sur les mises en relation et sur l'élaboration par les élèves de leur propre savoir par différents modes d'acquisition.

P. Meirieu, chercheur en Sciences de l'Éducation, s'interroge sur la place de la didactique et de la pédagogie, pour sortir de débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs et pour prendre en compte l'apprentissage. La recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact est donc nécessaire. Il décrit trois temps de la démarche didactique, « *le premier temps consiste à inventorier un nombre limité de notions essentielles et à en déterminer le registre de formulation correspondant à un pallier de compréhension chez les élèves dont on a la charge (...) ce qui caractérise le second temps de la démarche didactique : il s'agit de transformer une notion-noyau en situation problème et de fournir pour cela, aux élèves, un ensemble de matériaux à traiter à partir d'une consigne-but décrivant le résultat attendu de l'activité. Le troisième temps : il s'agit d'élaborer des outils permettant de greffer à la dynamique de*

²⁵⁴ **DEVELAY, Michel (1992).** *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF. 163 p.

la situation-problème les acquisitions nécessaires en fonction de la difficulté rencontrée » (Meirieu, 1987 : 119-121)²⁵⁵. P. Meirieu propose ainsi la construction d'un « itinéraire conceptuel » résultant d'une articulation des acquisitions conceptuelles fondamentales dans une discipline donnée. Dans le même sens, A. Giordan (1999)²⁵⁶, chercheur en didactique des sciences, pense que toute réflexion didactique intègre une réflexion épistémologique (logique des savoirs et logique d'appropriation des savoirs) et une réflexion pédagogique qui s'ancre sur les sciences de la relation. Pour J.-P. Astolfi, chercheur en Sciences de l'Education et spécialiste des questions de didactique, une approche didactique se situe en amont de la réflexion pédagogique et prend en compte les contenus d'enseignement, la didactique permettant alors le repérage des principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et l'analyse de leurs relations. D'autre part en aval, un approfondissement de l'analyse des situations de classe, pour prendre en compte les modes d'acquisition (Astolfi, 1995)²⁵⁷. Il y a donc d'une part une étape d'affirmation des contenus : consensus, légitimité, reconnaissance sociale, délimitation des objets, des méthodes, des théories, des concepts. Puis ce savoir savant ainsi constitué va être considéré comme important à transmettre (demande sociale...). D'autre part plusieurs questions se posent dont celle du choix d'insérer un nouvel objet d'enseignement, celle des normes (doit-on ne transmettre que des « certitudes » ou des aspects encore en expérimentations voire en controverse ?), celle enfin de la construction de ce savoir à enseigner et de sa distance - ressemblance avec le savoir savant. Il n'est cependant pas inutile de prendre aussi en compte le rapport des savoirs entre eux (savoirs fondamentaux, savants c'est à dire savoirs de référence formalisé et structuré, savoirs appliqués qui peuvent être produits par les pratiquants) et penser le décroisement des savoirs pour une meilleure mise en relation des élèves et des contenus. M. Develay note qu'une des limites de la didactique est qu'il est nécessaire de susciter le projet d'apprendre des élèves, leur conscience des finalités poursuivies, qu'il ne suffit donc pas de traduire mais de prendre en compte l'éducabilité cognitive des

²⁵⁵ **MEIRIEU, Philippe (1987)**. *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF. 193 p.

²⁵⁶ **GIORDAN, André (1999)**. *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin. 239 p. (Guide Belin de l'enseignement).

²⁵⁷ **ASTOLFI, Jean-Pierre (1995)**. *L'école pour apprendre*. Paris : ESF, 205 p.

élèves. Parler des modes d'acquisition permet de se centrer sur les apprentissages des savoirs perçus, reçus et la manière dont ils sont transformés et assimilés en un savoir personnel.

Apprendre signifie « *saisir par l'esprit* », « *acquérir pour soi des connaissances* », et aussi « *devenir capable (qqch.) par l'expérience* »²⁵⁸. Le rôle de l'école est de permettre à tous d'acquérir des connaissances qui selon P. Meirieu s'articulent autour de « *notions clés et de comportements intellectuels stabilisés* » (Meirieu, 1987 : 17)²⁵⁹, il nomme ces deux types d'objectifs, des objectifs de compétences et des objectifs de capacités. L'action didactique, en s'appuyant sur les acquis du sujet doit permettre d'enrichir ses compétences et ses capacités et lui permettre d'en expérimenter de nouvelles et de les relier. L'acte d'apprendre suppose à un moment donné que les capacités et les acquis aient pu être évalués. Evaluer se définit comme une « *action d'évaluer* », pour « *déterminer la valeur* » ou encore « *estimer les qualités, les chances d'une personne* »²⁶⁰. P. Meirieu parle du rôle tout à fait central de l'évaluation car, pour lui, « *Il faut pratiquer l'évaluation comme décontextualisation systématique et moyen d'identifier les acquis* » (Meirieu, 1987 : 100)²⁶¹, c'est à dire être capable de transférer une connaissance dans une autre situation, être capable, hors de la situation initiale d'apprentissage de nommer ses acquis, les mettre à l'épreuve, les ré-utiliser.

A la lumière de ce que nous venons de définir, pouvons-nous cerner la notion de discipline scolaire dans le champ de l'information et de la communication, en partant de ce qui existe aujourd'hui et en tentant d'analyser des éléments d'apprentissage ?

²⁵⁸ REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: dictionnaire le Robert, septembre, p.173-174.

²⁵⁹ MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF. 193 p.

²⁶⁰ REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert, septembre, p.1345.

²⁶¹ MEIRIEU, Philippe (1987). *Op.cit.*

2-2-3 La notion de discipline scolaire dans le champ des SIC

Les Sciences de l'Information et de la Communication, science relativement jeune, comme nous l'avons précédemment noté, n'a pas de discipline scolaire associée dans l'enseignement secondaire même si ses objets, ses méthodes, ses concepts sont globalement stabilisés et font l'objet de consensus. Cette affirmation doit être cependant nuancée. En effet la formation a toujours été omniprésente dans le champ des SIC et dans les champs qui le composent comme celui de la lecture publique puis plus tard de la documentation scolaire. Melvil Dewey a ainsi parlé très tôt (1876) d'instruction à la bibliothèque. La notion « *d'instruction à la bibliothèque* », bien que très ancienne, apparaît dès le début de la création des bibliothèques publiques. On envisage alors la nécessité d'un apprentissage des compétences particulières nécessaires pour accéder aux informations dans l'organisation des connaissances mise en place. Cette fonction était exercée par les bibliothécaires, qui sans avoir le statut d'enseignant, se voyaient confié un rôle de transmission de leurs compétences professionnelles. Ce qui était pratiqué et qui l'est encore aujourd'hui, mais sous des formes différentes c'était de rendre explicite l'organisation des connaissances et les techniques minimales de cette organisation sans exploiter les notions et concepts sous-jacent liés à la bibliologie et à la bibliothéconomie. La fonction de cette instruction était donc utilitaire et l'on considérait que si l'accès aux documents était permis cela suffisait. Accéder à l'information, assimiler et se constituer ses propres connaissances n'était pas l'objet de cette instruction. Ce sont ensuite les notions de compétences informationnelles, de maîtrise de l'information et, dans les pays anglo-saxons, « *d'information literacy* » qui sont apparues. Ces différentes approches formatives ont donc été qualifiées par les termes d'instruction, de formation, de compétences mais encore jamais déclinées en terme de discipline scolaire socialement et institutionnellement reconnue. Cet aspect va évoluer notamment avec l'installation de la documentation scolaire.

Plusieurs auteurs, comme F. Chapron (1998), V. Couzinet (2000) ou M. Frisch (2003) ont retracé l'historique de la documentation scolaire en France et noté le rôle

déterminant de la création du CAPES²⁶² de documentation en 1989. Cette création change en effet le rôle du documentaliste chargé de gérer le CDI en rôle de professeur-documentaliste désormais en charge de façon officielle d'un travail pédagogique. Pour autant, dans l'enseignement général, cette création d'un corps de professeurs ne va pas de pair avec l'inscription dans les programmes d'une discipline scolaire. « *Par l'instauration de ce concours, les documentalistes ont été reconnus en tant que « pédagogues ». Toutefois, l'agrégation de documentation n'existe pas encore, ce qui signifie que la documentation n'est pas reconnue comme discipline (scolaire)* » (Béguin, 1996 : 50)²⁶³. Dans l'Enseignement Agricole au contraire, la création du CAPESA va correspondre avec l'inscription dans les programmes d'une discipline nommée officiellement « documentation ». Pour autant il n'existe pas d'agrégation de documentation, mais, dans l'Enseignement Agricole, il n'en existe pour aucune autre discipline, ni les mathématiques, ni les lettres modernes par exemple (les seuls enseignants agrégés sont détachés de l'Education Nationale), ce qui ne remet pas en question leur reconnaissance en tant que disciplines scolaires. Ce n'est donc pas l'existence ou non de concours de l'agrégation qui instaure une discipline scolaire.

C'est le statut de professeur-documentaliste, à l'Education Nationale comme dans l'Enseignement Agricole, va accentuer la réflexion à la fois des professionnels eux-mêmes et des chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication. Du côté des professionnels, on assiste à la mise en place de formations autour de la découverte des lieux et de l'organisation des documents dans l'espace, puis avec le développement des technologies, à des formations centrées sur la recherche documentaire liées à l'outil informatique (interrogations via des logiciels documentaires, puis via Internet). Parallèlement se développent aussi des actions de formation autour de la lecture, qui resteront une constante.

Les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication particulièrement, mais aussi quelques uns en Sciences de l'Education, s'intéressent à cette question. En

²⁶² certificat d'aptitude professionnelles d'enseignement scolaire

²⁶³ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

France, H. Fondin, fait état d'interrogations sur la recherche documentaire dans les établissements scolaires français. Il souligne notamment que ce sont les aspects uniquement techniques qui sont traités, au détriment des aspects culturels, intellectuels, linguistiques, et ce, de façon non formalisée, ce qui lui paraît insuffisant. Il préconise un travail de préparation beaucoup plus théorique et une centration sur l'objet document et son contenu. Il pose également la question des destinataires de cette formation : s'agit-il d'une formation pour tous (approche sociétale et éducative), pour ceux qui viennent au CDI uniquement (autonomie par rapport au lieu), pour ceux envoyés par des enseignants (entraide pédagogique dans le cadre d'une discipline) ? (Fondin, 1996 : 7)²⁶⁴.

Ces constats sont partagés par différents auteurs comme par exemple V. Liquete, qui parle « *d'un enseignement de type instrumental* », « *d'hypertechnologisation de la recherche et de la culture de l'information* » et du coup d'un positionnement pédagogique et institutionnel du professeur-documentaliste qui reste fragile (Liquete, 2003 : 2)²⁶⁵. Du côté des praticiens, Claude Morizio, après un rapide historique constate également qu' « *il est grand temps de se libérer des séquences pédagogiques centrées sur les outils, pour s'engager vers des activités réellement formatrices, basées sur des évaluations diagnostiques, permettant que s'exercent des compétences dans un objectif de transfert* » (Morizio, 2003 : 18)²⁶⁶. J.-L. Charbonnier, formateur en IUFM, dans une réflexion sur les apprentissages documentaires et la didactisation de l'information conclut qu' « *il ne s'agit pas seulement de savoir-faire ou de savoir-être, hors du champ*

²⁶⁴ **FONDIN, Hubert (1996)**. La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne]. [Réf. du 2 février 2005]. Disponible sur :

<http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html>

²⁶⁵ **LIQUETE, Vincent (2003)**. L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne]. [Réf. du 16 novembre 2005]. Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

²⁶⁶ **MORIZIO, Claude (2003)**. De la recherche documentaire à la maîtrise de l'information : vingt ans de pratiques dans l'enseignement secondaire. *Esquisse*, juin-juillet-août, p. 14-18.

de la représentation conceptuelle, il n'y a pas de construction de savoirs sans construction de concepts » (Charbonnier, 2003 : 7)²⁶⁷.

Ces constats remettent en cause d'une part l'existence d'une formation pour les élèves qui n'est pas définie en l'absence de discipline scolaire instituée et d'autre part d'un enseignement qui ne s'ancre pas sur un champ scientifique et qui élude donc toute théorie et tout appui sur un réseau de concepts et de méthodes. Ceci pointe la difficulté d'une formation de base des professeurs-documentalistes qui elle-même ne s'ancre pas suffisamment dans son champ scientifique de référence. V. Couzinet, lors d'une recherche sur la formation professionnelle continue des enseignants à la maîtrise de l'information, montre que « *les savoirs-faire que détiennent les documentalistes n'étant pas ou peu, articulés sur des savoirs notionnels il leur est difficile de faire valoir une transversalité autre que méthodologique par rapport aux autres disciplines. Le documentaliste est alors un « expert méthodologue », enfermé dans la méthodologie.* » (Couzinet, 2002 c : 103)²⁶⁸. Cependant et malgré ce constat, parmi les auteurs qui effectuent des recherches sur les questions de la formation à l'information, le débat n'est pas tranché sur la nécessité de l'institution d'une discipline scolaire associée aux SIC. Certains, comme Y.-F. Le Coadic, militent en faveur de cette création. Il propose une définition et un contenu précis (en exemple pour la classe de seconde) de ce que pourrait être une discipline scolaire en sciences de l'information, et critique ce qu'il appelle « une scolarisation rampante » de l'information faite de connaissances pratiques, méthodologiques plus que des savoirs organisés (Le Coadic, 2000)²⁶⁹.

²⁶⁷ **CHARBONNIER, Jean-Louis (1997)**. Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

²⁶⁸ **COUZINET, Viviane (2002 c)**. Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur, p. 94-104

²⁶⁹ **LE COADIC, Yves-François (2000)**. Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

M.-A. Le Gouellec Decrop (1999), en s'appuyant sur la Sociologie du travail, fait un lien entre le positionnement professionnel des professeurs-documentalistes et les questions identitaires liées aux évolutions de la profession. Elle note l'écart identitaire entre le corps de professeur et le corps de documentaliste qui est vécu différemment suivant les générations, les formations et les modes d'accès à la profession. Cependant l'évolution actuelle accroît ces différences suivant la conception du métier revendiquée autour de la documentation comme discipline scolaire ou polyvalente. Elle constate également que les professeurs-documentalistes ne dispensent pas directement auprès de leurs élèves leurs savoirs d'origine universitaire et ne disposent pas pour la plupart de savoirs théoriques de la documentation. Elle distingue deux alternatives, soit la documentation est conçue comme discipline à part entière, soit comme une approche transversale (méta-discipline), en privilégiant le contact avec les autres enseignants. La question de la constitution d'un savoir conceptuel minimal reste prégnante et s'articulerait autour de trois pôles : un pôle théorique en sciences de l'information et de la communication, un pôle technique en documentation et un pôle pédagogique. La question selon M.A. Le Gouellec Decrop serait de penser le développement de la maîtrise de l'information et son champ de compétences spécifiques (Le Gouellec Decrop, 1999 : 85-97)²⁷⁰.

Au travers de ces différents positionnements, nous pouvons constater que cette réflexion sur la formation à l'information et ce qui la définit aujourd'hui doit considérer l'acteur de cette formation qu'est le professeur-documentaliste, confronté à un triple paradoxe. En effet, dans l'enseignement général, il est un enseignant d'une discipline non constituée comme discipline scolaire, il est un enseignant formé par d'autres sciences que celle qu'il doit enseigner, et un documentaliste gérant un système d'information avec un ensemble de techniques issues d'une science qu'il n'a pas ou peu étudiée. Annette Béguin évoque la « *contradiction inhérente à leur statut qui les apparente à la*

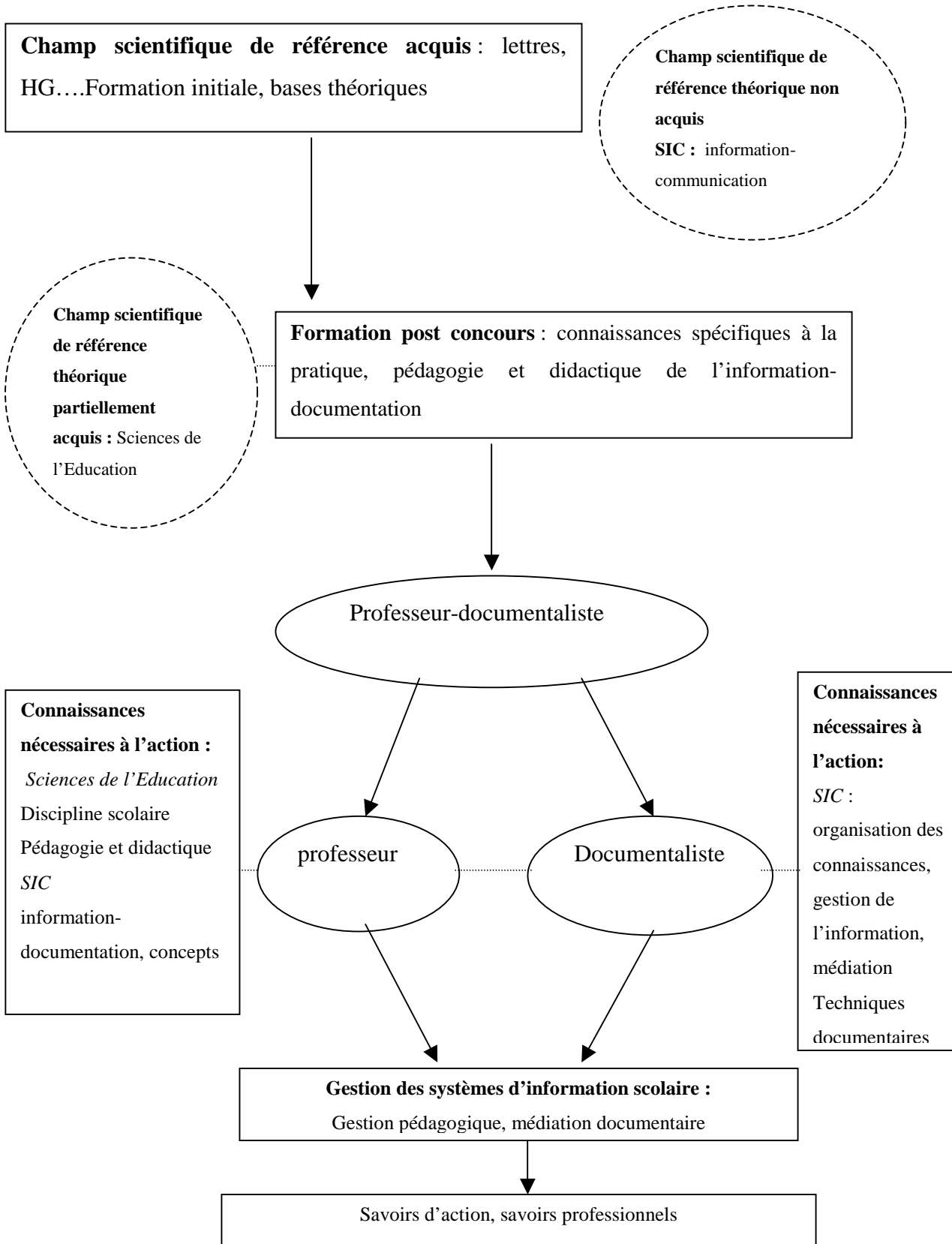
²⁷⁰ **LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1999)**. Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 127 , p. 85-97.

fois aux conservateurs et aux professeurs. Cette ambiguïté les engage dans des logiques incompatibles tout en brouillant l'image qu'ils donnent à l'extérieur » (Béguin, 1996 : 50)²⁷¹. Nous pouvons nuancer ce propos en précisant que le statut et les fonctions de documentaliste sont différents de ceux de conservateur, mais malgré cela ce constat nous paraît refléter une certaine réalité.

Si nous schématisons comme suit cette dichotomie nous pourrions visualiser le déséquilibre constaté. Les éléments en pointillé marquent l'absence de relations ou l'absence de référence aux champs concernés. L'absence de flèches permet de noter les déséquilibres qui instaurent le paradoxe cité.

²⁷¹ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64

Figure 4 : formation et champs de références du métier de professeur-documentaliste



H. Fondin évoque aussi cette dichotomie en notant le manque de professionnalisme des intervenants (formation à la recherche documentaire) illustré par « *un grave déficit en maîtrise des « techniques documentaires » du fait du cursus d'origine – massivement étranger aux « sciences de l'information et de la communication » -, et des motivations d'accès (...) une faible voire une absence de maîtrise disciplinaire en « sciences de l'information » : les concepts ; le vocabulaire ; les théories* » (Fondin, 1996 : 2)²⁷².

L'information-documentation est souvent retenue comme stricte compétence transversale dans le secondaire, elle est plus souvent instituée comme discipline au niveau universitaire à quelques exceptions près. Nous pouvons citer la formation des BTS assistant de direction²⁷³ qui se déroule à l'Education Nationale et qui comprend un module nommé « organisation et gestion » et qui se décompose en « gestion et organisation de l'information (sources, besoins, méthodes de collecte, outils de traitement, supports...), gestion de la documentation... », ce module comprend 4h hebdomadaires. Les activités relevant du pôle documentation sont déclinées ainsi :

- Recherche et exploitation des sources documentaires.
- Choix et consultation de banques de données.
- Constitution et actualisation de dossiers documentaires.
- Organisation et gestion de la documentation.

Cette formation n'est pas dispensée par les professeurs-documentalistes mais par les enseignants de gestion.

La formation aux « méthodes » de recherche et d'exploitation de l'information a fait également l'objet de nombreuses recherches pour les formations universitaires. Signalons en France A. Coulon, qui a montré que les habiletés documentaires étaient un

²⁷² **FONDIN, Hubert (1996)**. La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne] . [Réf. du 2 février 2005] . Disponible sur :

<http://www.ulb.ac.be/project/learnnet/coll/methcons1-LA-5.html>

²⁷³ **MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE**. Direction de l'enseignement supérieur. Horaires, objectifs, programmes, instructions, brevet de technicien supérieur Assistant de direction. Paris : CNDP, octobre 2003. 137 p.

facteur important de réussite en premier cycle universitaire (Coulon, 1999)²⁷⁴. En 1997 des enseignements de méthodologie documentaire sont inscrits dans les programmes de DEUG. Au Québec, P. Bernhard, professeure à l'école nationale des Sciences de l'Information au Québec, s'est très tôt intéressée au secteur de la formation à l'usage de l'information. En plus de recherches générales sur le thème des compétences informationnelles, elle a recensé les modèles des processus de recherche et d'exploitation d'information, mis en place des outils d'identification des compétences informationnelles et des modalités et instruments d'évaluation des compétences informationnelles. Ainsi elle note qu'il y a eu « *la révolution des activités formelles de formation à l'usage de l'information et ce, dans tous les milieux d'enseignement et de formation (...) Le développement d'habiletés et de compétences dites « transversales » axées sur la résolution de problèmes d'information* » (Bernhard, 2001 : 2)²⁷⁵. En 2003, dans un article sur les perspectives sur l'éducation à l'information, tout en affirmant que les compétences informationnelles, qui ont tendance à être considérées comme des compétences transversales, sont de plus en plus indispensables, elle souligne que les champs notionnels correspondants ne sont pas toujours clarifiés. P. Bernhard pose alors la question de la pertinence de la création d'une discipline et des conséquences possibles sur l'évolution de l'identité des professeurs-documentalistes (Bernhard, 2002 : 7)²⁷⁶.

Cependant si une inscription disciplinaire n'apparaît pas encore comme indispensable et qu'une formation est, de fait, dispensée à un grand nombre de niveaux scolaires et universitaires, peut-on alors la qualifier de métadiscipline ?

²⁷⁴ **COULON, Alain (1999)**. Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n° 1, p. 36-42.

²⁷⁵ **BERNHARD, Paulette (2002)**. Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité. *Argus*, automne, n° 2, p. 46-48.

²⁷⁶ **BERNHARD, Paulette (2001)**. Projet TICI : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial [en ligne]. Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information. [Réf. du 18 octobre 2004]. Disponible sur : <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html>

la métadiscipline serait considérée comme une discipline qui demande à être transposée dans d'autres disciplines, c'est à dire une discipline « servant » les autres. Dans ce cas de figure l'information-documentation serait alors un « méta savoir ». La notion de discipline transversale refléterait plus l'idée d'une discipline « en travers » ou qui traverse les autres disciplines. Mais les connaissances constituant ce corpus informationnel sont-elles réellement traitées à l'école et par qui ? *«(elles) le sont toujours partiellement et incidemment, selon les hasards et les opportunités ou les préoccupations occasionnelles des enseignants. On est loin d'un savoir construit, systématiquement pris en compte et faisant l'objet d'une évaluation »* (Béguin, 1996 : 57)²⁷⁷. Cet auteur ajoute que la documentation ne fait pas partie de la formation des enseignants et qu'il y a par conséquent une dilution des responsabilités. Cette question nous renvoie aussi aux notions d'inter et de pluridisciplinarité évoquée plus haut. Ainsi V. Couzinet, dans sa recherche sur la formation continue des enseignants à la maîtrise de l'information, pose la question du partage du savoir et avance l'idée qu' *« il s'agit de replacer les méthodes de travail au centre de l'activité d'enseignement et de réduire l'écart entre la demande forte des documentalistes de collaborer et la fermeture des enseignants à la collaboration...Par ailleurs, un élément fort de l'apprentissage des méthodes d'information serait d'avoir largement recours à cette co-animation, professeur-documentaliste / professeur de discipline de stages de formation continue...repenser la formation des documentalistes et développer les apprentissages de méthodes chez les enseignants de discipline »* (Couzinet, 2002 c : 7)²⁷⁸.

²⁷⁷ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

²⁷⁸ **COUZINET, Viviane (2002 c)**. Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur, p. 94-104.

Dans une approche différente C. Candalot dit Casaurang (2003)²⁷⁹ a montré, dans son étude sur l'enseignement de la méthodologie documentaire à l'université, que l'efficacité de la formation est meilleure lorsqu'elle est plus ancrée dans les Sciences de l'Information et qu'elle s'affirme comme discipline autonome. Elle fait également part des difficultés de collaboration avec les autres enseignants (difficulté à mettre en place une métadiscipline) et conclut sur la nécessité d'approfondir avec les étudiants les bases théoriques liées à l'information et à la société de l'information.

Dans les pays anglo saxons c'est sur la notion « *d'information literacy* » qu'ont travaillé un certain nombre de chercheurs. S. Chevillote a récemment proposé une synthèse sur cette notion et un état de la question. Elle souligne que l'expression « *information literacy* » est officialisée par la définition qu'en donne l'American Library Association : « être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter » (Chevillote, 2005 : 43)²⁸⁰. Elle cite les points importants de la recherche actuelle autour de l'information literacy, notamment la collaboration enseignants / professionnels de l'information et son corollaire le contenu des programmes en compétences informationnelles en lien avec les disciplines, la reconnaissance institutionnelle et l'inclusion dans les cursus, avec des applications plus ou moins avancées suivant les pays. Enfin la question de l'évaluation des étudiants et des formations ainsi que de l'impact de ces formations sont évoqués. Elle précise également, qu'à partir du travail de définition des compétences informationnelles, des normes ont été écrites, dont les deux principales pour l'enseignement supérieur sont

²⁷⁹ **CANDALOT Dit CASAURANG, Christel (2003)**. La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication ? [en ligne] . *Conférence internationale francophone des sciences de l'information et de la communication (CIFSIC), Bucarest, 28 juin-30 juin-2 juillet 2003*. [Réf. du 16 novembre 2005] .

Format PDF. Disponible sur :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/86/sic_00000586_02/sic_00000586.pdf

²⁸⁰ **CHEVILLOTTE, Sylvie (2005)**. Bibliothèques et information literacy, un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 2, p. 42-49.

américaines (ACRL) et australiennes. Globalement elle souligne la nécessité de lancer et structurer des recherches sur différents aspects de *l'information literacy* et sur différents terrains (Chevillote, 2005). C'est ce que dit aussi un auteur comme D. Bawden, dans sa revue de concepts sur « *information and digital literacies* », quand il précise que « *Literacy is, and has always been, a relative concept (...) and may denote a critical awareness of the cultural assumptions, the ethical norms and the aesthetic value of the printed word* » (Bawden, 2001 : 3)²⁸¹. D. Bawden, par ailleurs, situe *l'information literacy* comme un concept central des sciences de l'information et regrette la confusion causée par les différents sens et choix terminologiques pour cette notion. Les auteurs anglo saxons notent aussi de manière récurrente la nécessaire prise en compte de l'évolution constante du contexte informationnel, du problème de crédibilité de l'information et de la nécessaire formation à l'information tout au long de la vie. Ils pointent aussi l'héritage de la formation des usagers usuellement faite en bibliothèque dans l'actuelle formation à l'information et de son influence en termes de services, de techniques et de formation « bibliographique ».

Dans un article daté de 2002, C. Bruce professeure australienne, dont les recherches portent sur les déclinaisons de *l'information literacy* dans le domaine de l'éducation, rappelle qu'il y a eu plusieurs approches émanant de définitions différentes de cette notion et plusieurs modèles développés depuis les années 1970-1980 où cette notion a pris de l'ampleur dans les pays anglo saxons. Tout d'abord les modèles développés dans les années 1980, les modèles des savoirs-faire informationnels (*the information skills models*) qui proposaient une série d'étapes dont avaient besoin les étudiants pour résoudre des problèmes d'information, le plus connu étant le Big6 skills. Il s'agit d'une approche comportementale qui propose de décomposer la méthodologie de recherche d'information en six étapes, la première étant la définition de la tâche, la deuxième les stratégies de recherche d'information, la troisième la localisation et l'accès, la quatrième l'utilisation de l'information, la cinquième la synthèse et la sixième l'évaluation. Dans les années 1990, un modèle orienté processus lié aux développements de l'utilisation

²⁸¹ **BAWDEN, David (2001)**. Progress in documentation : information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, mars, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

des technologies est proposé, basé sur la description de processus linéaires pour résoudre les problèmes d'information. Puis un modèle constructiviste a relié les idées d'information et d'apprentissage, au travers de la notion d'apprendre à apprendre, de la vision qu'une connaissance ne peut être transmise mais construite par l'apprenant. Vers la fin des années 1990 un modèle relationnel *de l'information literacy* a été développé, par l'auteur de cet article entre autre, s'appuyant sur la prise en compte de l'expérience des usagers en matière d'usage de l'information dans sept domaines (technologies de l'information pour la recherche et la communication, sources d'information, processus d'information, contrôle de l'information, construction de connaissances, extension des connaissances, jugement ou évaluation de l'information). Ainsi elle précise que « *successful information literacy programs do not only focus on teaching information skills, they focus on designing learning experiences that require the use of information skills* » (Bruce, 2002 : 16)²⁸². Enfin dans les années 2000, nous pouvons citer sans être pour autant exhaustive, un modèle de l'American Library Association a développé une déclinaison de *l'information literacy* standard pour l'école et l'enseignement supérieur qui passe par une collaboration étroite entre enseignants et professionnels de l'information, ces standards sont divisés en trois catégories : culture de l'information, apprentissage indépendant et responsabilité sociale. (Bruce, 2002 : 10). Ces différentes approches se sont déclinées à la fois à travers des modèles théoriques et des résultats d'expérimentations assez larges, qui ont souvent abouti à des définitions de compétences informationnelles, d'étapes à franchir pour être « lettré » en information, et de déclinaison de curriculum pour l'enseignement. Cependant la question de l'enseignement de « *l'information literacy* », que les Québécois traduisent parfois par culture de l'information et qui se décline en habiletés informationnelles, fait encore l'objet d'interrogations sur la définition même d'une discipline académique, sur le choix d'un enseignement particulier ou sur celui d'une intégration dans les autres disciplines enseignées avec son corollaire sur les personnes chargées de cet enseignement, sur la

²⁸² **BRUCE, Christine Susan (2002).** *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

collaboration entre disciplines et sur la formation à l'information de tous les enseignants. Les questions soulevées rejoignent donc les préoccupations françaises sur ce point, même si les recherches anglo-saxonnes sont plus anciennes et peut-être plus développées.

2-2-4 L'information-documentation peut-elle être une discipline scolaire ?

Les auteurs qui ont réfléchi à la question de la disciplinarisation de l'information-documentation l'ont fait suivant deux directions principales : d'un côté ceux qui contribuent à la constitution d'un consensus dans les SIC sur les objets, les méthodes, les paradigmes et tentent de préciser un corpus des concepts et notions de ce qui pourrait être une discipline scolaire. De l'autre, ceux qui, tout en participant activement à la réflexion autour des SIC, analysent l'enseignement existant, évaluent son contenu et son efficacité pour définir les contours d'une discipline scolaire. C'est en nous appuyant sur les deux approches, que nous pensons complémentaires, que nous tenterons de synthétiser la problématique de la formation à l'information dans le milieu scolaire et ses liens avec son champ scientifique de référence.

La première question importante que nous avons soulevée, est celle du choix de la définition d'une discipline ou bien d'une méta discipline et son prolongement dans la constitution d'un corpus de concepts et de compétences ou méta compétences. C'est à dire le dessin des contours d'une matrice disciplinaire entendu comme « *le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains nomment aussi son cadre de référence* » (Develay, 1992 : 43)²⁸³.

La deuxième question porte sur la nature même de cette discipline : s'agit-il d'information, de Science de l'Information, d'information-documentation, de documentation ?

²⁸³ DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF. 163 p.

La troisième question a trait aux enseignants chargés de l'enseignement de cette discipline et à l'adéquation de leur formation autant initiale que continue, question qui ne peut être détachée de celle de la collaboration avec les autres enseignants. En effet, dans le cadre de la définition d'une discipline scolaire propre, il incomberait aux professeurs-documentalistes de construire un enseignement spécifique et, dans le cadre d'une métadiscipline, il reviendrait à tous les enseignants d'intégrer cet enseignement aux leurs.

Enfin la quatrième question tourne concerne la pédagogie et la didactique qui découleront des choix précédents, c'est à dire de « *la nature des contenus à enseigner qui constitue une épistémologie scolaire* » (Develay, 1992 : 88).

M. Frisch (2003)²⁸⁴, dans une réflexion plus professionnelle, s'attache dans un ouvrage récent à défendre la thèse de la documentation comme discipline scolaire. Elle montre que la documentation tout en se référant à un ensemble de disciplines scientifiques (Sciences de l'Information, Bibliologie, Bibliothéconomie, Archivistique...) possède un ensemble propre de concepts cohérents. Pour elle la didactisation de la documentation est possible autour de nouvelles modalités cognitives, de démarches intellectuelles et de pratiques sociales. Il s'agira d'apprendre à questionner l'information, la rechercher, la problématiser, la transformer en savoir pour se l'approprier comme réelle connaissance. Y.-F. Le Coadic (2000)²⁸⁵ défend aussi sensiblement la même thèse en proposant d'instituer une nouvelle discipline scolaire, non pas la documentation, mais la Science de l'Information et de la Documentation et un nouveau corps d'enseignant dans le second degré : professeur en Science de l'Information et de la Documentation. Il s'agit dans cette proposition de séparer le rôle d'enseignant de celui de gestionnaire.

J.-L. Charbonnier dans la même lignée propose de travailler à une didactisation des Sciences de l'Information en avançant l'idée d'une démarche didactique fondée sur la conceptualisation. Il ne renie pas pour autant les apprentissages documentaires dans

²⁸⁴ **FRISCH, Muriel (2003)**. *Evolutions de la documentation, naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan. 107 p.

²⁸⁵ **LE COADIC, Yves-François (2000)**. Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

chacune des disciplines scolaires ainsi que la collaboration avec d'autres enseignants. Cependant il affirme la nécessité pour cela de bien identifier les acquisitions auxquelles les élèves doivent accéder pour apprendre à s'informer et à se documenter. Il identifie un ensemble de concepts constitutifs de véritables savoirs et pas seulement des savoirs-faire ou des savoirs-être comme c'est coutumier dans les approches pédagogiques des professeurs-documentalistes. Ce savoir propre doit faire l'objet d'une « didactisation des connaissances nécessaires à l'intelligence de ce que les élèves font dans leurs activités d'information-documentation (qui) est le passage nécessaire pour permettre à la « pédagogie documentaire » d'être vraiment pédagogique » (Charbonnier, 1997 : 18²⁸⁶).

A. Béguin dans une réflexion plus ancienne mais qui reflète encore les interrogations actuelles, soulevait la question de la pédagogie ou didactique documentaire. A travers cette question, elle pose le problème d'un choix pour les professeurs-documentalistes et pour l'institution toute entière. Le premier serait de se centrer sur les aspects pédagogiques, c'est à dire sur un accompagnement individuel, sur la relation à l'élève, avec une certaine liberté des horaires et des rencontres, une répartition des savoirs documentaires à enseigner sur l'ensemble des disciplines et un travail en partenariat, qui nécessiterait de revoir la formation des professeurs. Le deuxième choix serait de se tourner vers une didactique de la documentation et une inscription des Sciences de l'Information comme discipline scolaire, ce qui impliquerait la création d'un corps de professeur en sciences de l'information dans le second degré (Béguin, 1996 : 63, 64)²⁸⁷. Cependant un certain nombre d'autres auteurs sont plus réservés sur la nécessité d'une discipline scolaire tout en affirmant que la formation à l'information reste importante et à affiner mais dans des termes différents. H. Fondin, considère que la documentation n'est pas une discipline mais une technique finalisée et que la Science de l'Information est une discipline de recherche. Cette technique repose comme toute technique sur une science, pour ce qui est de la documentation pour Hubert Fondin elle repose sur

²⁸⁶ **CHARBONNIER, Jean-Louis (1997)**. Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

²⁸⁷ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

plusieurs sciences. Cependant, il défend l'idée de « *repenser les modalités d'acquisition des compétences documentaires de chaque élève indépendamment d'un lieu, d'un type de documents, d'un type d'outil* », il propose une vision centrée sur l'élève, sur les modalités de recherche, d'exploitation et de restitution de l'information sous toutes ces formes, vision qui lui paraît la mieux illustrée à travers ce qu'il nomme « *le paradigme informationnel, construit autour des notions de : « intersubjectivité – intentionnalité » ; « signification – information » ; « dispositif informationnel personnalisé – stratégie multi modale* » (Fondin, 2003 : 38)²⁸⁸.

V. Liquete (2003)²⁸⁹ souligne aussi, dans la lignée d'Hubert Fondin, la dérive possible de l'institution d'une discipline scolaire pour l'éducation à l'information qui risquerait d'appauvrir ce qu'il considère comme une métadiscipline. Cependant il propose de réfléchir aux éléments épistémologiques d'une discipline « Information-documentation » pour l'école, à l'intérêt d'une généralisation de ces nouveaux enseignements, tout en prenant en compte le dilemme professionnel des professeurs-documentalistes. Pour sortir de la dichotomie gestion – pédagogie et des dérives possibles de l'institution d'une discipline scolaire, des praticiens comme M. Mollard (1996)²⁹⁰, se proposent d'aborder les aspects pédagogiques sous l'angle d'une gestion pédagogique, c'est à dire de réconcilier ces deux aspects de la profession en mettant la gestion documentaire au service du « pédagogique », en diffusant l'information mais aussi la formation à l'information. Autrement dit en choisissant un mode de gestion des connaissances qui soit apprenant, centré sur les usagers « élèves », et en favorisant la relation pédagogique au travers d'une médiation et d'un « compagnonnage cognitif ». C'est aussi ce que défend S. Alava, professeur en Sciences de l'Education, en

²⁸⁸ **FONDIN, Hubert (2003)**. La documentation et la science de l'information : quel enjeu pour l'école ?. *Esquisse* [en ligne] , Juin-juillet-août, n° 33. [Réf. du 10 septembre 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://www.aquitaine.iufm.fr/fr/06recherche/publications/esquisse/pdf/esq_der.pdf

²⁸⁹ **LIQUETE, Vincent (2003)**. L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

²⁹⁰ **MOLLARD, Michèle (1996)**. *Les CDI à l'heure du management*. Lyon : ENSSIB - FADBEN. 159 p.

développant le concept de médiation documentaire. Dans « *le champ de la didactique de la médiation documentaire* », il propose ainsi de repenser la fonction documentaire et enseignante en se recentrant sur l'information comme élément modificateur des connaissances et en se situant dans un rôle de médiateur d'apprentissage (Alava, 1994 : 70)²⁹¹. La vision d'un champ documentaire élargi et complexe par rapport aux autres disciplines et permettant un décloisonnement favoriserait ainsi une logique méta-cognitive des apprentissages. Dans le cadre d'une médiation scolaire, le professeur peut être considéré comme un « *médiateur au sens où il est intermédiaire, d'une part entre le « monde » des connaissances et des pratiques scientifiques et d'autre part les élèves. Sa fonction est de négocier avec les élèves des changements cognitifs* » (Weil-Barais, Dumas-Carré, 1998 : 6)²⁹².

Marie-France Blanquet dans une réflexion sur les apprentissages documentaires à l'heure du numérique avance l'idée que si « *le document sépare le savoir et l'homme et l'institution scolaire en permettant une communication différée entre l'auteur et le lecteur (...) la disponibilité du savoir ne résout en rien la question du désir de savoir et de son assimilation qui reste un des enjeux essentiels de tout système d'éducation* » (Blanquet, 2002 : 1)²⁹³.

Ainsi, pour elle, l'ère numérique ne fait que renforcer la problématique existante des apprentissages documentaires en accentuant certains éléments comme la sur et la sous information, la vérification, la lecture, l'utilité et la facilité d'appropriation de l'information. Elle pose la question d'un enseignement canonique ou transdisciplinaire constitué soit des apprentissages transversaux pour les élèves (ce qui est le cas de dispositifs comme les TPE), soit d'un enseignement découpé en disciplines distinctes.

²⁹¹ **ALAVA, Séraphin (1994)**. Pour une nouvelle « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER-CDI*, mai-juin, n° 129, p. 66-70.

²⁹² **WEIL-BARAIS Annick et DUMAS-CARRE Andrée (1998)**. Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? (introd.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang, p. 2-11

²⁹³ **BLANQUET, Marie-France (2002)**. *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique* [en ligne] . [Réf. du 18 décembre 2003] . Format PDF. Disponible sur :

http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/viescol/documents/mfblanquet_texte.pdf

Une des solutions qu'elle envisage c'est la constitution d'équipes multidisciplinaires, afin que les apprentissages documentaires ne soient plus assurés par le seul professeur-documentaliste mais aussi par les autres enseignants. Enfin M.-F. Blanquet conclue son article par une définition des apprentissages documentaires qui « *poursuivent cet objectif : apprendre à gérer la complexité d'un système d'information, la complexité de l'organisation du savoir, évaluer l'information et prendre une distance critique pour être prêt à affronter une société marquée par la complexité, une société qui change ses modèles de pensées et d'organisation* » (Blanquet, 2002 : 6).

C. Denecker, dans son ouvrage sur les compétences documentaires aborde la question de la formation à l'information au travers des processus mentaux mis en œuvre. Partant d'un constat souvent formulé, par les formateurs et les apprenants, d'inefficacité de la formation telle qu'elle est proposée actuellement sans réelle progression ni prise en compte des capacités des usagers, elle propose de reconsidérer les apprentissages documentaires à la lumière des activités cognitives mises en œuvre, des processus intellectuels et de construire des dispositifs didactiques à la fois au niveau des systèmes d'information et au niveau humain . Elle recense en fin d'ouvrage les différents modèles existants sur les méthodologies de recherches d'information, les processus cognitifs, les opérations mentales et des modèles didactiques (Denecker, 2002)²⁹⁴. On retrouve ainsi quelques uns des modèles anglo saxons déjà cités (modèles comportementaux principalement).

En France, la question de la discipline scolaire va influencer l'identité des professeurs-documentalistes et leurs choix dans l'exercice professionnel. En terme de définition même du métier, de choix institutionnels mais aussi en termes d'image, de reconnaissance et d'évolution, en effet « *une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forment une identité à ceux qui s'y conforment* » (Béguin, 1996 : 52)²⁹⁵.

²⁹⁴ **DENECKER, Claire (2002)**. Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information. Lyon : ENSSIB. 208 p.

²⁹⁵ **BÉGUIN, Annette (1996)**. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

Si nous tentons de récapituler ce qui définit aujourd'hui la formation à l'information, sans pour autant préjuger de l'existence réelle ou possible d'une discipline scolaire relevant des SIC, nous notons que les idées avancées sont récentes et encore en construction. Nous trouvons des positionnements affirmés mais à titre individuels seulement, ceux-ci ne nous semblent pas en effet mobiliser autour d'eux suffisamment d'alliances pour qu'un tel « projet » avance.

Dans les études réalisées sur ce thème nous relevons trois domaines : celui de la caractérisation de la discipline enseignée ou à enseigner, celui des termes qui définissent les compétences ou capacités visés par cet enseignement et enfin le domaine qui réunit les concepts et méthodes qui seraient la déclinaison de cette discipline.

Pour ce qui concerne le premier domaine, celui de la dénomination de la discipline ou de la formation telle qu'elle est aujourd'hui pratiquée, nous trouvons différents termes. Ce flottement terminologique nous paraît significatif de la difficulté de positionnement. Nous allons tenter de rassembler des éléments de définition nous permettant, par la suite, de choisir l'emploi des termes qui nous paraissent les plus appropriés. Il ne s'agit pas ici d'approfondir des concepts que nous avons par ailleurs définis mais de les mettre en regard les uns avec les autres pour saisir ce que ce flottement terminologique nous suggère quant aux choix non formalisés.

Tableau 1 : Définition de termes désignant une "discipline" ou domaine d'enseignement

Termes	Définitions
Sciences de l'information	Etude des processus de construction, de diffusion et d'usage de l'information (Le Coadic) ou encore étude des processus de recherche d'informations (Fondin), ou partage des savoirs (Metzger)
Information-documentation	Etude des documents qui supportent cette information. Relation entre document et information. Analyse de la notion informative de ce document et de son environnement. Volet documentation de la science de l'information.
Documentation	Activité de gestion, de transfert et de diffusion des documents. Discipline qui intègre tous les savoirs, toutes les fonctions en lien avec le document.
Méthodologie documentaire	Méthode. Methodos (grec) Direction qui mène au but, cheminement, poursuite. Du concept constatatif « le chemin suivi » au concept normatif « le chemin à suivre ». Evolue vers « manière de faire ». (Rey) Méthodologie documentaire : ensemble des étapes nécessaires et démarches permettant d'accéder à l'information à travers le document.
Recherche d'information	« ensemble d'actions méthodes et procédures ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents les informations voulues » AFNOR 93, p. 104
Recherche documentaire	Retrouver dans les fonds documentaires les références des documents pertinents

Le choix des mots pour désigner la discipline correspondant à la formation à l'information dénote les enjeux qui lui sont liés. Si la dénomination se rapproche d'une

vision disciplinaire autonome, nous trouvons le terme de Science de l'Information. La Science de l'Information désigne une science et renvoie donc à un ensemble de concepts et de méthodes, une épistémologie avec pour objectifs la compréhension de phénomènes. Cette même science peut se décliner en discipline scolaire, comme nous l'avons vu, et peut garder la même dénomination ou emprunter celle d'information-documentation pour préciser le pan de la science concernée par la didactisation ; ici il s'agirait toujours d'étude de l'information mais en lien avec le document. Ces deux dénominations impliquent une transmission de savoirs, des apprentissages disciplinaires sur l'information et les processus de recherches d'information. Ces apprentissages visant à être transférés dans d'autres situations comme tous les apprentissages disciplinaires d'ailleurs (n'utilise-t-on pas les mathématiques et ses lois dans d'autres situations par exemple pour une enquête sociologique ?). Au contraire les dénominations documentation, méthodologie documentaire, recherche d'informations et recherche documentaire se situent très nettement sur des aspects plus techniques et moins scientifique ; la didactisation ici concernera plutôt des techniques, des savoirs-faire et des procédures. Nous serions alors en présence d'une métadiscipline dans le sens où ces méthodes et savoirs-faire seraient au service des autres disciplines, c'est à dire que l'apprentissage se situerait dans un autre champ disciplinaire.

En ce qui concerne le second domaine, celui des termes désignant les compétences ou capacités visés par la formation, nous trouvons aussi une variété de formulations, sur lesquelles nous pouvons tenter de donner quelques éléments de définition significatifs des positionnements induits :

Tableau 2 : définition de termes désignant les compétences visées par la formation en information-documentation

Capacités visés	Définitions
Habiletés documentaires	Capacité, rapidité et promptitude . S’emploie pour adresse. Capacité, adresse à comprendre l’organisation, chercher et utiliser un document.
Habiletés informationnelles (information skills)	Forte influence anglo saxonne. Gestes techniques, adresse manuelle dans l’exécution d’un métier ou d’un art. Capacité, adresse à trouver, valider et utiliser l’information.
Information skills : savoirs-faire informationnels	Habileté à réussir ce que l’on entreprend. Habilité à réussir dans la recherche : trouver, valider et utiliser de l’information
Compétences informationnelles	Capacité due au savoir, à l’expérience. Aptitude (disposition, capacité naturelle d’une personne ; compétences professionnelles acquises par une formation) à comprendre ou à faire quelque chose. Capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement les connaissances et savoirs-faire qu’il a intégrés et combinés afin de mesurer le besoin d’information, rechercher, trier, traiter et d’exploiter l’information.
Maîtrise de l’information	Maîtrise : domination de soi-même, possession d’une chose dont on use à son gré. Maîtrise de l’information : domination de la problématique globale de l’information c’est à dire savoir identifier le besoin d’information, chercher, trouver, user de l’information quelle que soit la situation.

Savoirs documentaires	Avoir la connaissance de quelque chose. Après un apprentissage documentaire permettant de trouver le document, avoir la connaissance qui permet d'accéder à l'information contenue dans le document.
Compétences documentaires	Capacité dont dispose un individu de mobiliser rapidement les connaissances et savoirs-faire qu'il a intégrés et combinés afin de comprendre l'organisation des documents, chercher et utiliser un document.

Ici aussi nous retrouvons dans le choix des termes, des choix conceptuels. Soit l'on se situe selon des approches comportementales et on parlera de savoirs-faire, d'habiletés ; soit on se situe selon des approches constructivistes ou relationnelles et on utilisera plus les termes de savoirs documentaires, de maîtrise ou de compétences.

Comme certains termes utilisés se recoupent dans leur sens et il nous semble que nous pourrions gagner en clarté si nous faisons des choix terminologiques. Par exemple si *information literacy* se traduit par compétences informationnelles et regroupe ainsi les termes de savoirs informationnels, maîtrise de l'information, alors que le terme *information skills* rejoint celui d'habiletés ou de savoirs-faire informationnels. De façon générale c'est plutôt le terme informationnel que celui de documentaire qui paraît le plus approprié aux définitions des compétences, savoirs ou habiletés.

En ce qui concerne le troisième domaine, celui des concepts et méthodes constituant le contenu théorique d'une telle formation, nous retenons, en rassemblant différents auteurs, les concepts du tableau suivant. Une définition sommaire permettra de les situer, l'approche plus théorique de ces concepts a déjà été proposée en amont bien que certains demanderaient à être approfondis dans le cadre par exemple d'une recherche spécifique sur les contenus d'enseignement en information-documentation.

Tableau 3 : définition des termes désignant les concepts et méthodes constituant le contenu théorique d'une formation à l'information

Concepts	Définitions
information	Donnée pourvue d'un sens, reçue dans le processus de communication, connaissance communiquée ou communicable, contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible (Meyriat)
Source d'information	Origine de l'information, lieu ou document où l'information a été trouvée
Champ et réseau sémantique	Explorations conceptuelles, pour accéder à la signification, relation entre les termes, proximité sémantique...
pertinence	Adéquation entre le résultat d'une recherche d'information et l'énoncé de la question posée. (dictionnaire de l'information) dans le langage courant caractère approprié d'un mot, d'une phrase... dans une situation donnée. Caractère de ce qui est plus ou moins approprié, qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif poursuivi. La pertinence est fonction de l'effort accompli pour interpréter l'énoncé. Le principe de pertinence gouverne à la fois le choix des propositions qui entrent dans le contexte et la décision d'interprétation. Évaluer un document, l'interroger, le mettre en relation à l'objet du travail, analyser par quelles informations il contribue à résoudre le problème posé.
Indexation	Transcrire en langage documentaire les concepts d'un document après les avoir extrait du document par une

	analyse
Condensation de l'information	Agrégation, compilation d'informations sans dénaturer les sources. Représentation condensée de l'information contenue dans un document
Référence documentaire	Ensemble d'éléments textuels descriptifs d'un document permettant de l'identifier. (dictionnaire de l'information, 2004 : 193)
Langage documentaire	<i>Langages artificiels constitués de représentation de notions et de relations entre ces notions, destinés, dans un système documentaire, à formaliser les données contenues dans les documents et dans les demandes des utilisateurs » (AFNOR, 1987)</i>
Document	Objet qui supporte l'information, qui sert à la communiquer et qui est durable (Meyriat, 1981 : 51). Le document est aussi « <i>un construit social</i> » en ce sens que la science qui l'étudie s'intéresse au contenu, au processus (recherche, usage) mais également à sa construction (Couzinet, Régimbeau, Courbières)
Usagers	<i>« personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information. L'utilisateur d'un système d'information, d'un produit d'information c'est la personne qui emploie cet objet (...) pour obtenir également la satisfaction d'un besoin d'information, que cet objet subsiste (on parle alors d'utilisation), se modifie (usure), ou disparaisse (consommation) » (Le Coadic)</i>

Le corpus de concepts qui pourraient constituer la base de la formation à l'information n'est pas stabilisé, le choix disciplinaire, la réflexion didactique sont des préalables à un approfondissement de ce corpus provenant d'un champ scientifique clairement identifié.

2-2-5 Synthèse

Nous avons vu que la notion de formation à l'information est présente dans le milieu scolaire dès la création des centres de documentation et d'information et s'est renforcée avec la création du statut de professeur-documentaliste.

Malgré cela, il y a semble-t-il beaucoup de difficultés à caractériser cette formation, la notion même de discipline scolaire désigne un domaine d'études, c'est à dire une branche du savoir susceptible de faire l'objet d'un enseignement ce qui signifie que la discipline scolaire n'existe qu'en référence à un domaine de connaissance scientifique constitué, balisé qui à partir de son contenu et de son point de vue va en organiser la transmission (ce terme de transmission ne préjuge pas ici de méthodes particulières, il est utilisé au sens large).

Postuler la création d'une discipline scolaire c'est envisager une transposition didactique, c'est à dire un passage des savoirs savants, aux savoirs à enseigner. Viendront ensuite les questions pédagogiques qui permettront de passer aux savoirs enseignés et assimilés.

Dans le champ des SIC, cette notion de discipline scolaire se décline actuellement un peu différemment suivant les niveaux et les lieux. Ainsi en France dans l'enseignement secondaire, cette formation apparaît comme une discipline scolaire dans l'Enseignement Agricole mais pas à l'Education Nationale où les professeurs-documentalistes, n'enseignent que sur quelques heures prises sur d'autres enseignements ou sur le temps libre des élèves. Au contraire dans l'enseignement supérieur, un enseignement formalisé s'est développé en premier cycle universitaire et dans quelques formations spécifiques isolées.

Ailleurs en Europe, il s'agit également d'une préoccupation comme le montre un récent congrès de recherche sur le thème : « *Information literacy in Europe : a first insight into*

state of the art of information literacy in the European Union »²⁹⁶ qui a eu lieu à Rome en 2003. Les articles de divers pays font un état de l'art de la situation de *l'information literacy* et des premiers résultats du réseau européen sur *l'information literacy* (groupes d'experts européens des différents états sur l'information literacy créé à l'initiative de centre national de recherche italien).

En Amérique du Nord, on parle également d'« *information literacy* », mais le contenu des programmes en compétences informationnelles est établi en lien avec les autres disciplines, il ne s'agit donc pas d'une discipline scolaire à part entière.

Il paraît difficile de trouver un consensus scientifique et professionnel pour cet enseignement malgré les questions soulevées qui font l'objet de nombreuses recherches. Les difficultés pointées sont de plusieurs ordres : l'absence de savoirs théoriques et de corpus conceptuel pour les professeurs-documentalistes chargés de cette formation, l'absence de didactisation peut-être due à un manque de balisage du territoire scientifique. La question persistante aujourd'hui pour la formation à l'information dans les établissements scolaires est celle de la définition d'une discipline scolaire ou d'une méta discipline et ses conséquences à la fois en terme de formation des professeurs-documentalistes, de formation de l'ensemble des enseignants, en terme d'évolution du métier et de sa reconnaissance. Les choix qui restent à faire sont bien sûr des choix scientifiques mais aussi des choix sociaux.

Le positionnement des professeurs-documentalistes est complexe puisque plusieurs fonctions leur sont attribuées faisant appel à des savoirs et des techniques différentes. Ce faisant le métier semble souffrir d'un problème de reconnaissance et d'image qui influe sur son évolution et sur la manière dont il est vécu. Nous ferons appel à la sociologie du travail pour éclairer la notion de pratiques professionnelles, de métier, de profession, de professionnalité, d'identité au travail, de représentations sociales et de professionnalisation pour comprendre les enjeux d'un exercice professionnel multiple, ses déclinaisons et ses évolutions.

²⁹⁶ **BASILI, Carla (ed.) (2003).** *Information Literacy in Europe : a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma : Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Studi socio-economici sull'innovazione e le politiche della ricerca. 315 p.

Chapitre 3 : Le regard de la Sociologie sur l'analyse du métier de documentaliste

2-3-1 Pratiques professionnelles

Le terme « pratique » vient du verbe grec *prattein* signifiant « agir » qui donne *praxis*, « action ».²⁹⁷ La *praxis* englobe tout ce qu'on a toujours entendu sous les termes de « pratique », d'« application », de « technique », par opposition à la théorie pure. Le terme de pratique se rapporte d'abord à une activité humaine et se situe dans une dialectique de l'action et de la théorie. Le problème de leur action réciproque est omniprésent dans l'histoire de la pensée.

Dans le dictionnaire historique de la langue française le terme de pratique est défini comme une manière concrète d'exercer une activité²⁹⁸. On peut aussi définir la pratique comme une activité volontaire visant des résultats concrets, positifs qui peut être associée à l'expérience, à l'action.

Chez Bourdieu (1980) la pratique s'oppose aussi à la théorie ; elle renvoie dans tous les cas à une activité concrète, née de la tradition ou de l'improvisation. Il existerait pour lui une logique de la pratique (irréductible à celle de la théorie) qui guiderait les comportements individuels. La pratique exclurait tout intérêt formel et « *le retour réflexif sur l'action elle même, (...) reste subordonné à la poursuite du résultat (...) aussi n'a-t-il rien en commun avec l'intention d'expliquer comment le résultat a été atteint et encore moins de tâcher à comprendre (pour comprendre) la logique de la pratique* » (Bourdieu, 1980 : 154)²⁹⁹, la logique de la pratique est entièrement tournée vers l'agir, alors que la logique de la théorie est tournée vers la compréhension. Par

²⁹⁷ *Dictionnaire des sciences humaines, anthropologie/sociologie(1994)* . Paris : Nathan, p. 296.

²⁹⁸ **REY, Alain (2005)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : édition le Robert, septembre, P. 2895.

²⁹⁹ **BOURDIEU, Pierre (1980)**. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

ailleurs il souligne « *l'antinomie entre le temps de la science et le temps de l'action qui porte à détruire la pratique en lui imposant le temps intemporel de la science (...) il y a un temps de la science qui n'est pas celui de la pratique* » (Bourdieu, 1980 : 136-137)³⁰⁰. Il soulève donc le problème d'une difficile dialectique entre la logique de la pratique et celle de la pensée en soulignant le monopole du discours sur le monde social. L'antinomie du temps porterait à détruire la pratique en lui imposant le temps intemporel de la science, autrement dit passer du schème pratique au modèle théorique construit après la bataille c'est laisser échapper ce qui fait la réalité de la pratique en train de se faire. Pour accéder à un déchiffrement adéquat de la logique de la pratique, il faudrait être capable de donner une vue synoptique de la totalité et de l'unité des relations. Le chercheur doit donc repenser le rapport qu'il entretient avec son objet. Pour accéder à la compréhension, il doit être en capacité d'utiliser correctement les positions d'observateur / observé, les actions de connaître et faire, interpréter et utiliser et repenser la maîtrise symbolique et la maîtrise pratique (Bourdieu, 1980).

P. Bourdieu a développé une théorie de « l'habitus » qui vise à fonder la possibilité d'une science des pratiques échappant à l'alternative du finalisme et du mécanisme. Il définit la notion d'habitus comme un « *système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçus à cette fin* » (Bourdieu, 1980 : 119-120).

La pratique pourrait s'appréhender en prenant en compte les habitus individuels voire collectifs (peut-être un métier, un ensemble de techniques, de références) et la focale du champ scientifique référent qui n'est pas sans effet sur l'objet étudié, dans un va et vient entre construction théorique et validation empirique.

Pour B. Latour, le mot pratique ne doit plus servir de pendant au mot théorique, il définit la pratique comme « *les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires les procédures, les textes, les documents, les instruments, les*

³⁰⁰ BOURDIEU, Pierre (1980). *Op.cit.*.

hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler » (Latour, 1996 : 132), autrement dit « *la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines* » (Latour, 1996 : 133)³⁰¹. Cette affirmation de B. Latour prend tout son sens dans le fait de définir en parallèle la théorie comme un produit et non comme un procès, c'est à dire que, pour lui, la production d'une théorie nécessite une pratique comme toutes les activités. Ainsi il pose la question de la pertinence de la distinction entre des savoirs pratiques et des savoirs théoriques qui, pour lui, n'a pas de sens. « *Savoir c'est toujours savoir-faire et faire-savoir* » (Latour, 1996 : 134).

« *Prendre en compte l'épaisseur sociale de la pratique en construction* » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003 : 31)³⁰² pour intégrer la question des contextes de la pratique, c'est ce que proposent des chercheurs en SIC pour tenter de saisir la complexité des pratiques étudiées, c'est à dire que la signification et le dynamisme des pratiques sont fonction des contextes et que les pratiques se « *saisissent comme des phénomènes de signification dans des lieux sociaux spécifiques* ». Les pratiques sont le fait de personnes qui assument à la fois des styles, des enjeux individuels et des engagements sociaux et professionnels qui les relient à des systèmes normés. (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003).

« *Le terrain se définirait comme un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques (...) mais il est ensuite un lieu reconfiguré par la recherche, borné cette fois par les contraintes théoriques et empiriques* » (Le Marec, 2004 : 145)³⁰³. Il s'agit d'articuler tant dans l'observation que dans l'analyse, le terrain, les situations, les contextes, avec les pratiques, les objets et les discours.

Les didacticiens et pédagogues s'intéressent à la question de l'analyse des pratiques professionnelles et à celle de la nature des savoirs. Contrairement à certaines approches

³⁰¹ **LATOUR Bruno (1996)**. Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F., p. 131-146.

³⁰² **SOUCHIER, Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (2003)**, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information, p. 17-43.

³⁰³ **LE MAREC, Joëlle (2004)**. Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès*, mai, n° 38, p. 141-147.

sociologiques, les chercheurs en Sciences de l'Education ou en psychologie s'appuient sur la distinction des savoirs théoriques et des savoirs d'action. A l'origine c'est J. Piaget qui définit le savoir comme étant non donné d'emblée mais élaboré progressivement (par différents stades) par l'enfant par l'exercice de ses actions sur le monde. Ce qui tendrait à dire que les savoirs d'action sont à l'origine des savoirs théoriques par un procédé d'abstraction (abstraction réfléchissante). Mais si les savoirs théoriques concernent l'acquisition d'un ensemble de connaissances établies dans des disciplines scientifiques, ainsi que la maîtrise de raisonnements logiques permettant la résolution de problèmes, ils ont une visée de connaissance et de compréhension, alors que les savoirs d'action se définissent comme des savoirs-faire, des routines visant leur modification. Comment peut-on alors définir les liens entre théorie et pratique, entre savoirs théoriques et savoirs d'action si l'on accepte cette division ? Quelle influence ces liens peuvent-ils avoir sur, d'une part, l'appréhension et la compréhension des pratiques professionnelles et, d'autre part, sur leur évolution ?

Certains auteurs, parmi eux les ergonomes, mettent en avant la notion de compétence comme capable d'unifier ou du moins d'établir des relations entre les connaissances et l'action. Les compétences permettent ainsi de « *faire parler l'expérience et de mettre en scène les connaissances, ensuite elles servent à gérer le contexte de l'action, à interpréter les instructions, à préparer et à contrôler l'action* » (Terssac, 1996 : 223)³⁰⁴. Un autre ergonomiste, M. de Montmollin précise que les savoirs théoriques sont des connaissances déclaratives et procédurables, en général verbalisables. Les savoirs d'action seraient des savoirs-faire, des routines peu verbalisables mais observables. Les compétences, vues comme un concept unificateur, seraient des savoirs mis en œuvre dans diverses situations de travail. (Montmollin, 1986 : 193)³⁰⁵.

Pour clore ce rapide tour d'horizon sur les pratiques professionnelles nous verrons comment les sociologues ou les chercheurs en Sciences de l'Education conçoivent et déclinent l'analyse des pratiques professionnelles. Cet aspect a beaucoup été abordé

³⁰⁴ **TERSSAC, Gilbert de (1996)**. Savoirs, compétences et travail. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F., p. 223-247.

³⁰⁵ **MONTMOLLIN, Maurice de (1996)**. Savoir travailler : le point de vue de l'ergonome. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F., p. 189-199.

dans la réflexion sur la formation des enseignants, mais au sein de cette réflexion on retrouve aussi des approches différentes comme des approches psychosociales ou des approches cliniques.

L'objectif de l'analyse des pratiques professionnelles est de permettre une articulation des savoirs pratiques et théoriques en les mobilisant dans des schèmes d'action. La première phase d'analyse des pratiques consiste en un recueil des données, c'est une phase descriptive à visée objectivante. Puis vient une phase d'analyse qui consiste en une mise en relation entre les données, une identification des différents facteurs, un repérage des éléments constitutifs d'une pratique, en une reconstitution des éléments qui ont conduit à l'action : faire, savoirs, savoirs-faire et savoirs être mis en œuvre. La dernière phase est la phase d'interprétation pour redonner du sens à la situation. L'objectif est donc de mener une analyse compréhensive qui permette une formalisation des savoirs pratiques et une amélioration, puis de produire des savoirs sur la pratique par une recherche sur les processus et leur fonctionnement avec une mise en évidence de variables et de leur articulation (Barbier, 1996 a)³⁰⁶. On voit bien ici que, si la démarche est opératoire et balisée, ce qui peut poser question c'est la réelle possibilité pour de mêmes acteurs de manier observations et analyse, mais c'est aussi ce qui peut faire l'intérêt de cette démarche, c'est à dire de proposer un cadre qui permette aux acteurs de lier et d'intégrer des savoirs dans des pratiques pour les améliorer car les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des éléments bruts immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse.

Cette analyse des pratiques professionnelles ne peut se concevoir sans une prise en compte des identités en jeu et des représentations qui en sont des composantes fortes, ou, au sens de Bourdieu, qui font partie intégrante de l'habitus de professionnels exerçant un même métier. Il paraît donc intéressant de tenter de déterminer ce qui dans l'exercice d'un métier donné prévaut en terme d'identité individuelle, d'identité au travail, et de représentation sociale. Pour comprendre ces pratiques professionnelles et leurs éventuels liens avec des savoirs constitutifs nous proposons un détour sur les

³⁰⁶ **BARBIER, Jean-Marie (1996 a)**. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 301 p.

notions même de métier, de profession et de professionnalisation, une autre façon peut-être, après les identités, de cerner des représentations collectives.

2-3-2 Identités et représentations sociales

La notion d'identité a été abordée par beaucoup de champs scientifiques, notamment la psychologie avec les concepts d'identité personnelle et de construction de l'identité, les philosophes avec la métaphysique, l'anthropologie avec des points de vue culturels.

Nous retiendrons ici l'approche sociologique de l'identité, puisque nous nous intéressons principalement à l'identité au travail, car en tant qu'« *interface du psychologique et du social, l'identité est une construction subjective en même temps qu'une inscription sociale* » (Giust-Desprairies, 1996 : 64)³⁰⁷.

Le terme identité est emprunté du latin *identitas*, « qualité de ce qui est le même », dérivé du latin classique *idem*, « le même », caractère de ce qui ne fait qu'un ou ne constitue qu'une seule et même réalité, sous des manifestations, des formes ou des appellations diverses.³⁰⁸

C. Dubar (1991) définit les identités sociales et professionnelles comme des constructions sociales impliquant l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation. Ces identités constituent des formes sociales de construction des individualités. Il précise que l'identité sociale et professionnelle se construit à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement.

³⁰⁷ **GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1996)**. L'identité comme processus, entre liaison et déliaison . *Education permanente*, n° 128, p. 63-70.

³⁰⁸ *Dictionnaire de l'académie française*, disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

Il définit ainsi deux processus qui concourent à la production des identités : le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel, systémique, communicationnel (identité pour autrui), (Dubar, 1991 : 126)³⁰⁹

L'identité sociale et professionnelle va englober les deux processus, biographique et relationnel, mais s'ancrer dans le rapport au travail. Elle résulte des interactions entre les individus, les groupes professionnels et le contexte professionnel. Le lieu de l'activité professionnelle est un lieu de reconnaissance de l'identité professionnelle, mais un même acteur peut être porteur de plusieurs identités professionnelles.

Pour R. Sainsolieu (1998)³¹⁰ la construction de quatre identités typiques au travail repose sur le constat d'une forte cohérence entre logiques d'acteurs au travail et normes relationnelles au sein de l'entreprise. Ces quatre identités sont définies comme l'identité du « retrait » qui allie la préférence individuelle avec la stratégie d'opposition. L'identité « fusionnelle » qui combine la préférence collective avec la stratégie d'alliance. L'identité « négociatoire » qui lie la polarisation sur le collectif avec une stratégie d'opposition et l'identité « affinitaire » qui mélange la préférence individuelle avec une stratégie d'alliance. Ces quatre identités se situent dans la notion d'identité pour autrui. Les logiques d'acteurs au travail pour Sainsolieu, se construisent à travers la reconnaissance de soi dans les rapports au travail et à travers la mise en cause des identités individuelles par les contraintes sociales. Il va en résulter un apprentissage d'une culture particulière au groupe de travail, culture résultant de trois dimensions : la culture antérieure, la situation de travail, les situations stratégiques de rapport au pouvoir. Les logiques d'acteurs fondent les identités collectives, construites dans le rapport des individus aux autres, résultat conjoint d'un processus d'identification et de différenciation qui se joue dans les relations au travail.

Pour C. Dubar quatre types de savoirs structurent l'identité professionnelle, les savoirs pratiques résultant de l'expérience du travail et de la logique instrumentale. Les savoirs

³⁰⁹ **DUBAR, Claude (1991).** *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. 269 p.

³¹⁰ **SAINSOULIEU, Renaud (1998).** *L'identité au travail.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. 476 p.

professionnels qui sont une articulation entre savoirs pratiques et savoirs techniques. Les savoirs d'organisation qui représentent la mobilisation et la reconnaissance associées à la logique de responsabilité valorisée par le modèle de la compétence. Enfin les savoirs théoriques qui engendrent autonomie et distinctions culturelles (Dubar, 1991 : 261)³¹¹. En effet « *l'appartenance professionnelle reste d'abord liée à la maîtrise et à la reconnaissance d'une spécialité apprise en formation initiale et exercée au sein d'une « communauté culturelle » dotée de son langage (jargon), de ses signes extérieurs et de ses marques de distinction. (...) « grande famille des gens du métier » qui constitue le noyau dur de leur identité* » (Dubar, 1994 : 24)³¹².

L'apport de P. Bourdieu, que nous avons développé avec le concept de pratique, et notamment sa théorie de l'habitus peut ici aussi trouver toute sa place. C'est à dire que la notion d'habitus, tel qu'il a été décrit par P. Bourdieu, vient nuancer les théories de l'identité au travail, l'identité professionnelle pour recouper celle d'identité collective. En effet si l'habitus représente un ensemble de dispositions socialement acquises et intériorisées, il peut engendrer un certain déterminisme social et modifier la construction d'identités collectives au travail en réduisant la part d'autonomie des acteurs. Ce qui peut nous amener à nous demander si l'on peut postuler d'une identité collective partagée ou bien parler d'identités professionnelles plurielles, différenciatrices ou communes et de leur construction en situation de travail ?

Les chercheurs en Sciences de l'Education ont aussi travaillé sur la notion d'identité au travail et d'identité sociale et particulièrement ceux qui s'intéressent au métier d'enseignant. Leurs analyses, bien que situées dans des contextes particuliers, s'appuient généralement sur les théories sociologiques et notamment sur les jalons importants posés par Sainsolieu et Dubar. Néanmoins leurs apports peuvent nous apporter des éclairages complémentaires.

³¹¹ **DUBAR, Claude (1991)**. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin. 269 p.

³¹² **DUBAR, Claude (1994)**. Le sens du travail : les quatre formes d'appartenance professionnelle . *Sciences humaines*, mars, n° 37, p. 22-25.

L'identité est ainsi définie comme un « *ensemble de composantes représentationnelles, opératoires produit par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire* » (Barbier, 1996 b : 50)³¹³ et qu'elle peut être entendue à la fois comme un état c'est à dire un ensemble de connaissances susceptibles d'être mobilisé dans une pratique, et comme un processus c'est à dire les possibilités de modification au fur et à mesure du développement de nouvelles pratiques.

J.F. Blin, de son côté, souligne le caractère paradoxal de l'identité qui se construit par la confrontation de la similitude et de la différence. Il distingue, suivant en cela de nombreux auteurs, deux pôles, le pôle individuel et le pôle social (Blin, 1995 : 178)³¹⁴. Mais l'originalité de son approche est la mise en relation de l'identité professionnelle avec les représentations sociales.

La notion de représentation désigne « *l'action de rendre présent ou sensible quelque chose à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe et par métonymie, ce signe, image, symbole ou allégorie* »³¹⁵

Le concept de représentation sociale est l'une des notions fondatrices de la psychologie sociale, elle désigne une forme de connaissance sociale, la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. C'est une manière de penser, de s'approprier, d'interpréter notre réalité quotidienne. Emile Durkheim introduit en 1898 l'idée de représentation collective et fixe à la psychologie sociale la tâche d'étudier les représentations sociales. En France, S. Moscovici³¹⁶, entre autres auteurs, pose les bornes d'un vaste champ de recherche articulé autour des représentations sociales. Dans ses différents ouvrages, il démontre le

³¹³ **BARBIER, Jean-Marie (1996 b)**. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, décembre, n° 128, p. 11-26.

³¹⁴ **BLIN, Jean-François (1995)**. *Identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants : l'Enseignement Agricole*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail, Laboratoire REPERE – CREFI. 228 p.

³¹⁵ **REY, Alain (2005)**. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : éditions le Robert, septembre. P. 3192.

³¹⁶ **MOSCOVICI, Serge**. *Psychologie sociale*, PUF, 1984. 593 p.

rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction socio-cognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites. Il montre également que les représentations sociales peuvent être étudiées globalement comme des contenus dont les dimensions sont coordonnées par un principe organisateur (attitude, normes...) ou de manière focalisée comme structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet concerné. Ainsi « *La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales* »³¹⁷. Sur le plan professionnel, les représentations sociales permettent de saisir les dimensions cognitives et communicationnelles collectives qui sous-tendent les conduites de travail. C'est à dire que les professionnels en situation de travail développent des pratiques, des conduites, des connaissances et ce sont les représentations issues de cet ensemble qui constituent la construction d'un sens, d'une signification. Il s'agit d'un processus d'objectivation et d'un processus d'ancrage dans le social : « *Les représentations professionnelles sont toujours spécifiques à un contexte professionnel, elles sont définies comme des ensembles de cognition descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs utiles à l'activité professionnelle et organisées en un champ structuré présentant une signification globale* » (Blin, 1997 : 107)³¹⁸.

Les représentations sociales en cours dans le monde du travail, que l'on peut nommer représentations professionnelles, sont issues des interactions entre les acteurs et les groupes dans des contextes institutionnels dans lesquels circulent des valeurs, des normes, des pratiques, des savoirs qui alimentent les identités professionnelles collectives. Ces identités multiples se manifestent à leur tour dans les discours, les opinions et les croyances et peuvent évoluer suivant des « jeux » stratégiques. Les

³¹⁷ FISCHER G.N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Presses de l'université de Montréal. Dunod, p 118.

³¹⁸ BLIN, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan. 223 p.

représentations professionnelles, en interaction avec une identité collective, peuvent-elles être une façon de saisir les connaissances en jeu dans une situation de travail ? C'est à dire percevoir comment les acteurs intègrent, interprètent et utilisent des savoirs transformés en connaissances et savoirs-faire dans le travail et comment elles peuvent ou non alimenter les pratiques professionnelles ? Par ailleurs comment les représentations et les identités professionnelles individuelles contribuent-elles à construire une identité collective ? Cette identité collective favorise-t-elle l'assimilation de savoirs spécifiques ? Ces questions peuvent être enrichies par la connaissance des processus de professionnalisation d'un métier. Ce processus passe par la compréhension de ce qu'est un métier par rapport à une profession et par ce que recoupe la professionnalisation en terme d'acquisition et de transmission de savoirs et de construction de professionnalités spécifiques.

2-3-3 Métier, profession, professionnalisation

Les termes de métier et de profession sont souvent employés indifféremment et même définis de manière semblable ; paradoxalement, le petit Robert³¹⁹ qualifie de professionnel l'ensemble des personnes qui exercent un même métier.

Toujours dans le petit Robert, «métier » désigne « *un genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société économique* » mais aussi «*genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence* », la profession désigne également « *une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence* ».

« Métier » et « profession » partagent donc des attributs positifs « moyens d'existence » et « utilité » mais la « profession » a une valorisation distincte puisque selon toujours le petit Robert c'est « *un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique...* » alors que l'occupation qui désigne le métier est une occupation qualifiée de manuelle ou mécanique. G. Benguigui pense que : « *Parler de passage du métier à la profession peut paraître étonnant dans la mesure où dans la pratique quotidienne d'aujourd'hui ces deux mots sont très proches et de fait synonymes* » (Benguigui, 1986 : 29)³²⁰.

Cependant s'il peut être utile de regarder l'utilisation des termes et des notions dans la pratique il est primordial aussi de prendre le recul nécessaire que peut nous permettre le détour par les approches de chercheurs en sociologie sur ces termes, en effet « *Les fondateurs de la sociologie ont accordé une place centrale à l'analyse des activités professionnelles* » (Dubar, 1991 : 134)³²¹.

³¹⁹ *Dictionnaire le petit Robert de la langue française*. Paris : le Robert, 2003. P.1622, 2082.

³²⁰ **BENGUIGUI, Georges (1986)**. Du métier à la profession. *Profession documentaliste : un enjeu pour le vingt et unième siècle*. Paris : FADBEN. P. 29-32.

³²¹ **DUBAR, Claude (1991)**. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin. 269 p.

2-3-3-1 Métier

Si l'on part de la définition proposée dans le dictionnaire des sciences humaines

*« Ce terme (...) évoque une capacité singulière à agir acquise dans l'action et grâce à une initiation pratique. Le métier se transmet ainsi d'une génération à l'autre sans pouvoir être l'objet d'un enseignement discursif »*³²²

La notion de métier est définie par les sociologues en opposition à la notion de profession, voire comme non-profession. R. Bourdoncle précise que le métier repose sur des savoirs et s'apprend, mais plutôt par l'apprentissage que par l'étude (Bourdoncle, 2000 : 34)³²³. On retrouve là la notion de transmission, de savoir-faire, de « tours de main particuliers » qui se transmettent par l'exemple et l'imitation, ce qui est mentionné par Bourdoncle comme signe d'efficacité en situation de travail.

C. Dubar situe historiquement une opposition entre métier et profession avec l'essor et la consolidation des universités puisque les professions s'enseignaient à l'université et étaient associées à des travaux de l'esprit, alors que les métiers relevaient des arts mécaniques.

Il précise que les métiers et les professions participent au même modèle d'origine : les corporations, c'est à dire des corps, confréries et communautés. Cette origine nous montre que malgré l'opposition ancienne et actuelle entre ces deux termes de métier et de profession reste et restait l'appartenance à une communauté et une similitude profonde de « *la dignité et la qualité* » d'un engagement, d'un « *état juré* » (Dubar, 1991 : 132- 133)³²⁴.

En outre un métier est fait aussi d'un ensemble de gens, de trajectoires et de pratiques personnelles. Personne n'incarne à lui seul un métier, le métier est alors un certain état des pratiques dans leur diversité. Les valeurs et croyances sont transmises dans

³²² *Dictionnaire des sciences humaines : anthropologie / sociologie.*- Paris : Nathan, 1994. P. 236

³²³ **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, décembre, n° 35, p. 117-132.

³²⁴ **DUBAR, Claude (1991)**. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. 269 p.

l'exercice du métier, la formation par le voir et le faire est une formation « mimétique » et alimente une culture professionnelle.

Du côté des SIC, et de manière proche mais plus nuancée, H. Fondin définit le métier comme un ensemble de savoirs, pratiques et techniques auquel un individu consacre son activité. Il introduit par rapport aux définitions précédentes la nécessité de savoir, même s'il précise bien qu'il s'agit d'occupations manuelles ou mécaniques (Fondin, 1987 : 3-10)³²⁵. Comment la notion de profession se distingue-t-elle alors de la notion de métier ?

2-3-3-2 Profession

Le dictionnaire des sciences humaines³²⁶ décrit un certain nombre d'éléments pour définir le concept de profession : l'existence d'un savoir, la présence d'écoles de niveau supérieur, l'instauration de règles communes de fonctionnement pour une activité s'exerçant de façon autonome, la reconnaissance d'une déontologie acceptée par chacun, produite par le groupe de pairs.

Une distinction importante entre métier et profession soulignée par R. Bourdoncle s'appuie sur le fait que la profession s'apprend par l'étude et repose sur un savoir savant professé à l'université. Il y aurait donc une rationalisation de la pratique grâce à l'acquisition par les praticiens des savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession (Bourdoncle, 2000 : 120-121)³²⁷.

La profession est donc définie comme un état doublement bénéfique, parce qu'on peut en tirer un moyen d'existence et parce qu'elle a un certain prestige.

³²⁵ **FONDIN, Hubert (1987)**. Evolution des systèmes et des métiers du traitement de l'information : la crise du monde documentaire (et bibliothécaire). *Documentaliste - Sciences de l'information*, janvier, vol. 24, n° 1, p. 3-10.

³²⁶ *Dictionnaire des sciences humaines : anthropologie / sociologie* (1994). Paris : Nathan. P. 236

³²⁷ **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, n° 35, décembre, p. 117-132.

Dans le même sens C.Dubar (1991)³²⁸ définit les critères d'une profession : existence d'un mandat confié par la société à un groupe professionnel, statut de ses membres, autonomie dans l'exercice de la profession.

Cette approche situe la profession en rapport avec la société et ses membres et pas seulement par rapport à l'activité exercée.

Les professions selon Bourdoncle se caractérisent autant par leur activité que par la communauté que forment leurs membres. On retrouve effectivement dans les définitions et les caractérisations précédemment citées, ces deux aspects développés mais pas toujours conjointement.

Ainsi les activités d'un groupe se distingueraient par le niveau, les savoirs, la transmission universitaire, le caractère intellectuel, mais aussi, et ce n'est pas secondaire, par l'identité collective des personnes exerçant cette activité. Ces activités se manifesteraient par la recherche de reconnaissance à travers l'exercice professionnel, l'élaboration d'un code déontologique voire la compétition avec des groupes exerçant des activités proches.

Ce double aspect concernant la profession et les définitions qui orientent le passage du métier à la profession nous amène à interroger le processus de professionnalisation comme « *un processus conduisant à un état jugé meilleur* » (Bourdoncle, 2000 : 117)³²⁹.

H. Fondin (1987)³³⁰, du côté des SIC, a défini la profession comme une idée de la classe à laquelle on appartient par son activité et qui se caractérise par les connaissances spécialisées nécessaires. Elle requiert un caractère intellectuel, il y a identification à un groupe professionnel plutôt qu'à l'entreprise ou l'organisme par la responsabilité vis à vis de la société pour la qualité de ses services.

³²⁸ **DUBAR, Claude (1991)**. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*.

Paris : Armand Colin. 269 p.

³²⁹ **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ».

Recherche et formation, décembre, n° 35, p. 117-132.

³³⁰ **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Op. cit.

2-3-3-3 Professionnalisation

La professionnalisation est souvent décrite comme le processus dynamique d'un métier à une profession, mais ce terme de professionnalisation est beaucoup employé et plusieurs sens peuvent s'y référer. Nous nous appuyerons entre autres sur les travaux de Bourdoncle, puisque outre une analyse sociologique, R. Bourdoncle a proposé une réflexion sur les processus de professionnalisation des enseignants. De façon plus générale, dans le dictionnaire des sciences humaines³³¹ la professionnalisation est décrite comme un processus conduisant les personnes exerçant des travaux similaires ou semblables à se doter de règles morales et techniques qui vont amener à un renforcement des normes professionnelles.

Il s'agit de voir comment se mettent en place les différents critères qui définissent une profession lorsqu'une dynamique dans ce sens est enclenchée permettant à un métier de se « professionnaliser ».

Bourdoncle précise que les processus en jeu dans la professionnalisation vont affecter à la fois les formations, les personnes, les activités, les groupes et les savoirs (Bourdoncle, 2000, 118)³³². Il privilégie là une approche du processus par objets plutôt qu'une approche disciplinaire ou thématique.

Cette approche par objets lui permet d'affirmer que : « *La professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent en même temps la plupart des objets. On ne peut examiner la formation sans évoquer la nature des savoirs professionnels ou les modalités de la socialisation mises en œuvre, ni évoquer l'évolution de l'activité elle-même, sans toucher aux changements de statut du groupe professionnel* » (Bourdoncle, 2000 : 130)³³³.

Reprenant ce que Bourdoncle décrit dans cet article sur la professionnalisation des différents objets cités : la professionnalisation de l'activité reposerait sur l'universitarisation de la formation professionnelle, en ce sens qu'elle entraînerait la

³³¹ *Dictionnaire des sciences humaines : anthropologie / sociologie* (1994). Paris : Nathan. P. 237.

³³² **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, décembre, n° 35, p. 117-132.

³³³ **BOURDONCLE, Raymond (2000)**. Op.cit.

rationalisation de la pratique par l'acquisition de savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession. La professionnalisation du groupe exerçant l'activité passerait par un travail de défense et de promotion de la profession s'exprimant parfois par un conflit entre anciens et jeunes professionnels qui veulent faire progresser cette profession, mais aussi par le prestige social, les revenus ou l'autonomie. La professionnalisation des savoirs dans le sens où ceux-ci se transmettent autrement que par un apprentissage imitatif, impliquerait une abstraction, une organisation autour de principes, une crédibilité quant à leur efficacité, une sophistication.

Un autre aspect de la professionnalisation des savoirs est de la relier aux compétences. Chacune des compétences pouvant être définie comme une capacité à accomplir une tâche déterminée dans une situation donnée. Cette approche par les compétences a été marquante dans la formation des enseignants. La professionnalisation des personnes exerçant l'activité que l'on peut désigner par un double processus d'acquisition, celui de savoir, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel.

En cela R. Bourdoncle rejoint C. Dubar en concevant ce dernier aspect de la professionnalisation comme une socialisation professionnelle que ce dernier définit comme « *A la fois une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité* » (Dubar, 1991 : 147)³³⁴. La professionnalisation de la formation se retrouverait dans la construction de formation de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée. Mais il convient de prendre en compte la diversité des dispositifs de formation, dans les formations professionnelles il faut commencer à construire l'identité professionnelle correspondant à l'activité visée ce qui n'est pas le cas des formations générales. Les modes d'attribution et de reconnaissance des diplômes entrent aussi en jeu en se référant plus ou moins suivant la nature de la formation, à une activité, à l'exercice de la profession.

³³⁴ **DUBAR, Claude (1991).** *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. 269 p.

Du côté des Sciences de l'Education, M.-A. Le Gouellec Decrop (1997)³³⁵ s'est interrogée sur la professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. Pour elle ce métier n'est qu'en cours de professionnalisation.

Les points relevés comme le défaut d'autonomie, l'absence de formation théorique, le manque de cohérence dans la pratique, la difficulté à construire une culture commune, lui permettent d'affirmer que dans le cas des professeurs – documentalistes la professionnalisation n'est pas acquise mais seulement en cours d'acquisition. Elle note que ce processus s'élabore avec la mise en place d'une identité nouvelle. Cependant elle pose la question de la co-existence dans ce processus des types identitaires différents témoins de l'histoire et de l'évolution de la profession. Elle constate alors une dichotomie dans la réflexion actuelle sur la professionnalisation, résultat de cette co-existence, en effet une partie des documentalistes est attachée à la réflexion sur l'amélioration du statut, de l'image et l'amélioration des savoirs et l'autre partie est attachée à la réflexion sur l'amélioration des pratiques.

On retiendra de ce très rapide tour d'horizon sur les notions de métier, de profession et de professionnalisation que les éléments suivants déterminent des critères définissant une profession ou le processus de professionnalisation en cours : les savoirs scientifiques et théoriques, et à ce titre nous nous pencherons sur les savoirs en Science de l'Information pour éclairer les travaux en documentation, les compétences attendues et reconnues, le fonctionnement du groupe (code éthique, autonomie, responsabilité et expertise, ensemble de valeurs), le mandat confié par la société et le diplôme, le rôle de la formation et notamment de la formation universitaire dans une formation à visée professionnelle.

A ce stade de la réflexion un éclairage sur les notions de professionnalité est nécessaire pour compléter cette approche globale.

³³⁵ **Le GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1997)**. Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité. Th : Sc. de l'éducation : Nantes, 650 p.

2-3-3-4 Professionnalité

Le terme de professionnalité est aussi un terme très utilisé actuellement mais qui ne trouve pas de définition stricto sensu dans les dictionnaires « classiques » de langue française. Il s'agit d'un mot relativement nouveau et encore changeant.

R. Bourdoncle dans un article récent, tente de répondre à la difficulté de cerner cette notion en suivant sa trace dans le temps et dans l'espace. D'origine italienne, dans les années 1960, on trouve le terme de « professionalità » qui désigne « *Le caractère professionnel d'une activité économique* » (Dadoy, 1986, cité par Bourdoncle, 1995)³³⁶.

Cette notion est utilisée récemment en France dans un contexte de changements dans les contenus du travail et dans son organisation. A travers un panorama de différents auteurs, R. Bourdoncle met en évidence la multiplicité des connotations du terme professionnalité. Pour lui la notion est instable, floue et ambiguë. Il met en avant la proximité linguistique avec le terme de profession en soulignant que ces deux notions sont découplées par plusieurs auteurs.

Nous retiendrons quelques éléments forts des auteurs cités par R. Bourdoncle pour tenter de cerner, malgré les réserves signalées, cette notion de professionnalité.

La première définition que nous retiendrons est la suivante « *...Se réfère à un corps de capacités spécifiques et organisées, propres à un métier ou à une profession* » (Courtois Lacoste, 1995 : 139)³³⁷. R. Bourdoncle lui-même la définit ainsi : « *La professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherche à développer chez les enseignants le ministère(...) visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. On peut appeler ce processus*

³³⁶ **BOURDONCLE, Raymond (1991)**. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1 : La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars, n° 94, p. 73-92.

³³⁷ **COURTOIS LACOSTE, Isabelle et DUFOUR, Christine (1995)**. *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, synthèse documentaire*. Paris : INTD-CNAM. Pag. mult.

d'amélioration, le développement professionnel pour le distinguer des autres formes de professionnalisation » (Bourdoncle, 1991 : 139)³³⁸.

La professionnalité désigne des capacités professionnelles, des savoirs, une culture et une identité. Dans le même ordre d'idée, « *quand on parle de développement de cette professionnalité, on fait allusion à un certain enrichissement des tâches, au développement d'une certaine polyvalence des occupations* » (Aballéa, 1992 : 142)³³⁹.

Il est important toutefois de relier la professionnalité à la personne et à ses compétences, ainsi la professionnalité : « *demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et existe dans un contexte de re-professionnalisation permanente(...) elle fait explicitement appel à la motivation, au système de valeurs des individus* » (Courtois, Lacoste, 1995 : 143)³⁴⁰.

La professionnalité est aussi définie par la manière dont un métier est habité, incarné, défini à un certain moment de l'histoire dans un système donné.

Il s'agit de modéliser un certain état des pratiques dans leur diversité en définissant une typologie, des classements qui vont rendre compte de l'évolution des métiers.

Dans un article extrait de sa thèse, M.A. Le Gouellec Decrop (1997)³⁴¹ relie trois groupes de professionnalités appliqués aux documentalistes (deux plus âgés et un plus jeune), à deux types identitaires. Les deux types identitaires étant : l'identité de retrait, l'identité d'autonomie. Les trois professionnalités définies sont les suivantes : professionnalité 1 « bibliothécaire », professionnalité 2 « documentaliste », professionnalité 3 « professeur de documentation »³⁴².

Elle relie bien sûr cette analyse à l'évolution historique et au cadre institutionnel qui est celui des professeurs-documentalistes. Ce travail d'analyse lui permet donc de relier

³³⁸ BOURDONCLE, Raymond (1991). Op. cit.

³³⁹ ABALLEA, François (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, n° 124, p. 39-49.

³⁴⁰ COURTOIS LACOSTE, Isabelle et DUFOUR, Christine (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, synthèse documentaire*. Paris : INTD-CNAM. Pag. mult.

³⁴¹ Le GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1997). Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité. Th : Sc. de l'éducation : Nantes, 650 p.

³⁴² dans le sens enseignant d'une discipline : la documentation

professionnalité et identité, ainsi la professionnalité 1 avec l'identité de retrait, la professionnalité 2 avec une identité résolument volontariste qui s'inscrit d'après elle dans le processus de professionnalisation. La professionnalité 3 relié à l'identité d'autonomie, avec des conceptions différentes du groupe précédent mais ce groupe répondrait plus aux critères de la professionnalisation.

Le processus de professionnalisation vient donc s'articuler avec l'identité sociale et professionnelle en ce sens que le fonctionnement du groupe, comme un des éléments de la professionnalisation, ne peut se concevoir sans référence aux stratégies identitaires déployées dans l'institution et qui modifient à terme le mandat voire l'identité au travail des membres du groupe. La question qui va se poser alors sera celle de la cohésion du groupe professionnel. La déclinaison de la notion de professionnalité dans le cas des documentalistes en intégrant les aspects historiques et institutionnels complète l'analyse des pratiques professionnelles.

Enfin sur les aspects complexes de la manière dont une activité professionnelle est désignée, qualifiée par la société et en cela comment elle reflète l'évolution de cette activité, nous pouvons citer F. Aballéa pour ouvrir une piste : celle de la professionnalité chez les documentalistes : « *Il n'y a pas de profession sans professionnalité, en revanche il peut y avoir professionnalité sans profession* » (Aballéa, F., 1992 : 147)³⁴³.

³⁴³ **ABALLEA, François (1992)**. Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, n° 124, p. 39-49..

2-3-4 Synthèse

Nous retiendrons que l'analyse de ce qui fait le travail d'un groupe professionnel est complexe et demande la prise en compte de différents éléments. D'une part, savoir de quoi l'on parle lorsque l'on aborde les pratiques professionnelles. C'est à dire que la pratique ne se définit pas seulement comme étant à l'opposé de la théorie, le concret face à l'abstrait. Il y a une logique des pratiques, un contexte à prendre en compte et des habitus professionnels qui influent sur la compréhension de ces pratiques. Cependant pour les besoins de l'analyse, un certain nombre de savoirs d'action et de savoirs théoriques peuvent être dégagés y compris par les acteurs eux mêmes dans une démarche d'analyse des pratiques professionnelles. La compréhension des phénomènes d'observation devra être prise en compte ainsi qu'un certain travail d'objectivation pour aller vers une visée compréhensive.

Par ailleurs, les pratiques ne peuvent s'appréhender sans le recours à l'analyse de la construction identitaire en situation de travail, le repérage des identités individuelles et collectives, mais néanmoins plurielles et multiples, qui se conjuguent avec les représentations sociales. Ce travail peut permettre de mettre à jour les croyances, rites, valeurs, normes et discours d'un groupe professionnel et leurs influences sur les individus, autrement dit cerner comment les savoirs d'action sont incorporés et assimilés. Enfin, c'est en regardant la constitution et l'évolution d'un métier, dans le sens de corporation, de transmission par la pratique, que l'on pourra interroger sa construction et son évolution via un processus de professionnalisation où les savoirs auront toute leur place. En effet, professionnaliser un métier revient à intégrer dans sa transmission des savoirs scientifiques et théoriques. Pour les professeurs-documentalistes il s'agirait de savoirs en Sciences de l'Information et de la Communication, mais aussi définir les compétences attendues et reconnues, le fonctionnement du groupe (code éthique, autonomie, responsabilité et expertise, ensemble de valeurs), le mandat confié par la société, le diplôme et le rôle de la formation qui en découlerait. Nous pourrions alors examiner les professionnalités qui se dessinent et ainsi remonter à l'incarnation des pratiques et à leur dynamique.

Chapitre 4 : D'une approche croisée à des hypothèses

2-4-1 Approche croisée

L'examen du contexte et l'étape exploratoire nous ont permis d'affiner nos questions de recherche et ont orienté l'approche théorique autour de trois axes, la définition de notre champ scientifique de référence, la recherche d'un éclairage particulier du côté des Sciences de l'Éducation et enfin le regard de la sociologie autour des aspects professionnels. Cette étape réflexive a également suscité un certain nombre de questions qui font écho aux questions de départ. Ainsi, nous nous sommes demandé, en réfléchissant aux liens théorie – pratique si l'on pouvait bâtir une problématique de recherche sur des questions provenant de l'expérience ? Cela nécessitera de préciser la posture choisie, macro ou micro pour nous permettre de mieux déterminer notre objet de recherche, son lien avec les objets techniques et vérifier si ce lien peut constituer une spécificité.

L'approfondissement des contours des SIC et de ses concepts, s'ils nous ont permis de dégager une branche scientifique spécifique, l'information-documentation capable d'éclairer notre problématique, nous pouvons nous demander quelle peut être la place et l'intérêt des aspects interdisciplinaires ? Autrement dit comment l'éclairage de sciences proches peut-il être complémentaire à l'approche centrale des SIC ?

L'articulation des concepts constitue-t-elle une carte suffisante du territoire de l'information-documentation capable d'éclairer les questions soulevées dans ce travail ? Par exemple, comment ces concepts pourraient-ils permettre de comprendre la réalité actuelle des systèmes d'information scolaire, sont-ils opérants dans l'appréhension de cette réalité ?

Dans la spécificité des systèmes d'information scolaire, le travail en réseau et la formation à l'information prennent une place importante.

Le travail collaboratif modifie le traitement de l'information et les usages de l'offre documentaire. Quels sont les changements induits et comment les professionnels de l'information adaptent-ils leur pratiques professionnelles ? Font-ils appel à des types de

savoirs particuliers ou utilisent-ils le retour réflexif sur les pratiques professionnelles et les échanges collaboratifs pour « adapter » leurs savoirs-faire ?

Si la formation à l'information est une réalité, elle pose néanmoins de nombreux problèmes, entre autres, la question de sa caractérisation ? C'est à dire est-elle une discipline ou une métadiscipline ? Si l'on parle de discipline scolaire, on sous entend une transposition didactique, qui comme nous l'avons vu indique un passage des savoirs savants aux savoirs enseignés, mais est-on en présence d'un corpus de savoirs transmissible ?

Au sein de ces systèmes d'information, les professeurs-documentalistes sont chargés « institutionnellement », c'est à dire ont un mandat de la société clair, de gestion de l'information et d'enseignement. Cependant ils semblent exprimer un problème de reconnaissance récurrent. Peut-on repérer dans leurs parcours l'acquisition des savoirs et des savoirs professionnels (savoirs théoriques et savoirs d'action), la place des représentations sociales et de la construction identitaire collective, qui donneraient des indices sur le métier tel qu'il est vécu (professionnalité) et sur son évolution pour cerner un éventuel processus de professionnalisation ?

Au vu de nos questions de départ, des éléments de contexte dégagés, de la définition de notre problématique et des éclairages théoriques précédents qui ont conforté, précisé ou suscité de nouvelles questions, nous nous proposons de vérifier les hypothèses suivantes.

2-4-2 Hypothèses

Il existe, d'une part, un système d'information propre à l'Enseignement Agricole que l'on peut qualifier de système d'information documentaire scolaire. Ce système d'information documentaire spécifique se distingue des autres systèmes d'information par une adaptation du traitement de l'information à des usagers élèves et par un mode de gestion documentaire à visée pédagogique.

D'autre part, ce système d'information documentaire scolaire est fortement marqué par une organisation en réseau. Le réseau documentaire permet une rationalisation des tâches documentaires et induit parallèlement une modification des pratiques professionnelles ainsi qu'une re-territorialisation des centres de documentation et d'information.

Il y a un paradoxe entre le système d'information documentaire scolaire centré sur une gestion singulière de l'information et l'organisation de ces systèmes en réseau qui induit des approches collectives dans le traitement de l'information. De plus, le réseau documentaire participe à l'évolution des pratiques professionnelles et donc à l'accroissement des compétences mais aussi à une homogénéisation de ces pratiques.

Le réseau est un lieu d'apprentissage et un système d'information que l'on peut orienter vers les usagers pour réduire les écarts entre besoins singuliers et offre collective.

Le réseau documentaire peut donc être considéré comme un dispositif paradoxal et comme une « organisation apprenante » (Volant, 1998) qui contribue à la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste.

Le métier récemment constitué de professeur-documentaliste tend à se professionnaliser par la constitution d'un corpus de savoirs professionnels propres à la documentation, par un exercice professionnel qui se diversifie et se complexifie, par l'augmentation des pratiques collaboratives et par l'affirmation d'une identité professionnelle spécifique.

La double formation des professeurs-documentalistes, celle pré-concours c'est à dire la formation universitaire, se situe majoritairement dans des disciplines diverses et ne permet pas l'acquisition de savoirs propres aux sciences de l'information et de la communication. La formation post-concours, quant à elle, est à dominante technique (documentation) et pédagogique (pédagogie documentaire) et permet l'acquisition de savoirs professionnels.

La professionnalisation et la reconnaissance de la profession de professeur-documentaliste n'est pas entière, et ce malgré l'institutionnalisation du métier et du concours, malgré l'inscription dans les programmes élèves d'une pédagogie documentaire et malgré la systématisation d'une formation spécifique.

Ce manque de reconnaissance trouve son origine dans un ancrage scientifique flottant, et dans des parcours individuels hétérogènes qui favorisent l'apprentissage du métier par la pratique.

L'absence de cadres formateurs en SIC ne permet pas un ancrage scientifique suffisant pour participer au mouvement de professionnalisation des professeurs-documentalistes. Les liens entre la recherche scientifique en SIC, la formation et l'évolution des pratiques professionnelles seulement amorcés aujourd'hui pourraient y contribuer.

L'absence d'exigence d'une licence en SIC pour prétendre au concours de professeur-documentaliste entrave la reconnaissance de la profession mais l'épreuve principale du concours désormais centrée sur les SIC participe à la construction de savoirs disciplinaires.

La didactisation trop floue de l'information-documentation se traduit par une absence de savoirs à transmettre inscrits dans les programmes et par une centration méthodologique ou comportementale.

L'information-documentation pourrait être une discipline d'enseignement à condition que les contours en soient précisés ainsi que la pédagogie et la didactique qui lui seraient propres.

Pour examiner et mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons mis en place un travail empirique basé sur plusieurs méthodes d'investigation, qui nous ont parues adéquates pour répondre à l'ensemble des questions que nous avons soulevées ainsi qu'à la mise à distance de notre recherche par rapport à notre posture particulière. Nous présenterons donc dans un premier temps nos choix d'investigation puis nous verrons comment ils peuvent éclairer nos questions et nous permettre d'examiner la validité de nos hypothèses.

Troisième partie

Ancrage scientifique et pratiques professionnelles

Troisième partie : Ancrage scientifique et pratiques professionnelles

De par notre position particulière (implication professionnelle sur le terrain que nous avons choisi comme terrain d'étude empirique), il nous a paru important de croiser différentes méthodes d'investigation pour ce travail de thèse. Ces méthodes ont été réparties dans le temps et ont permis une appréhension des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole public et des pratiques collaboratives issues d'une organisation en réseau.

Comme évoqué dans la partie contexte, nous avons d'abord mené une étude exploratoire par des entretiens auprès de professeurs-documentalistes qui nous ont permis de circonscrire notre objet de recherche. Puis, nous avons engagé une étude quantitative sous la forme d'une enquête sur les centres de documentation et d'information de l'ensemble des établissements d'Enseignement Agricole public. Ensuite, de manière plus qualitative nous avons analysé des documents et procédé à des entretiens approfondis. Enfin, nous avons conduit une étude biographique et des observations en situation.

Chapitre 1 : De la cartographie des CDI aux parcours professionnels

3-1-1 Méthode quantitative : enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires »

A la suite des entretiens exploratoires et de nos premières lectures, nous avons dégagé une problématique et des pistes de réflexion qui nous ont permis d'affiner les orientations du travail empirique et de définir des dimensions à observer.

Nous avons choisi de mener une enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires » auprès de tous les centres de documentation et d'information (CDI) de l'Enseignement Agricole public.

Si nous avons nommé cette enquête « cartographie » c'est pour construire une représentation de leur organisation, de leur place dans la communauté. C'est une façon, en relevant des éléments « physiques », de rendre compte de phénomènes humains et politiques et peut-être de leur complexité. En effet, « *La vocation d'une cartographie est la représentation du monde sous une forme graphique et géométrique. En cela, elle répond à un besoin très ancien de l'humanité qui est de conserver la mémoire des lieux et des voies de communication... la cartographie est aussi un art dans la mesure où elle impose de nuancer et de compléter l'objectivité des mesures par des interprétations subjectives... elle est tributaire des instruments et des méthodes d'observation et d'évaluation des phénomènes qu'elle a pour mission de représenter.* » (Universalis 10, 2005, DVD)

Cette enquête conçue et diffusée à l'ensemble des CDI de l'Enseignement Agricole public a eu pour objectif de dresser un état des lieux des systèmes d'information existants, de leur organisation matérielle, humaine, et pédagogique. Les envois ont été effectués par courrier postal, sous couvert des proviseurs, aux 218 établissements accompagnés d'une introduction expliquant la démarche et l'objectif de l'enquête (voir annexe 1) et ouvrant sur une proposition d'entretien plus approfondi pour les

volontaires. Un délai de trois mois a été donné pour le retour des enquêtes. Sur 218 envois nous avons obtenu 115 retours soit un taux de réponses de 52,7 %.

Les résultats ont été saisis sous le logiciel d'analyse statistique Sphinx qui a permis une exploitation des questions fermées. Les questions ouvertes ont été traitées en partie avec Sphinx et en partie manuellement. L'enquête a été conçue comme une première étape de la méthode nous permettant d'avoir un état des lieux global. Cette première étape a été ensuite complétée par une analyse de documents et des entretiens individuels auprès des volontaires qui se sont manifestés.

Nous avons également introduit la notion de territoire dans l'intitulé de cette enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires » pour lui donner un sens de repérage de phénomènes physiques, en effet le *territoire* : « *correspond à un domaine, en parlant de ce qu'une personne considère comme sien* »³⁴⁴, ou encore comme un « *domaine localisé, une étendue de pays qui jouit d'une personnalité propre...* »³⁴⁵. Nous pouvons entendre par territoire, un espace délimité où vit une communauté, où s'exerce un mode d'autorité. Dans cet espace, un groupe s'installe en un lieu qu'il contribue à structurer, et lui donne une portée sociale qui transcende ses spécificités. Par analogie, nous pouvons avancer que la construction physique d'un centre de documentation et l'installation d'un fonctionnement, se situe au sein de territoires tels que l'établissement mais aussi des territoires géographiques plus ou moins proches ou encore des territoires professionnels. Ils tendent à les façonner et à en être imprégnés tour à tour.

Les individus, en situation professionnelle comme en situation plus individuelle, appartiennent à une multiplicité de groupes sociaux et de territoires, ils tissent des liens multiples qui constituent des réseaux. Ils introduisent ainsi une variété de relations, créent des dynamiques qui déterminent le développement et les usages des organisations.

Nous avons souhaité vérifier la place des professionnels et leurs liens aux territoires qu'ils contribuent à modeler aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements.

³⁴⁴ **REY, Alain (1995).** *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : éditions le Robert, septembre, p. 3804.

³⁴⁵ *Dictionnaire le grand Robert (2003)*. Paris : édition le Robert, p. 1149.

Par ailleurs, dans cette dimension humaine, nous avons observé si le professeur-documentaliste était intégré comme enseignant à part entière et quels étaient ses choix au niveau des techniques documentaires, de la politique documentaire et des réseaux.

La question préalable était de voir s'il existait un système d'information scolaire spécifique à l'Enseignement Agricole, quelle était la place de l'information-documentation dans ce système, quelle était la prise en compte des usagers et quel enseignement propre à la documentation en découlait. Enfin nous avons souhaité cerner les pratiques professionnelles telles qu'elles s'exercent aujourd'hui.

L'enquête se divise en plusieurs chapitres qui correspondent aux dimensions que nous avons retenues, c'est à dire le contexte, les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes, les territoires et réseaux et la pédagogie documentaire.

3-1-1-1 La dimension d'appréhension du contexte

L'identification de l'établissement a pour objectif un repérage et une connaissance des établissements et des CDI au travers notamment de la date de leur construction, de la date de leur rénovation et de leurs tailles, indicateurs de l'importance des CDI et de leurs capacités d'accueil. La précision de certains éléments significatifs de l'évolution des CDI ont été utiles pour les situer dans un contexte temporel.

Le repérage de l'organisation et de la gestion documentaire a permis de mesurer l'importance du fonds documentaire, de son organisation et de sa spécialisation, de son équipement, qui pour nous est un indicateur de la politique documentaire et de la place des usagers au sein de celle-ci. Les choix documentaires opérés peuvent également être des indices pour affirmer la constitution d'un corpus de savoirs professionnels propre à la documentation.

3-1-1-2 La dimension des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes

La partie ressources humaines a permis de dénombrer les postes de professeurs-documentalistes titulaires et non titulaires et leurs temps de travail respectifs dans les établissements pour amorcer une réflexion sur les éléments de reconnaissance du métier et sur les conditions d'exercice.

3-1-1-3 La dimension des territoires et réseaux

La place des CDI au sein des établissements et à l'extérieur paraissait importante à cerner pour mesurer l'impact des liens tissés par les professionnels et les conséquences sur les pratiques et l'organisation même des CDI. Etudier cette place nous a semblé être propre à révéler un positionnement plus ou moins volontaire face à la multiplicité des réseaux professionnels. Les attitudes exprimées par rapport au travail collaboratif peuvent alors être des indicateurs d'un exercice professionnel qui se diversifie et se complexifie participant en cela à un processus de professionnalisation. Par ailleurs les modes de participation aux différents réseaux et les niveaux d'investissement peuvent être révélateurs de l'état des pratiques collaboratives.

3-1-1-4 La dimension de pédagogie documentaire

L'inscription de la documentation dans les programmes des élèves constitue une des spécificités de la documentation dans l'Enseignement Agricole et peut peut-être déterminer la place des professeurs-documentalistes dans les établissements. Au travers de questions sur la pédagogie documentaire, c'est la place des professionnels dans l'établissement et dans les équipes pédagogiques qui peut être cernée telle qu'elle est

vécue par eux-mêmes. Les contenus d'enseignement réellement dispensés peuvent être des éléments possibles d'affirmation ou de négation d'une identité professionnelle.

3-1-2 Méthode qualitative : analyse de documents

Si l'enquête nous a permis de vérifier un certain nombre de points sur plusieurs domaines, il nous a toutefois paru indispensable d'explorer divers documents. Plusieurs types de documents ont ainsi été analysés pour approfondir la connaissance de la documentation dans l'Enseignement Agricole. Nous avons travaillé sur des documents qui permettent d'en retracer l'évolution à travers l'institutionnalisation de la profession, l'évolution de la formation des professeurs-documentalistes et leurs origines disciplinaires.

Nous avons souhaité évaluer comment la formation a accompagné les pratiques professionnelles des documentalistes et si formation et pratiques professionnelles sont étayées par un ancrage scientifique.

3-1-2-1 Les documents historiques

Plusieurs ouvrages ont été utilisés mais aussi des travaux universitaires dont les auteurs sont des professionnels en activité dans l'Enseignement Agricole et qui apportent chacun une pièce à l'édifice de l'histoire de l'Enseignement Agricole à travers leurs spécialités. Les champs scientifiques dans lesquels s'inscrivent ces travaux sont multiples : les Sciences de l'Education majoritairement puis la Sociologie, les Sciences économiques, la Géographie sociale et l'Histoire.

En dehors des ouvrages publiés ou des travaux universitaires, nous nous sommes servis des documents internes au Ministère de l'Agriculture, principalement des dossiers publiés par l'INRAP entre les années 1969 et 1982. Créé en 1966, l'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques) était un établissement public administratif (EPA). Il avait pour mission le développement de la recherche (fondamentale et appliquée), la formation des personnels, une mission de documentation

et de publications (ouvrages, revues,...), une mission d'expertise et une mission d'appui à la coopération internationale. En 1993 cet EPA a été absorbé lors de la création de l'ENESAD (Ecole Nationale d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon). Les documents publiés par l'INRAP étaient distribués dans tous les établissements d'Enseignement Agricole et avaient pour objectifs de diffuser des travaux de recherches et des expérimentations pédagogiques. Cet organisme était une interface entre la recherche et la pratique. Au sein de l'établissement existaient des animateurs pour chaque champ disciplinaire, dont la documentation. Ces documents nous ont permis de retrouver des traces de l'évolution de la documentation dans l'Enseignement Agricole. Ils traitent de la mise en place des centres de documentation, de leurs outils et de l'utilisation pédagogique des documents. Trois de ces documents³⁴⁶ nous ont particulièrement intéressés : le bulletin spécial de décembre 1972 « dossier documentation » qui contient des réflexions issues d'un stage de formation sur la documentation. Les thèmes abordés sont l'organisation d'un service de documentation et les fonctions du documentaliste. Le n°22 de mars 1981 « documents *THEA* » où est présentée la première version de *théa*, thesaurus de l'Enseignement Agricole, ainsi que le groupe de travail à l'origine de ce thesaurus. Le n°30 de septembre 1982 « utilisation pédagogique de la documentation » dont la première partie retrace l'évolution de la documentation entre 1969 et 1975, la deuxième partie se situe entre 1975 et 1980 et retrace les réflexions menées, la troisième partie entre 1980 et 1981 concerne la mise en pratique. La quatrième partie traite de la formation continue des enseignants. Sont inclus dans ce numéro trois rapports, un de mai 1975 sur la création des centres de documentation dans les établissements d'Enseignement Agricole, le deuxième datant de décembre 1975 est une étude sur le fonctionnement du centre de documentation et le troisième datant de mars 1976 est un rapport sur le centre de documentation.

³⁴⁶ Dossier documentation, Document INRAP, Bulletin spécial, décembre 1972, 94 p.

Documents THEA, Document INRAP, n°22, mars 1981, 74 p.

Utilisation pédagogique de la documentation, Document INRAP, septembre 1982, 108 p.

3-1-2-2 Les documents sur la formation

Les mémoires de professeurs de l'Enseignement Agricole nous ont permis de recueillir des éléments importants, par exemple des résultats d'enquêtes à un moment donné. Nous en avons utilisé trois particulièrement, celui de Nicole Bareille Freyss réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'information et de la documentation en 2000, à l'université de Haute Alsace « Le documentaliste de l'Enseignement Agricole : une identité professionnelle méconnue et en devenir ». Celui d'Anne Françoise Trollat, réalisé dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'Education, en 1998, à l'université de Lille, « Les documentalistes de l'Enseignement Agricole : évolution du métier et des besoins de formation ». Celui de Corinne Brigitte-Ballésio réalisé dans le cadre d'un DEA en Sciences de l'Education en 2002, à l'université de Toulouse le Mirail, « le rôle du contexte et des représentations dans l'organisation des pratiques enseignantes des professeurs-documentalistes » Ces mémoires³⁴⁷ ont été écrits dans le cadre de formation continue personnelle et permettent de suivre l'évolution de la réflexion sur les pratiques professionnelles.

A partir de documents administratifs, nous avons retracé l'origine scientifique des professeurs-documentalistes et vérifié la présence ou l'absence de formations spécifiques en documentation. L'ensemble des documents de formation ont, quand à eux, pu donner des indices complémentaires sur les liens entre la recherche scientifique

³⁴⁷ BAREILLE-FREYSS, Nicole Le documentaliste de l'Enseignement Agricole : une identité professionnelle méconnue et en devenir. Mémoire de maîtrise, Université de Haute-Alsace, sciences de la documentation et de l'information 2000 125 p.

BRINGER-TROLLAT, Anne-Françoise. Les documentalistes de l'Enseignement Agricole : évolution du métier et des besoins de formation. Mémoire de DEA Sciences de l'Education, présenté sous la direction de Chantal D'HALLUIN, Institut CUEEP, Université de Lille I. 1998 88 p. + annexes

BRIGITTE-BALLÉSIO, Corinne. Le rôle du contexte, des identités et des représentations dans l'organisation des pratiques enseignantes des professeurs-documentalistes : étude exploratoire. Mémoire de DEA, Education, formation, insertion, Université Toulouse II - Le Mirail TOULOUSE 2002 Mémoire

et la profession ou au sens plus large les liens entre la recherche et les pratiques professionnelles.

3-1-2-3 Les documents sur la profession

Nous avons pu rendre compte de l'installation de la profession de documentaliste dans l'Enseignement Agricole dans la première partie de ce travail, en nous appuyant sur les documents administratifs émanant du Ministère de l'Agriculture : ouverture des concours par les notes de services et les décrets, référentiel de métier (voir annexe 3 et 4), programmes scolaires, programmes des formations initiales et continues (documents internes à l'école nationale de formation agronomique (ENFA)) et quelques documents syndicaux témoignant des luttes et négociations qui ont accompagné l'installation du métier de professeurs-documentalistes .

3-1-2-4 Les documents sur le réseau

Le réseau national de l'Enseignement Agricole, et avant lui les réseaux régionaux, ont été approchés d'une part à travers des documents produits par le réseau et d'autre part, par l'observation participante, nous avons en effet été chef de projet au moment de la mise en place de ce réseau et nous continuons à en être membre actif. Les bulletins d'information, les comptes rendus de réunions successives, les documents officiels du ministère, ou bien encore l'enquête réalisée par le réseau sur les usages, ont permis de rassembler les éléments sur la mise en place du travail collaboratif et sur l'organisation humaine et technique du réseau. L'observation du réseau national documentaire sous ses différentes facettes nous a amenée à comprendre la complexité et à amorcer une analyse des systèmes d'information en réseau.

3-1-3 Méthode qualitative : les entretiens

Si l'enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires » nous a permis de vérifier la place des CDI et leur organisation, l'objectif des entretiens a été de mesurer plus finement les conditions réelles d'exercice du métier de documentaliste, les éléments de reconnaissance et l'impact des pratiques collaboratives générées par le travail en réseau. Pour les entretiens, nous sommes parties de l'hypothèse d'une part, que le réseau documentaire, bien que non central dans l'organisation actuelle des CDI, modifie les pratiques professionnelles, le traitement et les usages de l'information. D'autre part que la reconnaissance du métier n'est pas entière car les pratiques professionnelles ne sont pas ancrées scientifiquement. Enfin que la didactisation de l'information-documentation n'est pas acquise malgré une inscription dans les programmes et un enseignement généralisé.

Les entretiens sont menés sous forme semi-directive avec les professeurs-documentalistes volontaires qui se sont signalés lors de l'enquête. Dix entretiens ont ainsi pu être menés. Ils ont été enregistrés. Leur analyse s'est faite manuellement.

Nous avons souhaité préciser plusieurs points. Tout d'abord les éléments de reconnaissance du métier et le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel comme indices d'une identité professionnelle définie. Puis les changements dans les pratiques professionnelles induites par le réseau et en particulier dans le traitement et l'usage de l'information. Enfin les contenus d'enseignement, c'est à dire relever si ce qui est transmis aux élèves fait référence à de la documentation, à des techniques documentaires, à des méthodes, ou à des contenus propres aux Sciences de l'Information et de la Communication.

3-1-4 Méthode qualitative : étude biographique

L'étude de la professionnalisation, les questions d'identité professionnelle et l'analyse des pratiques professionnelles ont été une préoccupation constante de notre étude et de notre réflexion. Nous avons opté, pour illustrer notre démarche et vérifier certaines de

nos hypothèses, pour la réalisation d'une étude biographique des professionnels de l'information dans l'Enseignement Agricole à partir de profils clés que nous avons pré-établi. A partir d'observations en situation de formation ou de groupes de travail, nous avons interrogé différentes générations de documentalistes de l'Enseignement Agricole qui nous paraissent représentatives et nous avons tenté d'en tirer des grandes lignes que nous avons confrontées aux résultats collectés avec les autres méthodes. Nous avons ainsi pré-déterminé cinq profils principaux, correspondant à l'entrée dans le métier des professionnels de l'information dans l'Enseignement Agricole. Nous avons retenu différents indicateurs pour déterminer et confirmer par la suite ces profils. Tout d'abord l'âge des professionnels qui correspond à une période particulière de l'histoire du métier et qui sera donc déterminant dans la manière de l'appréhender. Le type de formation initiale et continue ainsi que le type de concours passé qui détermineront la manière de vivre le métier. Et enfin les choix professionnels actuels et la reconnaissance institutionnelle et pédagogique pour nous permettre de cerner les professionnalités issues des itinéraires personnels. Ainsi, nous avons retenu le profil « *pionniers* » c'est à dire les militants de la documentation, ceux qui, arrivant d'autres disciplines, ont construit les premiers centres de documentation et se sont « battus » pour que la profession de professeur-documentaliste scolaire soit reconnue et institutionnalisée. Le profil « premiers concours », suite aux premières ouvertures de concours de professeurs-documentalistes en interne uniquement, un certain nombre de documentalistes qui exerçaient la fonction sans reconnaissance officielle vont concourir et accéder ainsi aux premiers postes. Le profil « génération intermédiaire », qui correspond à l'ouverture des premiers concours en externe, arrivent alors des personnes extérieures à l'Enseignement Agricole avec, pour un bon nombre, une formation spécifique en documentation. Le profil « de professeur à professeur-documentaliste » qui concerne les enseignants d'une autre discipline que la documentation qui vont passer, via un concours ou une liste d'aptitude, de professeur à professeur-documentaliste.

Le profil « nouvelle génération ou génération IUFM », il s'agit ici de personnes ayant préparé massivement le concours à l'IUFM et arrivant avec une « autre » culture que celle développée en interne jusque là.

Pour cette étude biographique nous avons interrogé les professeurs-documentalistes qui nous semblaient représentatifs des profils pressentis. Les critères retenus ont donc été les itinéraires de formation générale et spécialisée, les itinéraires dans l'accèsion et l'exercice de la profession (concours, statuts successifs, postes), la perception du métier (autonomie, responsabilité, identité), la reconnaissance institutionnelle telle qu'elle est vécue et la place du travail en réseau dans les pratiques.

Cette étude biographique est une autre façon d'approcher l'identité professionnelle des documentalistes et d'essayer de voir comment celle-ci s'est construite et si elle se renforce actuellement.

3-1-5 Avantages et limites des méthodes et de notre posture

L'observation participante nous a permis, tout en étant dans l'action professionnelle, de prendre du recul pour observer et rendre compte des situations et des conduites. Cette position nous a été utile pour décrire le contexte de notre étude empirique, l'évolution de la profession de professeur-documentaliste et les conditions actuelles d'exercice de ce métier dans un contexte particulier et dans une visée compréhensive. Notre position professionnelle nous a ainsi donné des opportunités, qui ont été saisies pour croiser différentes méthodes. Ainsi nous avons eu un grand nombre de réponses pour notre enquête, peut-être due à une perception hiérarchique mais aussi à un sentiment de participation à une reconnaissance d'un métier commun. De même que pour l'étude biographique, nous avons pu aller plus loin dans les interrogations des parcours grâce à la connaissance que nous avons des personnes.

Si cette posture a des avantages en terme d'approfondissement de la connaissance des situations et des individus, elle présente néanmoins des difficultés dues à notre implication professionnelle sur le terrain. Citons en premier lieu le difficile recul qu'exige la démarche scientifique et qui est quelquefois impossible à atteindre tant l'action immédiate est omniprésente et du fait d'une position hiérarchique puisque nous sommes responsable de la formation des professeurs-documentalistes. Le manque

d'objectivité, les interprétations rapides, peuvent aussi être des inconvénients. Notre choix a été de croiser plusieurs méthodes pour en minimiser les biais.

La réflexion théorique nous a apporté un premier éclairage sur nos questions de recherche et le recueil de données empiriques nous a permis de mettre à distance notre objet de recherche tout en utilisant au maximum les possibilités offertes par notre posture. Nous présenterons ici les résultats de cette investigation que nous mettrons à l'épreuve de la focale théorique développée en amont.

Chapitre 2 : Mouvance identitaire et ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes

3-2 L'information-documentation dans l'Enseignement Agricole

3-2-1 Système d'Information documentaire scolaire

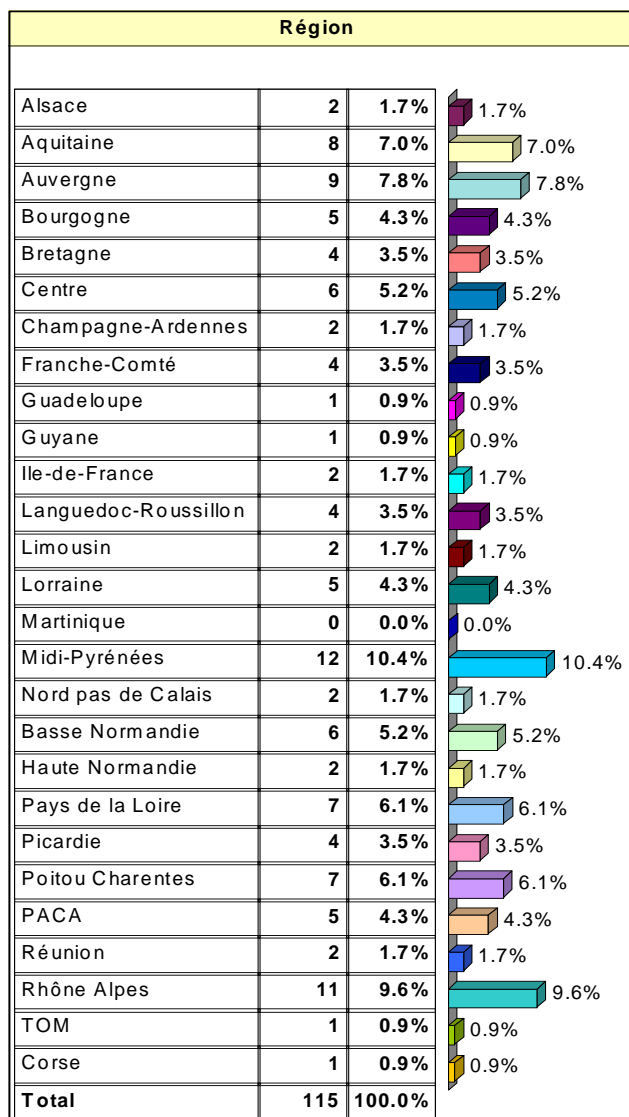
D'un point de vue théorique nous avons déterminé qu'un système d'information documentaire est un ensemble cohérent et dynamique réunissant autour d'objectifs des activités, des objets et des acteurs en interactions.

Nous avons avancé l'hypothèse qu'il existe un système d'information propre à l'enseignement que l'on peut qualifier de système d'information documentaire scolaire. Ce système d'information spécifique se distinguant des autres systèmes d'information par une adaptation du traitement de l'information à des usagers élèves et par un mode de gestion documentaire pédagogique.

Sur le terrain de l'Enseignement Agricole nous avons cherché à cerner les systèmes d'information documentaire scolaires, des Centres de Documentation et d'Information (CDI), en établissant une cartographie de ces CDI et de leurs territoires.

Comme nous le montre le tableau ci-dessous, les établissements d'Enseignement Agricole qui ont répondu à l'enquête sont répartis sur toute la France, ce qui donne une valeur représentative à nos résultats.

Tableau 4 : nombre de professeurs-documentalistes ayant répondu à l'enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires » par région.



115 professeurs-documentalistes appartenant chacun à un établissement ont répondu à notre enquête.

Les établissements sont des établissements de petite taille si l'on regarde le nombre moyen d'élèves, d'enseignants ainsi que le nombre de bâtiments composant l'établissement. Cette taille restreinte des établissements peut-être un atout pour

permettre une dynamique pédagogique et une adaptation plus fine aux besoins des usagers.

Tableau 5 : type d'établissement et nombre moyen d'élèves, d'enseignants et de bâtiments

Type d'établissement	Elèves	Enseignants	Bâtiments (nombre)
LEGTA	420,99	90,21	4,72
LPA	210,28	24,88	3,26
TOTAL	352,35	68,58	4,29

Rappel : LEGTA : lycée d'enseignement général et technologique agricole

LPA : lycée professionnel agricole

Nous avons essayé de voir si ces éléments de proximité susceptibles de favoriser un travail au plus proche des usagers se retrouvaient au niveau des centres de documentation et d'information de l'Enseignement Agricole et quelles pouvaient être les spécificités qui en découlaient.

Nous avons choisi d'examiner les modes de gestion des centres de documentation et d'information qui sont à la fois des modes de gestion « classiques », par exemple dans l'utilisation massive de la Classification Décimale Universelle (CDU), mais en même temps on peut dire qu'ils sont particuliers en ce sens que, sur l'exemple de la classification, elle est majoritairement adaptée par les professionnels pour deux raisons : simplification et ajout.

Tableau 6 : classification choisie, adaptation de celle-ci et objectifs de cette adaptation

Classification	Adaptation	Dans quel but ?
CDU (103)	oui (64) non (36)	simplification (55) ajouts (33)
Dewey (10)	oui (8) non (2)	simplification (5) ajouts (4)
autres (2)	oui (1)	simplification (1) ajouts (1)
ENSEMBLE (115)	oui (73) non (38)	simplification (61) ajouts (38)

Cette modification est donc faite pour simplifier ou adapter l'utilisation et la compréhension de la classification, ici la CDU.

Lorsqu'on regarde les raisons majoritairement invoquées, ce sont à la fois des raisons de meilleure prise en compte des besoins des élèves ainsi que des spécificités de l'établissement, notamment thématique, comme nous le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : adaptation de la classification en fonction d'une ou plusieurs thématiques ou pour d'autres raisons

Classification	Si ajout pour quelles thématiques ?	Si adaptation pour quelles raisons ?
CDU (103)	autres (15) développement durable (7) agriculture durable (7)	développer les filières d'enseignement (20) adapter aux besoins et niveaux des élèves (19) affiner une thématique (16)
Dewey (10)	autres (2) développement durable (1)	adapter aux besoins et niveaux des élèves (3) affiner une thématique (1) simplifier (1)
autres (2)	aquaculture (1) autres (1)	développer les filières d'enseignement (1) affiner une thématique (1)
ENSEMBLE (115)	autres (18) développement durable (8) agriculture durable (7)	adapter aux besoins et niveaux des élèves (22) développer les filières d'enseignement (21) affiner une thématique (18)

Peut-on pour autant en conclure que les centres de documentation et d'information de l'Enseignement Agricole sont des systèmes d'information documentaire spécifiques ?

Lors des entretiens menés auprès des professionnels, la majorité ont souligné qu'ils ont une gestion de leur centre de documentation qu'ils qualifient de pédagogique, à la fois dans l'adaptation des modes de gestion aux usagers élèves, dans le fait de privilégier la relation individuelle, le travail de médiation, la recherche d'autonomie des usagers. Ils estiment avoir une fonction à la fois éducative et sociale. Par exemple des professeurs-documentalistes³⁴⁸ précisent que « *notre rôle et notre fonction comportent des aspects éducatifs, relationnels qui n'y sont pas dans d'autres systèmes d'information, ça dépasse le relationnel normal* » ou encore un autre professeur-documentaliste « *on n'est*

³⁴⁸ Extraits des entretiens auprès de professeurs-documentalistes s en poste dans l'Enseignement Agricole

pas uniquement prestataire de service, on est référent entre les matières » ou « tout au long de la journée on apporte une aide continue, on travaille avec les élèves (...) le fonds documentaire propose un éventail important qui permet de toucher tout le monde », « le système d'information doit être apprenant, transparent, ce qui le différencie d'un autre système d'information c'est la médiation importante du documentaliste ».

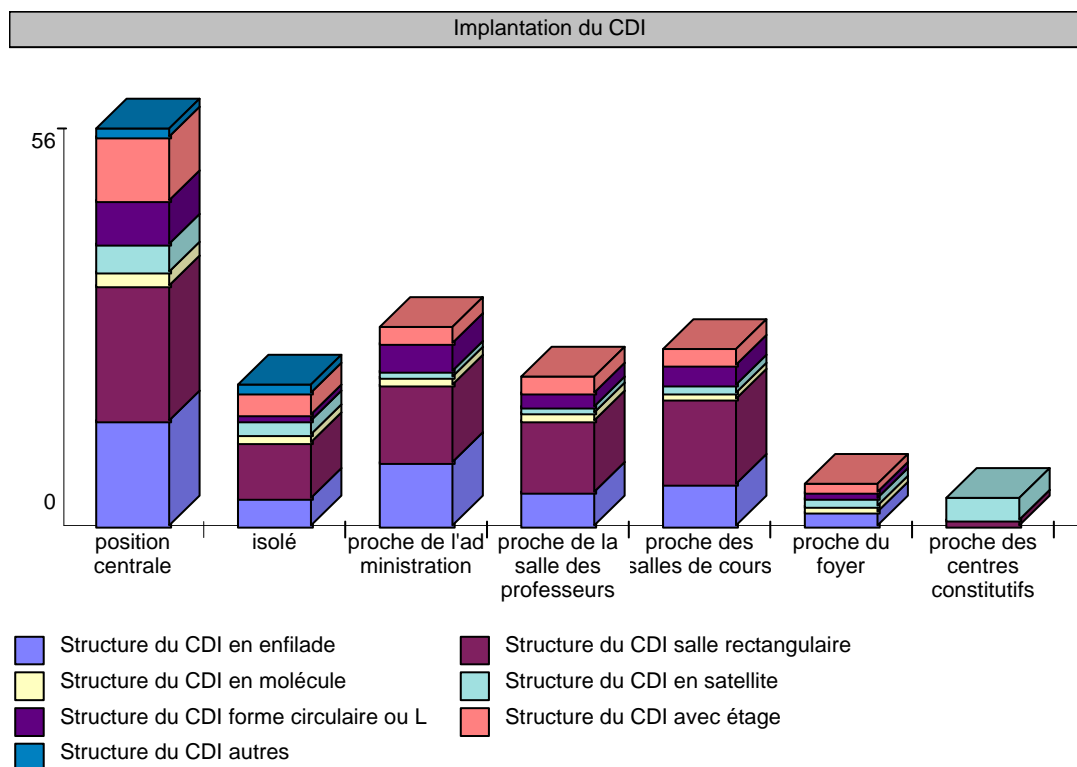
Nous pensons pouvoir dire, au vu des résultats de l'enquête et des entretiens, que le mode de gestion des CDI est particulier, en ce sens que l'ensemble des techniques et des actions des professionnels sont orientés vers une adaptation aux usagers et principalement aux élèves et donc il s'agit d'un mode de gestion « pédagogique ».

Ce discours des professionnels est-il en adéquation ou en contradiction avec ce que nous avons pu relever de la gestion concrète des centres de documentation ?

Si le système d'information documentaire est considéré comme un artefact, un mode de médiatisation de l'information et de la communication permettant des mises en relation dans un environnement construit au travers d'une forme, alors les centres de documentation et d'information de l'Enseignement Agricole peuvent être considérés comme des systèmes d'information spécifiques. En effet nous avons pu relever plusieurs éléments qui nous paraissent significatifs.

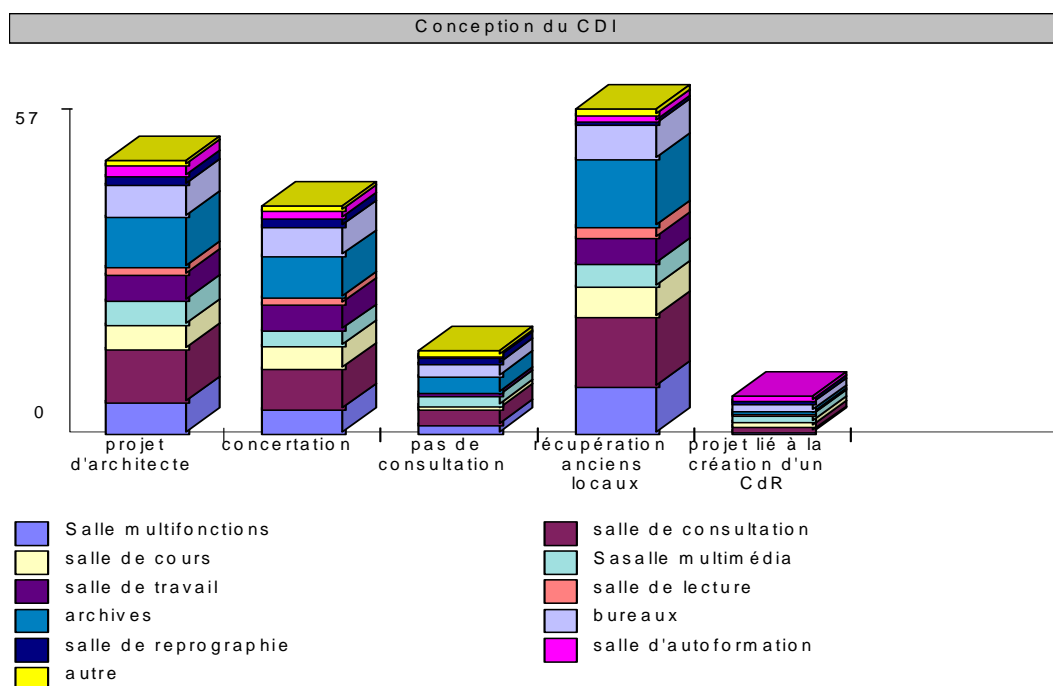
Tout d'abord l'aménagement spatial et la position des CDI dans l'établissement. Comme le montrent les deux schémas ci-dessous, les CDI sont majoritairement au centre des établissements mais avec un espace plutôt classique, de forme rectangulaire ou en enfilade.

Tableau 8 : implantation du CDI dans l'établissement et structure interne du CDI



Si la récupération d'anciens locaux est encore majoritaire, la conception des centres de documentation par un architecte prend une place importante et nous montre un souci de conception adapté aux usages. La multiplicité des salles composant les CDI peut montrer un effort d'adaptation maximale aux besoins juxtaposés des divers usagers.

Tableau 9 : conception du CDI et composition spatiale



Autre point signifiant important, la médiatisation de l'information telle qu'elle est mise en place dans les CDI. On peut l'observer par exemple à travers la présence de documents secondaires ou d'une signalétique. Cet indice nous permet de voir les interventions des professionnels sur l'information, le document et le système d'information pour en faciliter la compréhension et l'accès.

Tableau 10 : présence d'une signalétique et de documents secondaires

Signalétique	Documents secondaires	Quels documents secondaires
oui (103)	oui (62) non (29)	plan de classement (26) guide d'accueil (17) guide d'utilisation du logiciel (17)
non (9)	oui (2) non (2)	catalogue des nouveautés (2) guide d'utilisation du logiciel (2) Bulletin signalétique (1)
ENSEMBLE (115)	oui (66) non (31)	plan de classement (27) guide d'utilisation du logiciel (20) guide d'accueil (19)

Un autre indice important que les professionnels mentionnent dans leur discours est l'élément de médiation pédagogique. Nous pouvons regarder combien de professionnels citent des interventions pédagogiques formelles et informelles ou des actions d'animation au CDI ayant pour objectif une meilleure appréhension de l'espace documentaire et de l'information. Ainsi nous pouvons voir que 88,7% des professionnels assurent globalement des interventions pédagogiques diversifiées.

Tableau 11 : interventions pédagogiques dont animations culturelles et cours dans les modules de formation

Interventions pédagogiques	Animations culturelles	Cours dans les modules
oui (106)	oui (83) non (20)	oui (99) non (7)
non (6)	oui (5) non (1)	non (4) oui (2)
ENSEMBLE (115)	oui (89) non (21)	oui (102) non (11)

Enfin dernier point relevé ce sont les liens du CDI avec les centres constitutifs de l'établissement comme nous le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : lien avec les différents centres constitutifs et types de relations

Centres constitutifs	lien centres constitutifs	lien exploitation
CFPPA (74)	accueil et consultation sur place (32) prêt (10) acquisitions communes (10)	échanges d'informations (21) aucun (17) appui documentaire (14)
CFA (65)	accueil et consultation sur place (29) acquisitions communes (10) prêt (9)	échanges d'informations (14) aucun (14) appui documentaire (9)
exploitation (63)	accueil et consultation sur place (30) prêt (12) acquisitions communes (10)	échanges d'informations (21) appui documentaire (10) aucun (10)
ENSEMBLE (115)	accueil et consultation sur place (93) prêt (33) acquisitions communes (31)	échanges d'informations (61) aucun (45) appui documentaire (33)

Les CDI développent donc en interne des liens de service et de partenariats actifs avec ce qui constitue des pôles forts des établissements d'Enseignement Agricole. Leur territoire interne est donc relativement bien marqué.

Même si d'autres indicateurs pourraient être utilement observés pour confirmer cette première hypothèse sur la spécificité des CDI de l'Enseignement Agricole, nous pensons pouvoir dire qu'il existe un système d'information documentaire scolaire qui comporte des spécificités, telles que la médiation pédagogique de l'information et l'adaptation à des usagers élèves qui se traduit dans l'adaptation de la classification, l'aménagement spatial ou encore la présence forte de signalétique, de documents secondaires et d'interventions pédagogiques visant à faciliter l'accès à l'information et qui nous permettent de spécifier la gestion de ces systèmes d'information en gestion pédagogique diversifiée de l'information.

En ce sens le système d'information documentaire scolaire est bien un artefact qui permet une mise en relation d'un environnement, d'un territoire mis en espace avec un ensemble d'acteurs dont les besoins sont pris en compte et traités par une médiatisation de l'information et de la communication. Cette mise en système se situe nettement dans le sens de significations partagées à travers des formes étudiées dans un environnement socio-construit.

Ces systèmes d'information documentaire scolaires ne sont pas isolés mais interdépendants dans une construction plus large que celle abordée précédemment, et c'est dans la mise en réseau de ces systèmes que nous allons voir comment cette gestion singulière de l'information se confronte à une approche collective.

3-2-2 L'organisation des systèmes d'information documentaire scolaire en réseau

Le deuxième versant de cette première hypothèse concerne le système d'information scolaire fortement marqué par une organisation en réseau documentaire. Le réseau permettant une rationalisation des tâches documentaires et induisant parallèlement une modification des pratiques professionnelles ainsi qu'une re-territorialisation des centres de documentation et d'information.

Si le réseau documentaire est une structure d'interconnexions en équilibre, régulée par les interactions organisées sous formes de règles de fonctionnement, il conjugue le niveau humain, social, technique et informationnel et devient ainsi un système à configuration complexe.

D'un point de vue social et humain il s'agit souvent de formes de partenariats avec un glissement des échanges formels au profit d'échanges personnalisés d'où la mobilisation de réseaux relationnels pré-existants. La difficulté provient de la distinction entre la notion de service et celle d'activité informationnelle. Le réseau devenant plutôt un service de services qui implique la nécessaire prise en compte des usages. Le réseau documentaire à visée professionnelle et informationnelle est une mise en forme d'objets informationnels vers des destinataires démultipliés qui exige une mise en concordance des pratiques professionnelles se jouant dans l'auto construction du réseau et dans sa mise en cohérence. Le réseau produit des situations de travail collectives instrumentées par des systèmes techniques et des connaissances. Il induit ainsi une médiation sociale tant dans un environnement, qu'auprès des usagers et dans l'organisation des pratiques professionnelles des documentalistes.

Dans l'Enseignement Agricole, la mise en place des réseaux documentaires régionaux et du réseau national, a sollicité ces différents niveaux.

Avant de voir par des données chiffrées comment le réseau est intégré dans les pratiques professionnelles des documentalistes aujourd'hui, nous pouvons analyser le discours sur les réseaux de ces professionnels.

Lors des entretiens, les personnes interrogées disent que le réseau a modifié les pratiques professionnelles notamment sur le travail d'indexation et les échanges de pratiques et elles citent l'importance du regard extérieur sur leur propre travail. Cependant en dehors du fait de faciliter le travail quotidien, le réseau semble renforcer la cohésion du métier et en même temps ce sentiment est très dépendant de la dynamique des réseaux régionaux. Le réseau national intervient peu sur les pratiques même si les normes du réseau dites « normes Rénadoc » sont majoritairement adoptées pour le travail documentaire interne aux CDI.

Seulement 20% de professeurs-documentalistes pensent que le réseau national a modifié les usages de l'information. La problématique générale semble se situer sur les recherches documentaires que les élèves font de manière naturelle et prioritaire sur Internet, donc la démarche qui consiste à passer par une interrogation des informations traitées et organisées (BBD) est difficile à faire acquérir. La richesse et la diversité proposée par Rénadoc ne semblent pas résoudre ce problème. Il faut noter cependant que très peu de professeurs-documentalistes intègrent l'ensemble des notices du réseau disponibles dans leur base locale mais font une sélection des ressources réellement disponibles dans leur CDI. Ce choix restreint donc la richesse mais facilite l'accès au document primaire. Le réseau régional pour les professionnels, est vécu comme un lieu d'échanges, d'appui dans l'exercice du métier mais aussi comme un facteur d'évolution des pratiques professionnelles puisqu'il y a un regard extérieur, un retour réflexif qui permet de changer ses pratiques.

De l'observation du système mis en place actuellement nous avons pu en déduire le fonctionnement schématisé en page suivante, qui reprend les niveaux organisationnels, humains, techniques et informationnels avec une mise en évidence de la position des acteurs et du traitement de l'information dans une situation de travail collective. Nous y retrouvons à la fois ce qui fait la spécificité d'un système

d'information mais avec une multiplication et une complexification de chacun des pôles.

Figure 5 : traitement de l'information en réseau, le cas de rénadoc

C
O
L
L
E
C
T
E
T
R
A
I
T
E
M
E
N
T
D
I
F
F
U
S
I
O
N

Information brute, primaire

I1, I2...In

Documentaliste 1 : récepteur de l'information brute
Analyse, traitement, structuration de l'information

Liens sociaux, environnement
Outils, organisation

Documentaliste 2 : récepteur de l'information brute
Analyse, traitement, structuration de l'information

Liens sociaux, environnement
Outils, organisation

Documentaliste n : récepteur de l'information brute
Analyse, traitement, structuration de l'information

Emetteur d'information

Emetteur d'information

Emetteur d'information

Systeme d'information, memoire collective, fonds documentaire mutualise

Recherche d'informations, besoins, acces a l'information structuree

Usager 1 récepteur

Usager 2 récepteur

Usager n récepteur

Accès à l'information brute, connaissance, savoir

E
V
A
L
U
A
T
I
O
N
A
D
A
P
T
A
T
I
O
N
R
E
T
R
O
A
C
T
I
O
N

Le traitement de l'information en réseau est issu d'une collaboration et d'une coopération entre des professionnels de l'information, les documentalistes, qui mettent en place une auto-organisation constituée d'alliances et de buts communs pour créer des fonds documentaires bibliographiques mutualisés et dématérialisés, une mémoire collective qui s'alimentera grâce aux réseaux des communications interpersonnelles mais aussi à l'enchevêtrement de structures organisationnelles et de techniques diverses mises en place.

Chaque documentaliste participant au réseau va recevoir une information primaire, l'analyser, la traiter, la structurer grâce à un ensemble d'outils et de codes communs. Ces documentalistes sont, dans le processus, les premiers récepteurs de l'information. Chacun, une fois ce premier travail de réception et de traitement fait, va devenir émetteur à son tour de l'information vers le système collectif structuré et créé par l'ensemble du réseau : la banque de données ou fonds bibliographique documentaire mutualisé. C'est la rencontre entre la structuration de la banque de données, sa richesse de contenu et les interrogations, les besoins, les recherches des usagers qui vont permettre l'accès à cette masse d'informations et par ricochet à l'information brute de départ. Dans cet ensemble d'opérations multipliées à la fois par le nombre de documentalistes actifs dans le réseau documentaire et le nombre d'utilisateurs finaux, des opérations d'évaluation de rétroaction et d'adaptation au sein du système sont nécessaires. Par ailleurs l'utilisateur en recherches d'informations devra aussi prendre en compte cette nouvelle organisation puisqu'il aura accès à une information traitée, codifiée qui lui permettra de « remonter » vers l'information brute initiale.

Ici, la mise en réseau documentaire permet de créer une mémoire collective. Un fonds documentaire mutualisé produit un espace enrichi par la présence des autres et le travail partagé. De l'avis des professionnels, recueillis lors des entretiens, la coopération améliore la performance des outils, des produits et des compétences des acteurs mais les difficultés résident dans un traitement harmonieux et homogène des informations. Pour y remédier l'utilisation d'outils communs comme le thesaurus, une banque de données à architecture unique, les guides d'indexation, les règles de fonctionnement, la gestion coopérative des situations et des instances de

fonctionnement du réseau documentaire sont mis en place et suscitent une véritable politique de gestion circulaire de l'information, sa collecte, son traitement et sa diffusion. Si la finalité du travail du professionnel de l'information se situe au point d'équilibre optimal, comme l'a défini J. Meyriat, qui résulte d'une double contrainte, en même temps faciliter et fiabiliser le traitement et le transfert de l'information et laisser l'information aussi intacte que possible, dans le cas du traitement de l'information au sein de réseaux documentaires ce point optimal est d'autant plus difficile à obtenir, « *découvrir le point d'équilibre optimal entre ces deux exigences contraires est le plus difficile du métier* » (Meyriat, 1983 a : 73)³⁴⁹. Seule la prise en compte de la complexité des niveaux d'imbrication du réseau documentaire peut y contribuer.

Il existerait donc un paradoxe entre système d'information scolaire centré sur une gestion singulière de l'information et l'organisation de ces systèmes en réseau qui induit des approches collectives dans le traitement de l'information.

En effet, et pour reprendre ici l'expression de Y. Jeanneret, l'offre documentaire produite par le réseau s'adresse à des « *destinataires démultipliés* », c'est à dire que les besoins singuliers d'utilisateurs de proximité ne peuvent plus servir de référence directe à l'analyse documentaire d'une unité informationnelle primaire, mais au contraire elle doit être suffisamment large pour répondre à des besoins pluriels. L'information brute va ainsi être traitée au plus proche de son contenu mais avec une faible profondeur d'indexation de façon à couvrir une large palette de besoins. On assiste donc à un passage d'un service personnalisé dans le traitement de l'information à une uniformisation fondée sur des moyennes.

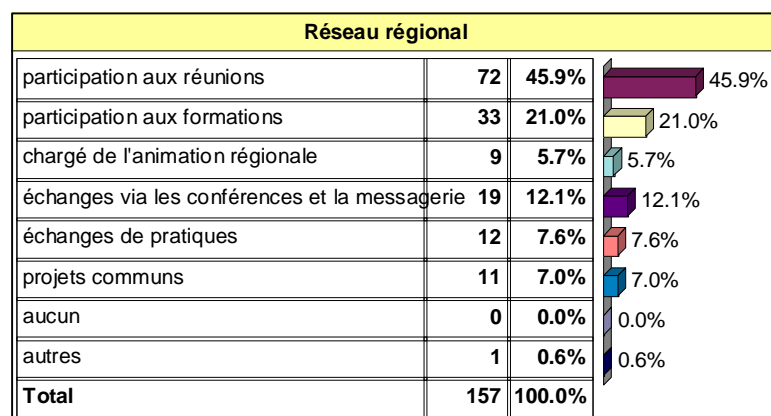
Les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes doivent donc s'adapter à cette double contrainte, le documentaliste récepteur de l'information brute va devenir émetteur d'une information secondaire créée dans un contexte mouvant et complexe.

³⁴⁹ MEYRIAT, Jean (1983 a) De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

Les professionnels de l'information expriment dans leur discours une prégnance forte de ce travail en réseau mais privilégient très nettement la proximité en commentant l'activité du réseau régional principalement, et en situant le réseau national comme « lointain ». Cette posture va donc complexifier la prise en compte des besoins des usagers au niveau national, et confirme aussi la mobilisation de réseaux relationnels comme condition de longévité du fonctionnement collectif.

En effet, le réseau ne peut se concevoir sans la prise en compte du réseau humain. Dans l'enquête nous trouvons globalement plus de réponses exprimées sur le thème du réseau régional que sur le réseau national. Les activités les plus citées sont les participations aux réunions pour le réseau régional, ce qui est confirmé dans les entretiens, puisque les professionnels pensent que l'intérêt du travail en réseau est principalement de pouvoir se connaître et établir des relations entre professionnels pour aller ensuite vers des échanges efficaces de conseils ou services.

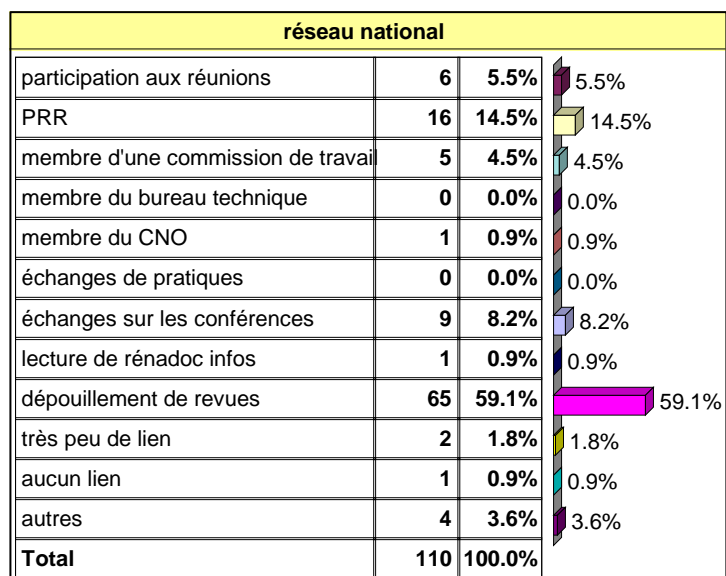
Tableau 13 : les différents types d'activités des professeurs-documentalistes avec le réseau régional documentaire



Le réseau national se distingue très nettement par la participation au dépouillement de revues, puis les participations aux instances de représentations mais très peu s'expriment sur les fonctions échanges et relations comme c'était le cas pour le réseau régional. On trouve ici la fonction rationalisation des tâches documentaires comme fonction principale, alors que la fonction de formation au travers des

échanges est l'affaire du réseau régional, c'est à dire du réseau de proximité, du réseau relationnel.

Tableau 14 : les différents types d'activités des professeurs-documentalistes avec le réseau national documentaire



(rappel : PRR : personne ressource régionale et CNO : comité national d'orientation)

Dans le cas de l'Enseignement Agricole la fonction du réseau est effectivement multiple mais se joue dans une dialectique entre la proximité physique des réseaux et une organisation plus globalisante. L'appui sur une organisation régionale fédérée en une organisation nationale est donc primordiale pour que le réseau puisse jouer un rôle actif dans la mise en forme de situations collectives et permettre aux professionnels un enrichissement de compétences qui se traduit dans la mise en commun d'outils, les échanges et les retours réflexifs sur les pratiques professionnelles. Le réseau, dans ses différentes strates, se positionne alors comme « organisation apprenante » (Volant, 1998)³⁵⁰, que l'on doit orienter vers les usagers pour réduire les écarts entre besoins singuliers et offre collective. Mais cette

³⁵⁰ VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

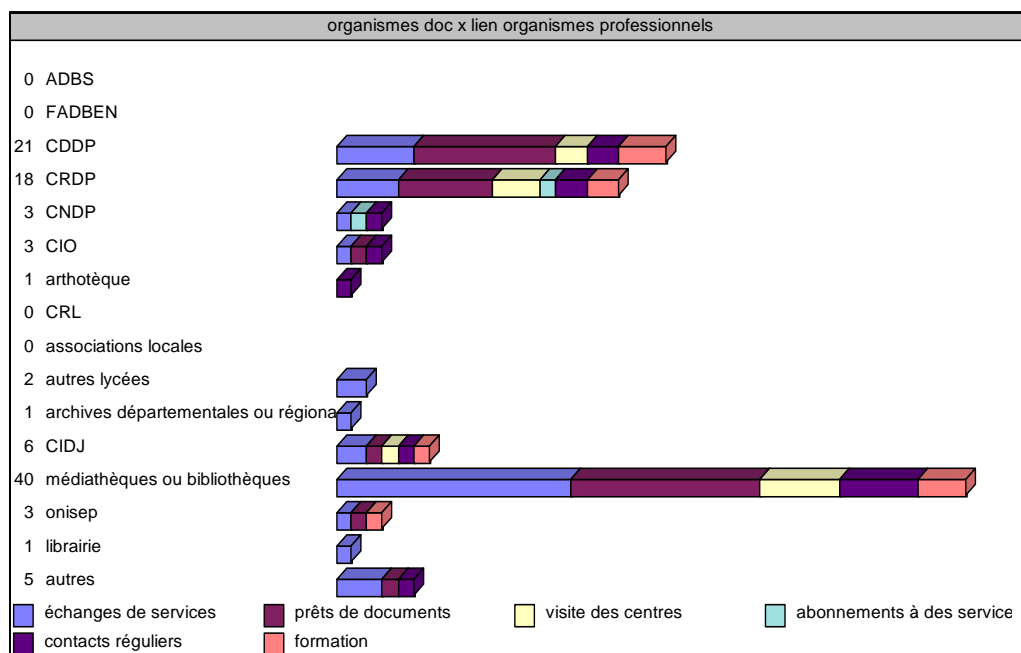
fonction apprenante ne semble pas acquise et tend à se diluer si le réseau humain ne se maintient pas à un taux élevé de dynamique.

De plus le réseau documentaire, par sa vocation de rationalisation de tâches documentaires et sa fonction d'échanges sur les activités documentaires, participe à l'évolution des pratiques professionnelles et donc à l'accroissement des compétences mais aussi à une certaine homogénéisation de ces pratiques qui peut à terme les appauvrir.

Dans l'Enseignement Agricole, l'activité en réseau des professionnels de l'information tend à se limiter le plus souvent aux réseaux documentaires internes. En effet, on note finalement peu d'ouvertures sur d'autres réseaux ou sur des partenaires extérieurs proches. Le territoire des centres de documentation, très marqué au sein de l'établissement, tend à se restreindre au dehors malgré cette volonté exprimée de partage de tâches et de collaborations. Par exemple les associations directement liées à la profession comme l'association des documentalistes et bibliothécaires spécialisés (ADBS) et la fédération associative des documentalistes et bibliothécaires de l'Education Nationale (FADBEN) sont citées mais sans aucune précision quant aux types de liens entretenus, ce qui peut vouloir dire qu'elles sont connues mais que les professionnels de l'Enseignement Agricole y sont peu actifs.

Le manque de temps inhérent à la diversité des tâches documentaires, assumées par les professeurs-documentalistes, est invoqué lors des entretiens comme cause de ce manque d'ouverture à d'autres réseaux. La rationalisation des tâches documentaires permises par le réseau documentaire interne, si elle allège les tâches individuelles, ne résout pas complètement le problème des tâches multiples.

Tableau 15 : lien des professeurs-documentalistes avec d'autres organismes ou réseaux professionnels en documentation autres que ceux de l'Enseignement Agricole et types de liens entretenus



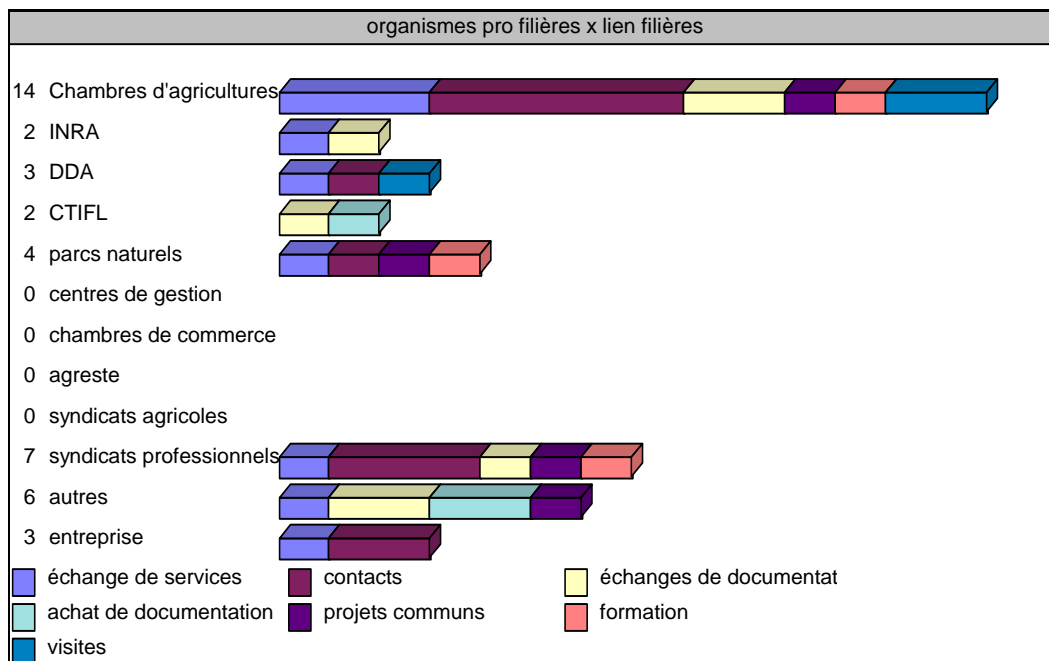
Les CDI sont très largement ouverts aux personnes extérieures mais plutôt en terme de service rendu que de partenariat, comme nous l'indique le tableau ci-dessous où les professionnels de l'information étaient invités à dire si les CDI dans lesquels ils exercent leurs fonctions sont ouverts à l'extérieur et dans quelles conditions.

Tableau 16 : conditions d'ouverture des CDI aux personnes extérieures à l'établissement

Ouverture extérieur	Conditions
oui (98)	sans condition (29) consultation sur place uniquement (26) simple enregistrement des coordonnées (16)
ENSEMBLE (115)	sans condition (30) consultation sur place uniquement (26) simple enregistrement des coordonnées (16)

Ici aussi si différents types d'organismes professionnels avec lesquels les documentalistes sont en lien sur le territoire sont cités, les types de liens restent à des pourcentages d'explicitation très bas, ce qui peut confirmer le peu d'actions réelles.

Tableau 17 : types de liens des professeurs-documentalistes avec les organismes professionnels liés aux filières de l'établissement



Les professeurs-documentalistes semblent donc privilégier les usagers internes puis les usagers du réseau régional, ensuite ceux du réseau national et enfin les usagers du territoire extérieur à l'établissement.

Les pratiques collaboratives semblent renforcer la reconnaissance du métier à moindre échelle à l'intérieur des établissements et de façon plus marquée à l'extérieur des établissements, notamment dans la capacité à s'auto-organiser qui apparaît valorisante.

Le réseau documentaire peut donc être considéré comme un dispositif paradoxal en équilibre précaire parce qu'auto régulé et s'appuyant sur une dynamique

« humaine ». La notion « d'organisation apprenante », si elle se révèle opérante est aussi très dépendante de la dynamique relationnelle, mais par l'acquisition de savoir faire, de savoir être et par la transmission d'une culture professionnelle qu'elle permet, contribue à la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste. Cependant le réseau, pour continuer à jouer ce rôle d'organisation apprenante, doit aussi mettre à jour la question des savoirs, et doit garder une certaine capacité à s'interroger et à interroger les pratiques professionnelles pour ne pas tomber dans des pratiques stéréotypées et appauvrissantes comme ça peut être dans le cas dans les situations où les normes imposées rigidifient les pratiques.

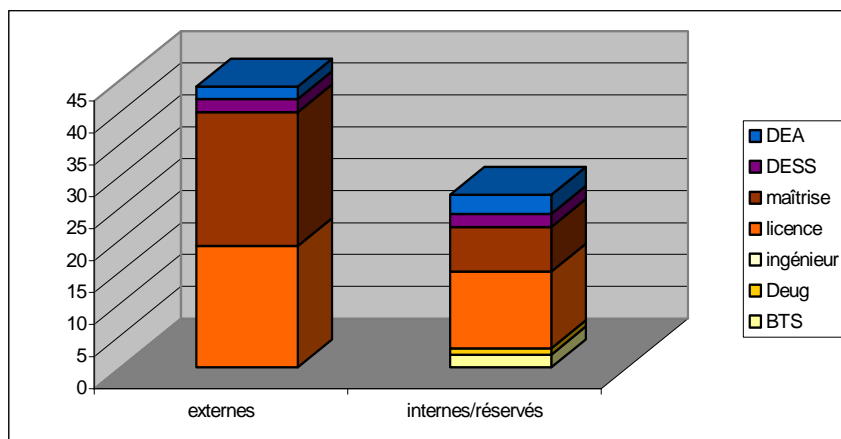
3-2-3 Les professeurs-documentalistes

3-2-3-1 Place des savoirs dans l'exercice du métier

Notre deuxième hypothèse concerne le métier récemment constitué de professeur-documentaliste qui tend à se professionnaliser par la constitution d'un corpus de savoirs professionnels propres à la documentation, par un exercice professionnel qui se diversifie et se complexifie, par l'augmentation des pratiques collaboratives et par l'affirmation d'une identité professionnelle spécifique.

Nous avons cherché dans un premier temps, à vérifier dans la formation initiale des professeurs-documentalistes ayant passé les concours au Ministère de l'Agriculture entre les années 2000 et 2004, quels étaient les niveaux de formation, s'il y avait un parcours spécifique en information-documentation et si oui de quel ordre.

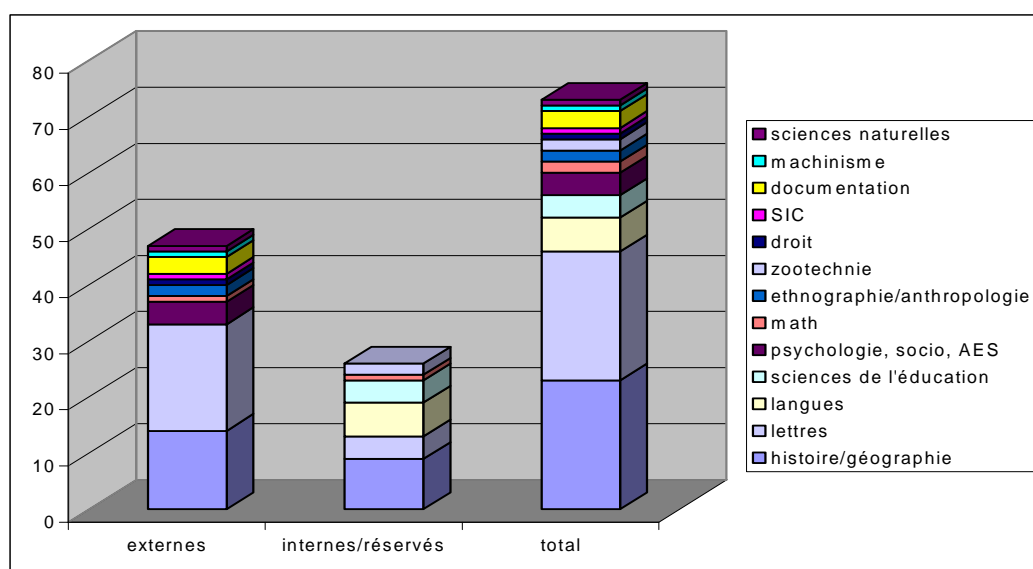
Tableau 18 : niveau de diplômes des professeurs-documentalistes stagiaires issus des concours externes, internes et réservés entre 2000 et 2004



Il y a tout d’abord un écart important entre le niveau de formation des professeurs-documentalistes des différents types de concours, qui est plus élevé pour les concours externes que pour les internes et réservés. Les concours réservés sont des concours qui ont été mis en place pour résorber la précarité, ils sont ouverts à des personnes ayant une expérience professionnelle dans la documentation depuis au moins trois ans. Les épreuves de ces concours sont adaptées à l’expérience et sont de niveau scientifique moindre.

Cette première constatation nous donne donc une indication sur la place des savoirs dans l’exercice professionnel.

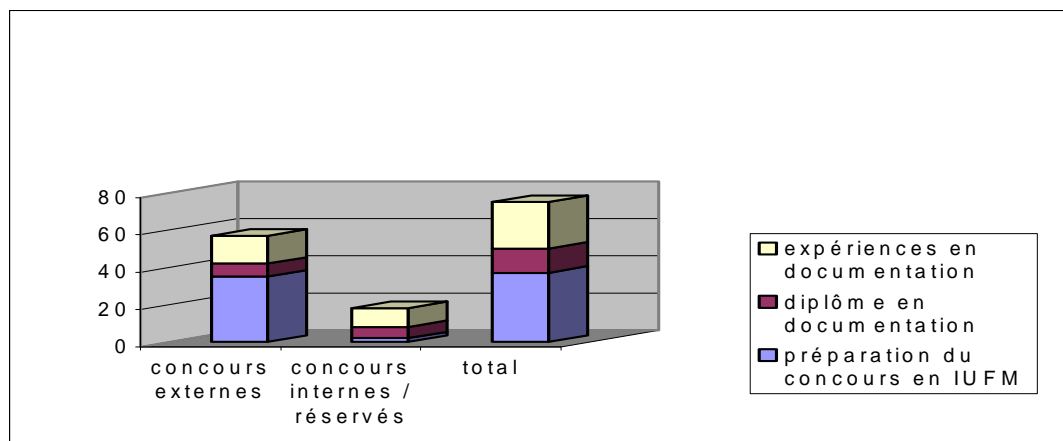
Tableau 19 : discipline scientifique d'origine pour les professeurs-documentalistes stagiaires issus des concours externes, internes et réservés entre 2000-2004.



Comme on peut le voir sur le graphique ci-dessus, les disciplines d'origine des professeurs-documentalistes ayant passé avec succès le concours dans l'Enseignement Agricole sont majoritairement les lettres et l'histoire géographique.

Nous avons donc cherché à savoir si il y avait une formation complémentaire en information-documentation, c'est effectivement le cas dans l'expérience professionnelle, ou dans un diplôme complémentaire (hors formation initiale), ou encore dans la préparation du concours à l'IUFM.

Tableau 20 : préparation du concours à l'IUFM et présence de diplôme et d'expérience en documentation pour les concours externes et internes/réservés 2000-2004



Nous constatons ici une très faible proportion de diplômés en documentation mais une part importante de préparation à l'IUFM surtout pour les concours externes, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années comme nous avons pu le voir dans l'étude biographique de certains professeurs-documentalistes.

A l'Education Nationale loin de régler les situations particulières antérieures, la nature même des épreuves de recrutement interne et externe est sujette à caution. Des promotions recrutées, il se dégage un très net désavantage des candidats scientifiques (l'épreuve numéro deux à option est empruntée aux CAPES de lettres, histoire, géographie, langues vivantes et à deux options du CAPET de technologie) et un déséquilibre entre savoirs professionnels, techniques documentaires de base et savoirs académiques. Enfin, le CAPES interne et la création d'un CAPES réservé en 1997 semblent favoriser la poursuite du recrutement d'enseignants ou de maîtres-auxiliaires en mal de reconversion, au détriment de candidats externes fortement motivés et formés aux techniques documentaires, mais qui ne franchissent pas le seuil de l'admissibilité en externe. Ces déséquilibres au niveau du recrutement entretiennent, au lieu de les gommer, les lignes de clivages très fortes qui existent au

sein même de la profession entre des personnels de classes d'âge et de formations hétérogènes.

Nous pouvons effectivement dire que la double formation des professeurs-documentalistes, notamment celle pré-concours, c'est à dire la formation universitaire, se situe majoritairement dans des disciplines diverses et ne permet donc pas l'acquisition de savoirs propres aux Sciences de l'Information et de la Communication, même si la formation complémentaire en documentation ou la préparation à l'IUFM des concours sont présentes chez un certain nombre de professeurs-documentalistes, mais en très faible proportion.

Quand à la formation post-concours, au vu des documents analysés, elle est à dominante technique et pédagogique. L'objectif visé est de permettre l'acquisition de savoirs professionnels. Par exemple l'analyse d'un portfolio utilisé pour le suivi de la formation post concours montre que les compétences visées se divisent en plusieurs axes : techniques documentaires, gestion d'un centre de documentation, techniques informatiques, animations culturelles et pédagogie documentaire. Les savoirs sous jacents relevant de l'information-documentation et faisant appel au réseau de concepts tel que nous l'avons décrit ne font pas l'objet d'enseignement et on pourrait donc penser qu'ils sont considérés comme pré-acquis. Or comme nous l'avons vu, une très faible proportion de professionnels ont réellement acquis ces savoirs en formation initiale. Nous sommes en présence d'un fort décalage qui ne permet pas aux techniques professionnelles d'être en interaction avec des référents théoriques. Cet aspect n'est pas sans conséquence à la fois sur la construction identitaire des professeurs-documentalistes et sur la pédagogie documentaire.

Si nous considérons, comme développés précédemment, que quatre types de savoirs structurent l'identité professionnelle : les savoirs pratiques, les savoirs professionnels, les savoirs d'organisation et les savoirs théoriques, qu'en est-il de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes ? Pour les trois premiers savoirs, on peut dire qu'ils sont bien présents dans l'accès et l'exercice du métier : l'expérience au travail, l'apprentissage instrumental et la maîtrise technique. Dans les savoirs d'organisation on retrouve la notion de reconnaissance associée à la logique

de responsabilité. Mais si la prise de responsabilité est très courante chez les professionnels comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, la question de la reconnaissance reste encore un point qui n'est pas ressenti comme complètement acquis par les professionnels.

Tableau 21 : types de responsabilités et de participations aux instances de l'établissement

Responsabilités	Quelles responsabilités ?	Participation aux instances	Si oui lesquelles ?
oui (37)	pédagogie documentaire (21) autres (5) professeur principal (3)	oui (30) non (6)	CI (20) CA (11) autres (8)
non (70)		oui (42) non (26)	CI (29) CA (13) autres (12)
ENSEMBLE (115)	pédagogie documentaire (21) autres (5) professeur principal (3)	oui (77) non (33)	CI (52) CA (26) autres (20)

CI : conseil intérieur

CA : conseil d'administration

3-2-3-2 Reconnaissance sociale et identité professionnelle

Du côté de la reconnaissance du métier, les professeurs-documentalistes expriment lors des entretiens, qu'elle reste une question centrale, quel que soit le parcours individuel, dans la manière dont les professeurs-documentalistes vivent leur métier. Ainsi la majorité affirment se sentir reconnus mais lorsqu'on leur demande comment et par qui, la plupart évoquent alors plutôt les difficultés liées à cette reconnaissance. Par exemple ils citent la nécessité de toujours avoir à ré-expliquer ce qu'ils sont à même d'apporter à leurs collègues ou la nécessité de revendiquer en permanence leur rôle d'enseignant. Les éléments qui favorisent cette reconnaissance se trouvent dans un investissement personnel, ce n'est donc pas une reconnaissance acquise, attribuée

par autrui mais plutôt revendiquée. L'expérience professionnelle et la formation viennent à égalité servir la reconnaissance demandée, mais ce qui est surtout mis en avant c'est l'engagement personnel dans ce métier. Le sentiment d'appartenance professionnelle est fort et s'exprime chez les personnes interrogées comme identité de « professeur-documentaliste de l'Enseignement Agricole » à travers des spécificités comme les cours mais aussi une communauté de pensée et le sentiment d'appartenance à une famille. On peut qualifier ces sentiments de représentations sociales ou peut-être d'habitus au sens de Bourdieu. En effet les ensembles de pratiques, de conduites, de connaissances développées en situation de travail, que l'on peut donc qualifier de représentations professionnelles, et particulièrement dans les situations de travail collaboratives (normes, outils communs, régulations, échanges et interactions, produit commun) constituent à la fois un processus d'ancrage socialement fort et de construction progressive d'ensemble de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives qui portent sur des éléments de sens utiles à l'activité professionnelle. Autrement dit ces représentations sociales contribuent à la construction d'identités collectives au travail construites à partir d'identités multiples et susceptibles de contribuer à l'intégration de connaissances alimentant les pratiques professionnelles. Si les professeurs-documentalistes tendent à appuyer leurs pratiques professionnelles sur des habitus, ils construisent ainsi un habitus professionnel composé des techniques de métier, des normes collectivement mises en place et de valeurs. La manière d'entrer dans le métier, l'acquisition par la pratique des règles et techniques du métier ont constitué une logique collective des pratiques qui marque l'apprentissage du métier pour les entrants et qui a modelé le métier lui-même jusque dans ces problèmes de reconnaissance.

D'un point de vue institutionnel on peut avancer que le manque d'exigence dans les contenus en SIC du CAPESA documentation, comme susceptible de permettre la construction de savoirs théoriques et représentant aussi la capacité d'autonomie et de distinctions culturelles dans l'exercice du métier, pour prétendre au concours de professeur-documentaliste, entrave donc la reconnaissance de la profession et la construction d'une identité professionnelle autonome. En effet, si nous considérons que les SIC constituent le cadre scientifique de référence des techniques

documentaires, alors, les techniques documentaires dans leur définition et leur évolution devraient se situer de fait dans une dialectique avec le réseau de concepts qui nourrissent l'information-documentation ou encore dans une co-construction conceptuelle.

Le retour réflexif sur les pratiques professionnelles, tel qu'il se pratique au sein du réseau documentaire, semble contribuer à la construction de savoirs spécifiques mais ce retour réflexif, s'il permet effectivement « d'améliorer ses propres compétences » comme l'expriment les professionnels, est trop limité et pas suffisamment structuré globalement pour permettre réellement une construction de savoirs théoriques confirmant ainsi l'affirmation de Bourdieu que nous avons cité précédemment « *le retour réflexif sur l'action elle même, (...) reste subordonné à la poursuite du résultat* » et exclut par là même une abstraction nécessaire à la compréhension des phénomènes en jeu. Ainsi les professionnels disent regretter que ce retour réflexif sur les pratiques ne soit possible qu'au cours des réunions de certains réseaux régionaux, et encore avec des difficultés d'organisation, alors qu'au début de la construction du réseau national il était organisé à grande échelle. Cet aspect tend à confirmer l'idée que l'acquisition de savoirs propres à l'information-documentation est plus difficile à mener quand ces savoirs n'ont pas été construits en formation initiale. Les démarches de formations « continues », qu'elles soient individuelles ou organisées collectivement à travers des stages ponctuels ou des analyses de pratiques, contribuent à la construction de savoirs professionnels mais ont du mal à atteindre un objectif de construction de savoirs. Or l'évolution des pratiques professionnelles s'enrichissent d'interactions dialectiques entre théorie tournée vers les connaissances et empirie orientée vers l'action.

Pour vérifier ce constat et préciser ces derniers points de notre analyse, nous avons exploré un certain nombre de parcours biographiques de professeurs-documentalistes pour tenter de voir comment cette question du passage d'identités multiples, construites sur des savoirs et des savoirs professionnels diversifiés, à une identité professionnelle collective se fait, et comment se bâtissent des représentations professionnelles à partir des acquis individuels. Enfin à partir des indicateurs que nous avons fixés, nous avons cherché à voir comment l'entrée dans le métier

conditionne la manière de l'appréhender ensuite et peut aussi modeler son profil général.

Nous avons donc retracé le parcours de professeurs-documentalistes d'origines et d'âges divers, puis, à partir d'une hypothèse catégorielle nous les avons regroupés et nous avons dégagé des constantes par groupe. Ces différents groupes constituent aujourd'hui l'identité professionnelle collective des professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole. Tout d'abord nous avons relevé un premier groupe, que nous avons nommé le « groupe des pionniers ». Dans ce groupe, en formation initiale, les documentalistes interrogés ont un baccalauréat plutôt scientifique et un niveau licence. En parallèle de ce parcours généraliste, on peut relever une volonté forte de se former par eux-mêmes en documentation, au travers de cours par correspondance comme ceux du CNED, de cours du soir ou encore de stages. Ils ont souvent été professeurs ou répétiteurs (ancien statut de surveillant permanent) avant d'être documentalistes, ils ont passé un concours en interne mais assez tard par rapport à leur expérience en documentation. Ils sont restés très longtemps sur le même poste après une première mutation. Ils se sentent autonomes dans l'exercice de leur métier et ont la possibilité de prendre des responsabilités. Ils définissent leurs compétences comme étant des compétences techniques, les compétences scientifiques se situent ailleurs qu'en documentation et notamment dans leur discipline d'origine. Ils ont appris leurs savoirs-faire sur le tas mais aussi en formation ou co-formation toujours sur la base du volontariat. Leurs manques en terme de formation et d'acquis se situent plutôt sur les savoirs liés à l'information-documentation et sur les technologies. Ils ne se sentent pas reconnus par l'institution sauf au niveau local et par leurs pairs. Ils soulignent la nécessité de se « battre » constamment. Mais ils sentent qu'ils appartiennent à un groupe professionnel fort, et pensent que l'influence de ce groupe a joué sur leurs propres évolutions et a servi bien souvent de tremplin vers la reconnaissance du métier.

Le deuxième groupe repéré est le groupe que nous avons nommé des « premiers concours ». En formation initiale les documentalistes interrogés de ce groupe ont un baccalauréat de diverses origines voire un Brevet de Technicien Agricole mais pas ou peu ont une licence. Ils ont souhaité se former en passant notamment le Certificat

d'Aptitudes aux Fonctions de Bibliothécaire lorsque celui-ci existait encore. Ils ont une expérience de surveillant ou de maître auxiliaire ou encore de vacataire dans diverses branches d'enseignement. Ils ont passé le concours interne entre 1989 et 1991 puis ensuite le PLPA2 ou le CAPESA. Ils sont restés dans le même établissement tout au long de leur carrière. Ils se sentent autonomes et ont la possibilité de prendre des responsabilités. Leurs compétences sont à la fois techniques et pratiques. Leurs savoirs-faire ont été acquis « sur le tas » mais aussi en formation professionnelle courte et non universitaire (CAFB) et en co-formation notamment avec les pionniers. Cette formation est considérée comme complémentaire aux acquisitions sur le terrain. Leurs manques sont plutôt au niveau des savoirs mais aussi un peu au niveau des savoirs-faire, par exemple sur la gestion d'une équipe et en particulier sur les aspects relationnels. Ils se sentent reconnus au niveau de l'institution mais trouvent que la situation se dégrade. Le groupe professionnel a de l'importance, au niveau de la solidarité intra-groupe, de la contribution à l'évolution de leurs pratiques et a un effet psychologique : il les rassure.

Le troisième groupe c'est le groupe nommé « génération intermédiaire ». Les documentalistes interrogés de ce groupe ont une formation universitaire de niveau maîtrise ou licence. Nombre d'entre eux ont des Diplômes Universitaires Technologiques en documentation (DUT). Ils ont exercé en tant que documentaliste avant de passer le concours entre 1991 et 1996 en externe. Ils ont exercés dans deux ou trois établissements avant de se stabiliser dans celui dans lequel ils sont aujourd'hui. Ils se sentent autonomes dans leur travail et ont la possibilité de prendre des responsabilités. Ils estiment que leurs compétences sont plutôt techniques et que ces compétences là viennent de leur formation en IUT de documentation et aussi un peu de leur pratique. Leurs savoirs-faire ont été majoritairement acquis « sur le tas » mais ils considèrent que les bases viennent de leur formation IUT. Leur sentiment par rapport à la reconnaissance institutionnelle est mitigé, mais ils se sentent appartenir à un groupe professionnel fort.

Le quatrième groupe est le groupe « liste d'aptitude, de professeur à professeur-documentaliste ». Les documentalistes interrogés dans ce groupe ont un baccalauréat

plutôt littéraire, une formation universitaire de niveau maîtrise ou licence, ils ont préparé le concours à l'IUFM ou en cours par correspondance avec le CNED. Avant le concours ils ont été surveillants ou professeurs dans une autre matière. Ils ont passé un concours de professeur dans leur discipline d'origine. Puis par choix et par goût, ils ont passé le concours en documentation en interne. Ils ont exercé dans un ou deux établissements avant celui où ils sont actuellement, ils se sentent autonomes et ont la possibilité de prendre des responsabilités. Ils définissent leurs compétences comme étant avant tout pratiques et situent leurs savoirs comme relevant de la culture générale. Ils disent avoir acquis leurs savoirs-faire à l'IUFM (les bases) ou au CNED ou encore en formation à l'ENFA puis sur le terrain.

Enfin le dernier groupe est le groupe nommé « nouvelle génération ». Les documentalistes interrogés dans ce groupe ont un baccalauréat généraliste et ont des formations universitaires de haut niveau, DEA ou maîtrise, et ont tous préparés le concours à l'IUFM. Avant le concours ils ont été surveillants, animateurs ou documentalistes contractuels. Ils ont passé le concours en externe en documentation entre 1996 et 2000. Ils ont été nommés entre 2 et 4 établissements avant de se stabiliser. Ils se sentent autonomes et ont la possibilité de prendre des responsabilités. Leurs compétences sont techniques mais aussi pratiques. Leurs savoirs-faire proviennent de l'IUFM puis du terrain. Leurs manques se situent sur les savoirs notamment en pédagogie puis sur les savoirs-faire (aspects techniques) et aussi sur les savoirs être (gestion d'équipe). Ils se sentent reconnus même si cet acquis dépend d'une qualité de relation qu'il faut établir. Ils ont le sentiment d'appartenir au groupe professionnel et notent que les échanges, les liens amicaux permettent plus d'efficacité dans le travail. Ils posent néanmoins la question de leur identité de professeur, notamment en terme de matière à enseigner, par exemple ils se demandent s'il faut autant centrer leur enseignement sur les aspects méthodologiques.

Que peut-on conclure de ces parcours biographiques ? Tout d'abord on voit bien que les parcours individuels sont fortement liés à l'histoire de la constitution du corps des professeurs-documentalistes. Les différents savoirs et leurs modes d'acquisition sont

clairement inscrits dans cet espace temps historique. Certaines constantes existent, au niveau notamment d'une motivation, d'un investissement personnel dans le métier qui constituent la particularité de cette identité collective mais est, selon nous, directement liée à la difficulté dans l'exercice du métier de ne s'appuyer que rarement sur des savoirs préalablement acquis. Si pour les groupes plus récents, correspondant par exemple aux premiers concours ou aux nouvelles générations, cet aspect est moins flagrant, on retrouve cependant un certain malaise par exemple dans les aspects pédagogiques du métier. Par ailleurs au niveau de la formation, c'est la formation initiale qui est principalement citée et rarement celle post-concours, qui ne paraît donc pas significative dans la construction de savoirs ou en terme identitaire. Ce volet pédagogique est constitutif de l'identité collective et influence à la fois l'exercice du métier, sa reconnaissance « sociale » et son évolution. Il nous a donc semblé important d'analyser la manière dont les professeurs-documentalistes assument cette mission dans l'Enseignement Agricole.

3-2-3-3 Les professeurs-documentalistes et l'enseignement

Depuis la reconnaissance officielle du statut de professeur, les documentalistes ont eu à assumer cette double facette de professeur et de documentaliste. Dans l'Enseignement Agricole, nous avons vu que la naissance de la documentation et son installation institutionnelle sont fortement liées à la question pédagogique puisque c'est la réflexion sur l'utilisation pédagogique des documents qui est à son origine. Le deuxième aspect marquant est lié à l'organisation modulaire de l'Enseignement Agricole. Plusieurs disciplines interviennent au sein de modules, ce qui a aussi permis d'emblée à la documentation d'être inscrite dans les programmes en collaboration avec d'autres disciplines. Cette origine particulière a marqué de manière spécifique l'installation de la documentation et se distingue en cela de l'Education Nationale. Néanmoins nous pensons que l'analyse de ce contexte particulier peut avoir une portée plus générale en constituant des compléments de

points de vue sur des questions actuellement en débat comme celle de l'information-documentation comme discipline scolaire.

Nous avons avancé l'hypothèse que la didactisation trop floue de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole se traduit par une absence de savoirs à transmettre dans les programmes et par une centration méthodologique ou comportementale.

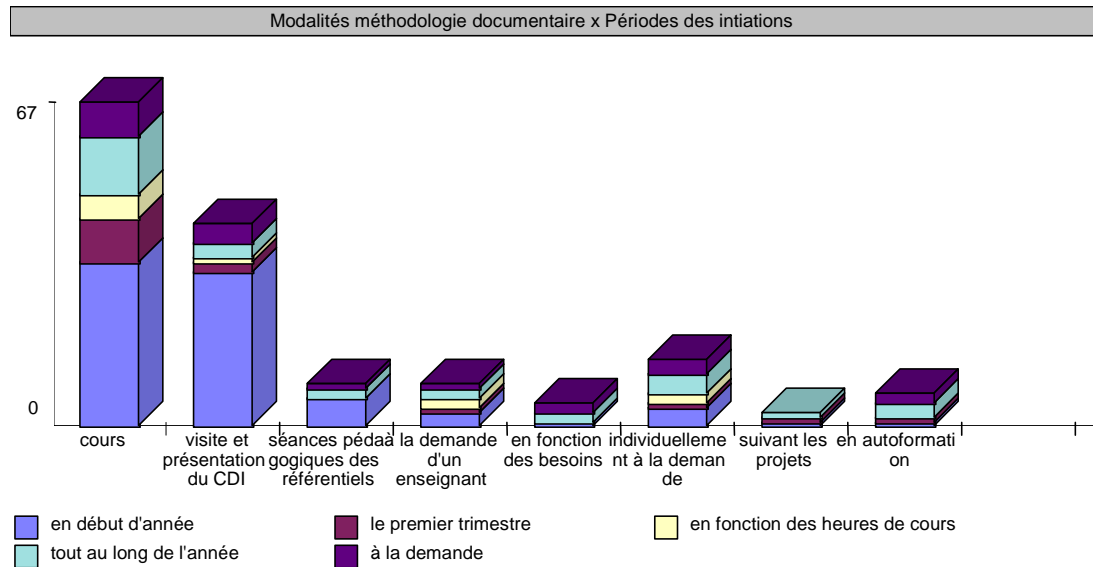
D'un point de vue théorique nous avons étudié la notion même de discipline scolaire ainsi que les questions pédagogiques et didactiques qui en découlent en tentant de cerner comment ces questions se déclinent pour les Sciences de l'Information et de la Communication et l'information-documentation en milieu scolaire.

Nous en avons retenu plusieurs facettes : la question de la légitimité du savoir de référence, la question de la définition et la dénomination d'une discipline ou d'une métadiscipline, la question de l'adéquation de la formation des professeurs et de la discipline enseignée, la question de la nature des contenus à enseigner et la question des choix pédagogiques et didactiques.

Sur le terrain de l'Enseignement Agricole, lors de l'enquête, nous avons cherché à mesurer les interventions pédagogiques réelles, leur déclinaison (cours ou autres interventions), la position dans le calendrier scolaire et les collaborations mises en place, comme indices de l'importance de cet aspect du métier.

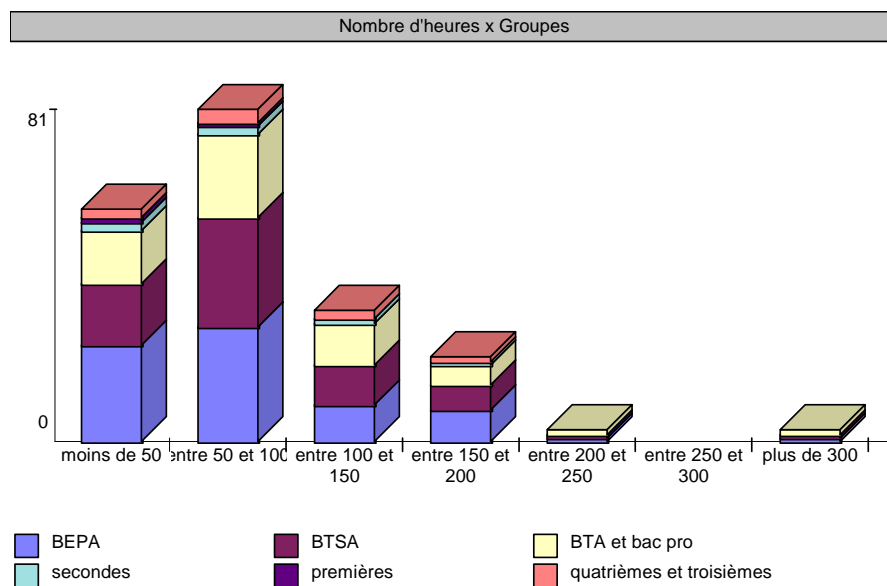
88,7 % des professeurs-documentalistes assurent des cours dans les modules (c'est à dire institutionnellement inscrits dans les emplois du temps des élèves) et 92,2 % assurent des initiations à la méthodologie documentaire sous différentes formes. Nous leur avons demandé de quelle manière ils conduisaient l'initiation à la méthodologie documentaire et à quelles périodes ces initiations étaient menées. Le graphique ci-dessous nous donne ces indications pour les 92,2 % qui assurent des initiations.

Tableau 22 : période des initiations documentaires et modes d'interventions pédagogiques



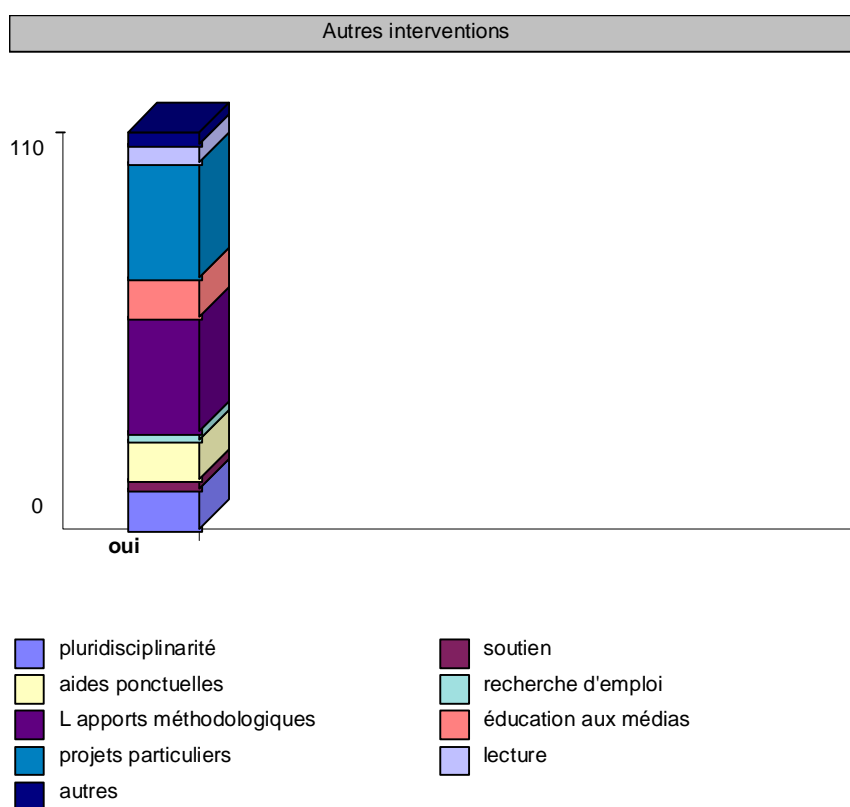
Pour les 88,7 % de professeurs-documentalistes qui assurent des cours au sein des modules, nous avons comptabilisé le nombre d'heures étaient consacrées à ce travail et pour quels groupes.

Tableau 23 : nombre d'heures de cours dispensées par les professeurs-documentalistes et groupes concernés



De la même façon nous avons comptabilisé quelles autres interventions étaient assurées, dans quel cadre et avec quelles collaborations.

Tableau 24 : Autres interventions pédagogiques, cadre de ces interventions et collaborations



	Modalité citée en n° 1	Modalité citée en n° 2
Autres interventions	oui : 94	
Lesquelles	apports méthodologiques : 32	projets particuliers : 32
Cadre des interventions pédagogiques	demande des enseignants : 25	projets pluridisciplinaires : 24
Collaborations	ESC : 16	enseignants techniques : 15

Ces résultats nous donnent une indication de la place des différentes interventions pédagogiques des professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole, et conforte l'idée qu'une très grande majorité d'entre eux ont des interventions diversifiées quant à la forme et au public auxquelles ils s'adressent. Si ces chiffres

nous permettent de dresser un portrait intéressant pour mesurer l'ampleur et les contours de la pédagogie en information-documentation, ils restent insuffisants pour cerner la manière dont ces interventions sont vécues par les professionnels.

Lors des entretiens, nous avons questionné les professeurs-documentalistes sur leur rôle pédagogique. Cet aspect du métier soulève des interrogations aussi bien dans la forme que dans le fond. Sur la forme, les cours ne sont pas toujours vécus comme étant la meilleure solution même si c'est ce qui est considéré comme amenant le plus de reconnaissance dans le statut et l'image de professeur-documentaliste. Beaucoup de professionnels évoquent les aides individualisées et leur rôle de médiateurs. Certains soulignent l'intérêt du partenariat et du travail en projet avec les autres enseignants tout en notant la reconstruction nécessaire chaque année. Cet aspect peut être le signe d'une difficulté en terme de contenu, c'est à dire qu'en l'absence de contenu à transmettre, les choix des enseignants se portent sur des modes d'intervention se situant plutôt sur de l'accompagnement.

Sur le fond, une définition de l'enseignement en documentation semble être difficile à donner. Dans les réponses, les définitions avancées se situent autour d'une contribution à l'acquisition de l' « autonomie », de la recherche documentaire, de la méthodologie en général puis de l'information. Vient ensuite l'enseignement des techniques documentaires et des outils. Enfin est exprimé l'enseignement lié au lieu et à l'espace documentaire. La majorité des professeurs-documentalistes estiment enseigner prioritairement des savoirs-faire, puis des savoirs être et en plus faible proportion des savoirs.

Si l'on demande aux professeurs-documentalistes de définir le contenu de leur enseignement en quelques concepts clés, on obtient tout d'abord le concept d'autonomie, puis celui de questionnement (chercher, trouver, réfléchir), enfin celui d'information (accès, regard critique). Là aussi, sur cette question, les professeurs-documentalistes ont du mal à répondre et à définir par des concepts leur enseignement. Une petite majorité pense qu'il existe une pédagogie documentaire spécifique lié à la pédagogie de projet, à une mise en situation plus active des élèves, mais un nombre quasi équivalent pense que cette pédagogie n'est pas spécifique à la documentation et que d'autres enseignants la pratiquent. La question de la didactique

leur paraît plus difficile à cerner et n'apporte pas de réponses significatives, voire pas de réponse du tout.

L'organisation actuelle de l'enseignement en documentation ne paraît pas la plus adéquate aux professeurs-documentalistes à la fois dans la répartition annuelle, dans le nombre d'heures et dans la répartition par classes et modules plus que par rapport aux contenus actuels des programmes. Les professeurs-documentalistes soulignent fortement la difficulté à assumer pleinement un rôle d'enseignant et un rôle de documentaliste, notamment pour des raisons de gestion de temps.

Nous avons complété cette approche par une analyse des programmes élèves appelés dans l'Enseignement Agricole « référentiels de formation ».

Les tableaux ci-dessous synthétisent les contenus de ces programmes et nous permettent d'en avoir une vue globale.

Les différents éléments composant les référentiels de formations dans l'Enseignement Agricole sont la nature du diplôme, l'intitulé du module, les objectifs, les capacités, les contenus et les recommandations pédagogiques.

Un premier tableau introductif récapitulatif donne donc la dénomination de la discipline, l'horaire global des cours et des activités pluridisciplinaires, puis une présentation globale du module avec l'objectif général.

Ensuite un tableau descriptif en plusieurs colonnes donne l'objectif général, les sous objectifs, les contenus, les compétences attendues, et des recommandations pédagogiques déclinées par objectifs et sous objectifs.

Les référentiels analysés concernent les BEPA (Brevet d'Enseignement Professionnel Agricole), Bac pro (bac professionnel) et BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole). On peut trouver dans d'autres référentiels des contenus documentaires mais sans que cela se traduise par un horaire d'enseignement précis et une dénomination disciplinaire « documentation ».

Si l'on veut analyser le contenu de ces référentiels de formation, on peut regrouper les informations sous plusieurs tableaux récapitulatifs : un premier tableau récapitulatif pourrait présenter pour chaque diplôme, le module dans lequel s'insère l'enseignement en documentation, la manière dont la discipline est nommée et enfin

la répartition des heures de cours et le volume global. Le deuxième tableau pourrait rassembler par diplôme les objectifs, contenus et compétences ainsi que les recommandations pédagogiques.

Tableau 25 : _synthèse des référentiels de formation de l'Enseignement Agricole sur la discipline « documentation »

Diplôme	module	Dénomination de la discipline	horaires		
			cours	pluridisciplinarité	Horaires élèves
Bac pro	MG1 : connaissance et pratique de la langue française, approche de l'œuvre littéraire	documentation		9h	
BEPA	G1 : expression, communication et pratique de la langue française	documentation	10h cours 10h TP	5h	20h
BTSA	D22 : technique d'expression, de communication, d'animation et de documentation	documentation	10h Cours 30h TP	5h	40h

Diplôme	Objectif général	Présentation module	objectifs		contenus	compétences
			obj	Sous obj		
BACPRO	Etre autonome dans ses démarches d'information et de communication, dans ses activités de lecture et d'écriture	Moyens et méthodes d'information et de documentation permettent à l'élève de comprendre son environnement et d'y agir de manière autonome	s'informer, sélectionner et utiliser des ressources documentaires	Exploiter des lieux et des outils documentaire. Rechercher et sélectionner des critères de classement. Constituer une documentation organisée en vue d'une restitution donnée	Lieux : recherche d'informations : presse, dictionnaires, encyclopédies, fichiers, thesaurus, réseaux Modes de classement Différents types d'ensemble documentaires, organisation mise en page	Lister les ressources locales en matière de documentation Mots-clés, critères de classement, trier l'information, bibliographie Choisir un mode d'organisation des documents, classer, hiérarchiser les informations, organiser un ensemble documentaire
Recommandations pédagogiques	Emplois d'outils d'accès à l'information, documentaliste, notions de sommaire, tables de matières, références bibliographiques, corpus documentaire à organiser					

Diplôme	Objectif général	Présentation module	objectifs		contenus	compétences
			obj	Sous obj		
BEPA	Pouvoir s'exprimer et communiquer, développer sa culture et son sens critique par la pratique de la langue française et des différents moyens d'expression		S'informer, se documenter : enrichir sa culture	Rechercher, recueillir : enrichir sa culture S'approprier une information, une documentation Organiser à partir d'informations une documentation	Découverte des lieux documentaires et de leurs outils, codes et modes de classement, enquête, visite Documents écrits, messages oraux, documentation thématique Documents écrits, audiovisuels, visites, recherches, identité des interlocuteurs	Recherche de lieux d'informations, repérer, collecter, trier, classer des données. Ordre alphabétique, thématique, chronologique, hiérarchique. Recueillir des informations auprès de personnes Ecouter, lire, prendre des consignes, repérer des mots-clés, champs lexicaux, relations logiques, identifier un thème et ses différents aspects Sélectionner des informations, constituer une documentation selon une problématique

Diplôme	Objectif général	objectifs		contenus
		obj	Sous obj	
BTSA	Améliorer ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative	Rechercher, analyser et organiser l'information	<p>Identifier et utiliser les lieux, outils et ressources documentaires</p> <p>Comprendre et analyser des documents</p> <p>Constituer et actualiser une documentation</p>	<p>Lieux, classification, fichiers, mots-clés, descripteurs, personnes ressources, documents, observations, enquêtes</p> <p>Supports, lecture rapide, classement, repérage théorique et problématique, modalités d'énonciation</p> <p>Dossier personnel et professionnel, prise de notes, résumé, synthèse, fiches de lecture, bibliographie, revue de presse, veille informative</p>

Dans d'autres diplômes des recommandations apparaissent liées à la documentation mais hors définition disciplinaire et horaire, par exemple en quatrième et troisième technologiques :

- compétences générales : s'informer, se documenter (sources, utiliser les documents, sélectionner des informations pertinentes)
- en français : s'informer, recourir à une source d'informations (dictionnaires, manuels, documents)
- en histoire-géographie : recourir au CDI (outils)
- en éducation socio-culturelle : exploiter des sources d'informations, techniques documentaire

Dans les programmes, la discipline est nommée « documentation », un nombre d'heures restreint est alloué dans certains diplômes, pas dans tous, et il y a peu ou pas de progressivité entre les classes. La documentation est donc inscrite comme discipline, mais si l'on regarde de plus près ce qui détermine une discipline scolaire, alors on peut émettre un certain nombre de remarques. Tout d'abord les contenus des programmes ne font pas appel à des contenus qui relèveraient d'une discipline scientifique telle que nous l'avons définie. Ils font plutôt référence à des savoir-faire, des méthodes, c'est à dire des savoirs procéduraux liés à des disciplines littéraires ou encore à une culture générale. Les contenus décrits font eux référence à des contenus techniques ou professionnels.

Dans les données quantitatives, si les professeurs-documentalistes interviennent massivement, les modes d'interventions et les collaborations sont dispersés.

D'un point de vue plus théorique nous avons déterminé que l'information-documentation peut être une discipline d'enseignement en ce sens que les savoirs de référence peuvent être identifiés au sein des Sciences de l'Information et de la Communication, et plus particulièrement au travers d'un réseau de concepts spécifiques à l'information-documentation. La légitimité des savoirs, si elle est théoriquement fondée, ne l'est pas forcément socialement. Cependant cette référence aux savoirs fondateurs n'exclue pas que la pédagogie et surtout la didactique qui pourraient être propres à une probable discipline scolaire en information-documentation restent à construire puisqu'en terme par exemple de transposition didactique nous ne retrouvons rien dans la mise en place actuelle de cet enseignement.

Le choix politique et social d'une discipline ou d'une métadiscipline en information-documentation reste à faire, puisque la mise en place du corps de professeur-documentaliste ne s'est pas accompagnée d'un éclaircissement institutionnel sur l'enseignement, même dans l'Enseignement Agricole où la définition actuelle de la documentation dans les programmes, par son absence de conceptualisation et de progressivité curriculaire, ne permet pas d'affirmer que la documentation est une discipline scolaire.

Enfin le manque d'adéquation entre la formation initiale et continue des professeurs-documentalistes et l'enseignement potentiel en information-documentation ne favorise pas une clarification qui paraît pourtant nécessaire.

Actuellement dans l'Enseignement Agricole, on assiste à « un entre deux » difficile à vivre pour les différents protagonistes, qui influe sur l'identité professionnelle et la reconnaissance du métier. En effet il nous paraît, au terme de cette analyse, que seulement deux solutions peuvent exister.

La première serait l'institution d'une discipline scolaire avec l'ensemble des composantes que nous avons définies, à savoir la référence à des savoirs savants, l'adéquation pour les enseignants avec la maîtrise de ces savoirs, la transposition didactique qui se traduirait par un ensemble de savoirs à enseigner répartis sur les différents parcours de formation et enfin une pédagogie en lien avec la didactique invoquée.

La deuxième solution consisterait à approfondir la notion de métadiscipline qui demanderait à introduire dans la formation de tous les enseignants les concepts propres à l'information-documentation et à les relier à leur discipline, tant en terme d'acquisition de savoirs que d'enseignement, ce qui conduirait aussi à étudier une transposition didactique dans ce cadre interdisciplinaire.

Il y a bien sûr une troisième solution qui existe sur le terrain, celle de renoncer à tout enseignement formel de l'information-documentation, mais ce renoncement est difficile en terme de statut des professionnels et en terme de choix. Si l'on regarde par exemple du côté des bibliothécaires qui n'ont pas à priori de mission d'enseignement, on voit bien qu'un courant s'est développé autour de la formation des usagers, reposant ici aussi la question de la formation et des objectifs de cette formation et des contenus.

Si certains auteurs ont tenté de développer une approche de « gestion pédagogique » des centres de documentation pour tenter de relier ces deux aspects du métier en accentuant sur une possible médiation documentaire, elle ne semble pas suffisamment prendre en compte les aspects reconnaissance, représentations sociales et identité professionnelle pour pouvoir s'imposer largement. Par ailleurs il resterait

à préciser dans cette approche la place des savoirs de référence et leur déclinaison dans cette gestion pédagogique.

Nous sommes consciente que l'approche empirique que nous avons choisie sur cette question, centrée sur les professionnels, a exclu la prise en compte des usagers, et que cette étude reste à mener. Toutefois nous pensons que la question de la professionnalisation du métier telle qu'elle peut être analysée sur le terrain de l'Enseignement Agricole peut amener des pistes complémentaires de réflexion dans ce sens.

3-2-3-4 Professionnalisation du métier de professeur-documentaliste

Nous avons avancé l'hypothèse que la professionnalisation et la reconnaissance du métier de professeur-documentaliste n'est pas entière et ce malgré son institutionnalisation par la création de concours spécifique, malgré l'inscription dans les programmes élèves d'une pédagogie documentaire et malgré la systématisation d'une formation spécifique.

Ce manque de reconnaissance trouverait son origine entre autre dans un ancrage scientifique flottant, et dans des parcours individuels hétérogènes qui favorisent l'apprentissage du métier par la pratique.

D'un point de vue théorique, la professionnalisation d'un métier se définit par un ensemble de critères comme les savoirs scientifiques et théoriques, les compétences attendues (savoir, savoir faire et identité), le fonctionnement du groupe (éthique autonomie, responsabilité, expertise, valeurs), le mandat, le diplôme et le rôle de la formation.

Lors de l'enquête nous avons relevé des données chiffrées sur les postes de professeurs-documentalistes dans l'Enseignement Agricole. Ces données peuvent nous permettre d'examiner dans un premier temps la situation réelle des professionnels de l'information dans les établissements d'Enseignement Agricole.

Tableau 26 : nombre de postes de professeurs-documentalistes titulaires et non titulaires, temps de travail et dates de créations des postes.

	Valeur moyenne	Valeur minimum	Valeur maximum
Postes titulaires (nombre)	1,41	0	3
Postes non titulaires (nombre)	1,08	1	2
Temps travail tit.1	93 %	50 %	100
Temps travail tit. 2	84 %	50 %	100
Temps travail tit.3	75 %	50 %	100
Tps travail non tit.1	65 %	30%	100
Tps travail non tit.2	75 %	50 %	100
Date création tit.1	1966	1990	2003
Date création tit.2	2000	1995	2004
Date création tit.3	2002	2002	2003

Nous pouvons voir que le nombre moyen de postes de professeurs-documentalistes titulaires est de 1,4 par établissement avec un temps de travail plutôt proche des 100%. Ces chiffres semblent confirmer l'importance que l'institution accorde à la gestion de l'information-documentation dans les établissements. La présence de cours en documentation dans les programmes élèves a contribué à la création des seconds postes de titulaires dans les établissements. Actuellement le nombre d'heures de cours en documentation dans les programmes tend à baisser sans que des raisons pédagogiques soient invoquées.

Lors des entretiens et de l'étude des parcours biographiques nous avons pu noter à la fois que l'apprentissage du métier se faisait plutôt par la pratique et que les savoirs scientifiques inhérents au métier sont peu présents dans les cursus des professeurs-documentalistes et cela reste vrai pour la partie pédagogique du métier. Par contre un véritable mandat est confié par la « société » aux professeurs-documentalistes, c'est à dire que l'institution marque par le nombre de postes, au travers de la définition des missions (référentiel métier et notes de service) et de l'inscription de cours en documentation dans les modules, sa volonté de prendre en compte l'information-documentation dans le milieu scolaire. Cependant la documentation n'est pas instituée comme véritable discipline scolaire ni comme métadiscipline. La double fonction des professeurs-documentalistes, brouille les représentations

professionnelles et entraîne un positionnement difficile et un sentiment de non reconnaissance. Le groupe professionnel se fédère plutôt dans l'organisation en réseau que dans des associations professionnelles. La gestion des systèmes d'information scolaires est une gestion spécifique qui demande de la réflexion sur ses pratiques professionnelles et une adaptation constante. La mise en réseau, si elle complexifie cette gestion, favorise par ailleurs un retour réflexif sur les pratiques professionnelles, qui même s'il n'est pas suffisant en terme d'acquisition de savoirs, permet néanmoins une évolution collective des compétences et l'amorce d'une identité collective au travail. Pour toutes ces raisons il nous semble que le processus de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste dans l'Enseignement Agricole est en cours de construction mais ce processus en cours a néanmoins permis ou favorisé la construction de professionnalités issues de l'histoire du corps et des savoirs différents qui y sont rattachés.

Si l'on considère que la professionnalité est une manière d'incarner un métier et renvoie à un ensemble de capacités spécifiques et organisées qui lui sont propres, alors on peut dire que les professeurs-documentalistes dans l'enseignement ont construit des professionnalités qui concourent à un développement professionnel. Même si le socle scientifique est mouvant, tout au long de la construction du corps de professeur-documentaliste il y a eu une volonté de s'appuyer sur des techniques et de se former à ces techniques. Par ailleurs le besoin de retour réflexif sur les pratiques est une constante accentuée par le problème de reconnaissance et par la polyvalence des tâches. Le relatif isolement de chaque professionnel dans son établissement, et donc le besoin d'échanges, et surtout le travail en réseau ont également contribué à ce travail réflexif qui permet de développer un certain nombre de compétences. L'identité professionnelle revendiquée, celle de professeur-documentaliste de l'Enseignement Agricole, si elle semble s'affirmer dans les discours notamment au travers du rôle d'enseignant (pluridisciplinarité), du travail en réseau et de la diversité des missions de l'Enseignement Agricole auxquelles ils participent, ne semble pas encore suffisamment stable aux yeux des professionnels. En témoigne les sentiments exprimés de manque de reconnaissance perçu (avoir à recommencer toujours, expliquer, justifier...) dans les représentations sociales et que

l'on pourrait désigner comme identité attribuée. Cette identité ne coïncide pas encore avec l'identité revendiquée. Le hiatus se situe à la fois dans le rôle de documentaliste gestionnaire, rôle de service et pas toujours perçu comme un rôle de spécialiste de l'information et un rôle de pédagogue, c'est à dire que la discipline enseignée par le professeur-documentaliste n'est pas claire pour les autres enseignants et peut donc entraver le travail en pluridisciplinarité. Pour nous, ce constat, que les professeurs-documentalistes désignent dans leurs discours comme un manque de reconnaissance, fait référence à la même origine, à savoir le manque de lien à des référents scientifiques. Dans leur rôle de gestionnaire, les professeurs-documentalistes pourraient s'appuyer sur une réflexion conceptuelle incluant les techniques documentaires mais surtout un travail sur l'information, le partage des savoirs, les phénomènes de communication et de réception et la place des usagers pour mettre en place une véritable médiation documentaire.

Dans leur rôle pédagogique, une décision « politique » franche sur la définition d'une discipline ou d'une métadiscipline, avec de réels contenus faisant appel à des itinéraires conceptuels et pas simplement à des savoirs procéduraux, impliquerait une refonte curriculaire.

Le lien entre professeur et documentaliste pourrait alors être entièrement repensé avec une assise scientifique plus stable qui permettrait aux individus de construire collectivement une profession réellement hybride.

Si l'on considère que le développement de professionnalités bâties sur des individus peut à terme évoluer vers un processus de professionnalisation qui permettrait « *l'élévation statutaire de tous* » (Bourdoncle) plutôt que l'acquisition de capacités individuelles uniquement, alors il s'agit de s'interroger sur la manière de passer de l'amélioration de ces capacités individuelles à une véritable acquisition de savoirs qui pourraient alimenter une dialectique entre pratiques professionnelles, techniques et réflexion théorique et à terme concourir à la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste.

3-3 Synthèse

Partant du constat que l'ancrage scientifique n'est pas actuellement suffisant pour participer au mouvement de professionnalisation des professeurs-documentalistes, nous pouvons examiner quelles sont les possibilités qui pourraient y contribuer.

Tout d'abord, nous constatons une absence de cadres formateurs en SIC dans l'Enseignement Agricole, c'est à dire que les personnes chargées de la formation initiale ou continue des professeurs-documentalistes sont encore très peu formées en Sciences de l'Information et de la Communication. Les épreuves du concours (CAPESA) furent jusqu'à présent centrées sur une discipline universitaire généraliste (dissertation de culture générale), ce qui permettait la diversité des origines disciplinaires. Depuis deux ans, dans l'Enseignement Agricole et suivant en cela les orientations de l'Education Nationale, l'épreuve principale du concours est désormais centrée sur les SIC, ce qui devrait participer à la construction de savoirs disciplinaires et d'un référent scientifique commun. Mais le concours, par son niveau d'exigence « généraliste » reste ouvert à tout type de formation et conserve l'image d'un concours que l'on peut réussir même sans avoir suivi un cursus universitaire en SIC, ce qui semble exclu de fait dans d'autres disciplines.

Il reste aux SIC elles mêmes, à faire un travail pour que les cursus universitaires qui lui sont spécifiques soient ouverts de façon plus générale afin que les candidats au CAPESA de documentation puissent le plus souvent postuler en étant titulaire d'un diplôme correspondant.

A l'issue de ce travail nous pouvons dire que la polyvalence des tâches et des missions confiées aux professeurs-documentalistes et la spécificité des systèmes d'information documentaire scolaires conduisent à des exigences dans la mise en œuvre professionnelle qui impliqueraient une plus grande professionnalisation et donc une réflexion plus large sur l'acquisition de savoirs et à leurs interactions avec les techniques et pratiques mises en œuvre.

Par exemple, nous pensons pouvoir dire que plus les documentalistes travaillent en réseau plus la formation initiale et continue implique une approche multiple qui

n'est pas encore une réalité. Cette approche devrait s'appuyer sur une formation théorique prenant appui sur la science de l'information - documentation pour développer les compétences notionnelles, sur une formation aux techniques documentaires prenant en compte la dimension du travail collaboratif et la place des usagers dans une organisation en réseau, sur une formation pédagogique tournée vers la didactisation de l'information-documentation.

Le développement de liens entre la recherche scientifique en SIC et les praticiens de l'information-documentation serait à notre sens une piste à approfondir. Cela permettrait d'améliorer l'encadrement des formations, le retour réflexif sur les pratiques professionnelles et à terme de travailler à un meilleur positionnement et donc à la construction d'une identité collective et à une reconnaissance de la profession de professeur-documentaliste.

Conclusion générale

Nous nous interrogeons, en introduisant ce travail, sur l'évolution de la documentation et sur la place des professionnels de l'information dans le système de l'Enseignement Agricole et pour ce faire nous avons proposé de mener une étude théorique, épistémologique et empirique. L'imbrication de ces trois niveaux nous a paru féconde pour organiser notre réflexion.

Partant d'interrogations sur l'évolution de l'information-documentation sur un terrain spécifique, celui de l'Enseignement Agricole, nous avons d'abord, dans une démarche exploratoire, suivi trois pistes.

La première a consisté à déterminer notre contexte scientifique. Nous sommes remontée aux racines de l'histoire des Sciences de l'Information et de la Communication afin de mieux les situer et par là même d'y inscrire notre recherche. C'est en approchant « *l'institutionnalisation sociale et cognitive* » (Palermitti, Polity, 2002)³⁵¹ des SIC, puis les différents courants et spécificités qui l'ont marquée que nous sommes arrivée à cerner ses objets d'études et de recherche. Dans le travail des « pères fondateurs », l'histoire des formations et des institutions universitaires, nous avons relevé la proximité avec le champ professionnel mais aussi le souci permanent de construire ce champ scientifique. Ainsi les Sciences de l'Information et de la Communication, bien que définies comme interdisciplinaires, et qui, en ce sens, ont un fondement hybride de courants théoriques constitué d'apports de différentes sciences mères et de sciences proches, fonctionnent comme une discipline qui a délimité un territoire en construisant ses propres problématiques, en choisissant des manières particulières d'étudier ses objets par « *l'articulation complexe entre le*

³⁵¹ PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002). Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 95-123.

cognitif, l'institutionnel et le social » (Boure, 2002 : 13)³⁵². Sans prétendre être exhaustive, nous pouvons résumer les objets de recherche des Sciences de l'Information et de la Communication en les situant autour des questions de communication de l'information, d'échanges et de partage du savoir incluant les processus de recherche d'informations, les phénomènes de médiation et la question des usages et des usagers.

Par ailleurs aborder l'épistémologie des SIC, c'est apprendre à se situer dans des paradigmes et ainsi éviter « *d'être condamné à la répétition, par une inscription dans des paradigmes qui ont montré leurs limites* » (Palermitti, Polity, 2002 : 121)³⁵³. C'est donc en regardant le passé et l'évolution des recherches que nous pouvons situer les études actuelles en général et les nôtres en particulier, et tenter ainsi de continuer un chemin entrepris par d'autres. C'est vers un paradigme subjectiviste, au sens défini par H. Fondin, mais aussi, du côté d'une analyse plutôt systémique que nous situons notre travail.

La deuxième piste poursuivie a consisté à étudier, dans un détour historique, notre terrain d'étude pour essayer de cerner sa pertinence par rapport à d'autres terrains. Nous avons donc vu comment l'Enseignement Agricole s'était développé en France en parallèle d'autres systèmes d'enseignement, et notamment du plus important, celui de l'Education Nationale. Les convergences relevées nous ont permis de conclure à la valeur générale que pouvait recouvrir le champ de l'Enseignement Agricole, même s'il comporte plusieurs spécificités qui sont venues au contraire éclairer de manière originale certains problèmes communs. Cette étude du contexte de l'Enseignement Agricole s'est centrée, en partant de la globalité du système, sur la documentation et plus particulièrement s'est attachée à l'histoire et à

³⁵² **BOURE, Robert (éd.) (2002).** *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

³⁵³ **PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002).** Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 95-123.

la situation actuelle des centres de documentation et d'information et à celle des « *spécialistes de l'information* » que sont les professeurs-documentalistes. Pour compléter cette approche sur les professionnels, nous avons également retracé rapidement l'histoire de la formation en documentation et celle de la formation aux Sciences de l'Information et de la Communication en France en relevant des évolutions parallèles et quelquefois imbriquées.

La troisième piste nous a permis d'interroger des professeurs-documentalistes pour affiner des directions de travail qui se sont affirmées selon trois axes : les systèmes d'information scolaires dans leur évolution documentaire et pédagogique actuelle pour cerner les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes, l'organisation en réseaux documentaires et ses conséquences sur le métier, et enfin la place de la formation dans la transmission du métier et la question de la professionnalisation des professeurs-documentalistes.

De ces trois pistes exploratoires nous avons dégagé un ensemble de questions et construit une problématique générale. Tout d'abord, partant de l'évolution rapide de la documentation dans l'Enseignement Agricole nous nous sommes interrogée sur la définition et la place des centres de documentation et d'information dans les établissements scolaires et au sein de leurs territoires proches. Cette évolution marquante de la documentation a trouvé son origine à la fois dans des réflexions d'ordre pédagogique (utilisation pédagogique du document) et dans l'explosion documentaire qui a suscité une réflexion sur l'accès à l'information. Par ailleurs l'Enseignement Agricole a inscrit la documentation comme discipline scolaire en instituant des cours dans les programmes des élèves et a précisé le rôle des professionnels par l'institution de concours de professeurs-documentalistes mais aussi par la définition des missions et des activités au travers de notes de services ou d'un référentiel de métier. Les centres de documentation se sont très tôt organisés en réseau dans un objectif de rationalisation des tâches documentaires et de mutualisation. Or des problèmes de reconnaissance et de positionnement identitaire de ces professionnels persistent. Ils nous ont amenée à interroger les pratiques professionnelles et la place des savoirs, autrement dit à la définition d'un cadre scientifique pour les professionnels de l'information. La question de la définition

possible d'une discipline scolaire en information-documentation et de sa didactisation s'est également révélée centrale dans l'exercice du métier de professeur-documentaliste. Enfin, nous avons interrogé la place du réseau documentaire qui s'affirme comme élément paradoxal jouant un rôle dans l'évolution des pratiques professionnelles et dans celle d'une stabilisation identitaire, et qui en même temps tend à homogénéiser ces pratiques et à lisser l'offre documentaire. L'ensemble de ces problèmes questionnent un éventuel processus de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste.

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous avons alors conduit une réflexion théorique autour de la définition d'un réseau de concepts propres à l'information-documentation. Ce réseau de concepts nous a permis de délimiter le territoire scientifique de la branche information-documentation au sein des Sciences de l'Information et de la Communication, suivant en cela des auteurs comme Jean Meyriat, José Lopez Yepes, Hubert Fondin ou encore Gérard Losfeld. Par ailleurs préciser les concepts nous a amenée à éclairer différemment les questions soulevées. Ainsi, nous avons défini la notion de système d'information documentaire, celle de méta système d'information englobant le réseau documentaire. Ces systèmes complexes et leurs acteurs, les professionnels de l'information et les usagers, sont réunis dans un objectif d'accès à l'information, d'échanges et de partage de savoirs. Un certain nombre de techniques sont mises en œuvre qui s'appuient sur des connaissances fondamentales, notamment celles autour de l'information, du document mais aussi des processus de médiation, de communication et de réception. Cet ensemble de concepts et les interactions qui les unissent dessinent un système complexe qui s'articule avec d'autres systèmes. Nous n'avons pas souhaité faire un inventaire exhaustif du sens de ces concepts, mais plutôt retracer leurs fondements à travers la réflexion de différents auteurs, et en tentant de participer à leur construction et à leur mise en relation. C'est donc en prenant en compte la complexité de leur articulation que nous pensons avoir participé à l'analyse des différentes questions dans leur multidimensionnalité.

L'appel à des notions issues des Sciences de l'Éducation nous a permis de préciser ce que peut être une discipline scolaire dans le cadre des SIC, c'est à dire une branche

d'un savoir susceptible de faire l'objet d'un enseignement. Cette définition implique une référence à des savoirs scientifiques constitués (ce qui ne veut pas dire validés et objectifs mais plutôt d'un territoire balisé et en cours de stabilisation) qui pourraient faire l'objet d'une transposition didactique et de choix pédagogiques.

Au vu des difficultés à caractériser une discipline scolaire relevant des Sciences de l'Information et de la Communication, on pourrait reprendre cette interrogation formulée sur les SIC à propos de leur absence dans les manuels et programmes d'enseignement : « *Doit-on comprendre qu'elle ne constitue pas un ensemble de connaissances dignes d'être enseignées ?* » (Miège, Meyriat, 2002 : 18)³⁵⁴.

S'agit-il d'un symptôme dû à la jeunesse des SIC et à un manque de stabilisation conceptuelle ou bien, en se plaçant dans une vision constructiviste, ne s'agit-il pas plutôt d'un travail et d'une réflexion sur la portée scientifique des Sciences de l'Information et de la Communication dans notre société ? La question de la définition d'une discipline ou d'une métadiscipline reste donc entière à l'heure actuelle et nécessiterait une décision de ce que Chevallard nomme « la noosphère »³⁵⁵, c'est à dire une décision politique et sociale qui s'accompagnerait de choix scientifiques.

En ce qui concerne les notions de sociologie du travail, nous nous sommes intéressée au processus de professionnalisation d'un métier en ce sens qu'il s'appuierait sur l'universitarisation de la formation professionnelle, c'est à dire que les savoirs ne se transmettent pas seulement par un apprentissage imitatif, sur la constitution et la défense du groupe professionnel se traduisant par une certaine éthique, sur le mandat de la société confié au groupe professionnel. Le processus de professionnalisation est lié aux identités au travail et aux représentations sociales qui concourent à la construction d'habitus professionnels.

³⁵⁴ **MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002).** Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 45-70.

³⁵⁵ **CHEVALLARD Yves et JOHSUA Marie-Alberte (1991).** *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 240 p.

A la suite des questions initiales, de la problématique générale et de ce cadrage théorique, nous avons avancé plusieurs hypothèses. La première consistait, suivant en cela C. Volant³⁵⁶, à considérer le réseau documentaire comme un dispositif paradoxal et comme une « *organisation apprenante* » qui contribue à la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste.

La deuxième centrée sur le manque de reconnaissance du métier de professeur-documentaliste qui trouve son origine dans un ancrage scientifique flottant, et dans des parcours individuels hétérogènes qui favorisent l'apprentissage du métier par la pratique entravant le processus de professionnalisation.

La troisième concernait la didactisation trop floue de l'information-documentation qui se traduit par une absence de savoir à transmettre dans les programmes et par une centration méthodologique ou comportementale.

C'est ensuite dans une investigation empirique que nous les avons vérifiées. Nous avons choisi des approches méthodologiques combinées. D'une part, une approche quantitative par une enquête auprès de l'ensemble des centres de documentation et d'information de l'Enseignement Agricole. D'autre part, dans une approche plus qualitative, nous avons conduit des entretiens approfondis auprès de professeurs-documentalistes et retracé des parcours biographiques de professionnels de différentes générations. Enfin nous avons analysé des documents comme les programmes d'enseignement ou certains documents plus généraux utiles dans notre contexte.

Les résultats nous ont montré que les centres de documentation et d'information de l'Enseignement Agricole peuvent être considérés comme des systèmes d'information documentaire spécifiques car ils sont orientés vers les usagers particuliers que sont les élèves, ils adaptent les modes de gestion en un mode que l'on peut qualifier de « pédagogique ».

³⁵⁶ VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

Le réseau documentaire fait partie intégrante des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes, il permet effectivement une rationalisation des tâches documentaires, mais il permet aussi un retour réflexif sur les pratiques induisant par là des évolutions et des acquisitions de nouvelles compétences. Il est donc facteur de cohésion du groupe professionnel. Mais ce facteur de « réseau apprenant », s'il participe ainsi au processus de professionnalisation du métier, doit être temporisé par les différences inhérentes au dynamisme variable des réseaux régionaux, laissant loin derrière l'influence du réseau national, et confortant l'importance du réseau relationnel et la proximité malgré des moyens de communication efficaces.

Par ailleurs le réseau tend effectivement à homogénéiser les pratiques et à dissoudre la prise en compte des besoins singuliers au profit d'un collectif globalisant qui dépersonnalise l'offre documentaire et peut présenter des risques d'appauvrissement des pratiques professionnelles.

La présence forte de réseaux documentaires internes à l'Enseignement Agricole limite l'ouverture des CDI à d'autres réseaux plus externes. Le territoire des CDI bien ancrés sur leurs établissements est restreint au territoire proche.

Nous pensons donc que notre première hypothèse est vérifiée mais des compléments d'investigation seraient nécessaires notamment auprès des usagers sur la manière dont ils reçoivent l'offre documentaire du réseau national mais aussi auprès des professionnels au travers une analyse du travail d'indexation pour le réseau comparé à celui effectué par et pour le centre de documentation local.

En terme de métier, les professeurs-documentalistes ont un niveau de formation différent suivant le type de concours (interne ou externe), plus élevé pour les externes. Les disciplines universitaires d'origine sont majoritairement les lettres et l'histoire géographie et très peu ont une expérience ou un diplôme en SIC ou en documentation. L'acquisition de savoirs propres à l'information-documentation n'est pas effective avant le concours ni par la formation post concours. Cet aspect tend à favoriser le problème de la non reconnaissance du métier et l'instabilité identitaire relevée. Diverses professionnalités se sont développées, principalement issues des itinéraires générationnels et formatifs, mais aussi de l'histoire du corps de professeur-documentaliste. Ici aussi nous pensons pouvoir dire que notre deuxième

hypothèse se vérifie mais mériterait aussi un complément d'informations sur les évolutions actuelles dans la formation post concours en terme d'acquisition de savoirs.

Du côté de l'enseignement, la documentation est inscrite dans les programmes comme discipline scolaire et une très large majorité des professionnels assurent ces cours et des interventions hors programme. Cependant, la difficulté à caractériser les contenus d'enseignement est réelle, une centration méthodologique ou comportementale est marquée, ainsi qu'est soulignée l'inadaptation des programmes et de l'organisation des cours (répartition, curriculum). Les programmes ne reflètent pas de contenus scientifiques traduits en savoirs à enseigner.

L'Enseignement Agricole n'a pas encore clarifié ses choix malgré une inscription disciplinaire en documentation qui reste partielle. La troisième hypothèse avancée est donc aussi vérifiée, cependant la manière dont les élèves perçoivent l'enseignement de l'information-documentation serait très intéressante à cerner, de même qu'une étude sur l'assimilation des savoirs informationnels.

Globalement le métier de professeur-documentaliste tend à se professionnaliser mais le chemin n'est qu'amorcé, l'ancrage scientifique, tant pour les aspects de gestion de l'information que pour les aspects didactiques et pédagogiques, serait à notre sens l'élément le plus déterminant qui pourrait entraîner les autres comme celui de l'identité professionnelle et de la reconnaissance.

Si les conclusions de cette étude ont été proposées au fur et à mesure, nous pouvons cependant dire que le travail empirique mené nous a permis d'éclairer la question de la place des savoirs dans l'exercice du métier, de repérer des éléments de professionnalisation et avant tout de poser des jalons de liens plus opérants entre recherche et évolution des pratiques professionnelles. C'est dans la réflexion théorique que nous avons trouvé des éclairages, en remontant dans l'histoire du champ scientifique des SIC, en définissant un réseau de concepts propres à l'information-documentation et en centrant notre objet de recherche sur ce cadre scientifique et ses interactions avec les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes de l'Enseignement Agricole. Un certain nombre d'éclairages

complémentaires ont été sollicités, ils contribuent, pour nous, à la vision interdisciplinaire des SIC et permettent de répondre à des interrogations multiples inhérentes au contexte d'observation d'un métier multi-pôles. Cependant le travail sur le réseau de concepts n'a été ici qu'amorcé, il reste à approfondir et peut-être stabiliser cette conceptualisation. L'analyse présentée ici n'aurait pas pu émerger sans le travail précédent d'un ensemble de chercheurs. Il s'inscrit ainsi dans la continuité de recherches entreprises au sein d'une équipe en SIC et notamment des travaux dirigés par V. Couzinet sur les médiations spécialisées en général. Il s'articule entre des recherches conduites sur le statut de l'information dans l'enseignement du second degré (Education Nationale) et des travaux portant sur le rôle de l'espace dans la médiation documentaire, les « compétences » des élèves usagers dits novices et sur l'évolution de la médiation par l'image dans le contexte du patrimoine monumental.

Au sein de cette même équipe, des collaborations de travail établies entre la France et le Brésil, nous ont permis d'apporter ici une contribution à un programme de recherche plus vaste sur les réseaux de médiations scientifiques et professionnels avec une approche centrée sur les pratiques professionnelles.

Le travail développé a également fait appel à des prises de position d'autres chercheurs en SIC comme H. Fondin, J.-P. Metzger, C. Volant, S. Chaudiron, Y. Jeanneret, Y.-F. Le Coadic. Nous avons également tenté d'appliquer la théorie de C. Volant sur le réseau comme organisation apprenante à un milieu qui a des particularités propres et qui n'a pas encore été investi par les chercheurs en SIC.

Cependant nous sommes consciente des limites même de ce que nous avons amorcé ici. Nous avons touché à plusieurs questions et avons cherché à englober dans notre réflexion de nombreux éléments. Si cette approche présente des avantages en terme de prise en compte de la complexité et de la multidimensionnalité des phénomènes, elle présente aussi des inconvénients, des risques de dispersion et de superficialité. Par ailleurs, notre posture de professionnelle et de chercheuse « participante » aura à la fois enrichi notre approche mais l'aura parfois parasitée.

De nouvelles questions sont apparues au fil de ce travail, comme celle de l'évaluation des usages, celle de la transmission d'un corpus de concepts stabilisé en

information-documentation et celle de liens plus opérants entre la recherche, la formation et l'évolution des pratiques professionnelles.

Par ailleurs notre position de formatrice pour les professeurs-documentalistes post CAPESA permet aussi d'ouvrir des perspectives. Nous avons pris conscience de l'impact de la recherche sur l'enseignement au delà de ce que nous avons projeté initialement, en effet, nous constatons combien notre réflexion pour ce travail de recherche a alimenté notre enseignement actuel.

Nous pensons pouvoir avancer que ce travail, même s'il demande à être prolongé, pourra servir à conforter le socle sur lequel s'appuie le métier de professeur-documentaliste et à stabiliser l'identité professionnelle.

Nous souhaitons pouvoir continuer dans la voie que nous avons commencé à emprunter, en poursuivant le travail sur la stabilisation des concepts de l'information-documentation, celui sur la place des savoirs dans le processus de professionnalisation des professeurs-documentalistes, celui sur la didactisation de l'information et peut-être s'engager dans une investigation plus poussée du côté des usagers.

Les liens théorie-pratique nous paraissent, au terme de ce travail et en amorce de sa poursuite, particulièrement importants à prendre en compte et constituent pour nous le noyau central de toute formation, que ce soit la nôtre dans cet itinéraire d'apprentie chercheuse ou plus généralement pour la compréhension des phénomènes en jeu dans les métiers de l'information.

Bibliographie

Alphabétique

ABALLEA, François (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, n° 124, p. 39-49.

ALAVA, Séraphin (1993). Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste – Sciences de l’information*, janvier-février, vol. 30, n° 1, p. 14-18.

ALAVA, Séraphin (1994). Pour une nouvelle « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d’information. *INTER-CDI*, mai-juin, n° 129, p. 66-70.

ALLEMAND, Sylvain (2000). Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 22-23 et p. 36-37.

ARDOINO, Jacques (1999). La complexité. *Relier les connaissances : le défi du XXI^e siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998.* Paris : Seuil. P. 442-450.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). *L’école pour apprendre.* Paris : ESF. 205 p.

ATALLAH, Paul (1991). *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs.* Québec : Presses de l’Université du Québec. 318 p. (Communication et société).

BALTZ, Claude (1998). Une culture pour la société de l’information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l’information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

BARBIER, Jean-Marie (1996 a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F. 301 p.

BARBIER, Jean-Marie (1996 b). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, décembre, n° 128, p. 11-26.

BASILI, Carla (ed.) (2003). *Information Literacy in Europe : a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma : Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Studi socio-economici sull'innovazione e le politiche della ricerca. 315 p.

BAWDEN, David (2001). Progress in documentation : information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, mars, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

BEGUIN, Annette (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

BENGUIGUI, Georges (1986). Du métier à la profession. *Profession documentaliste : un enjeu pour le vingt et unième siècle*. Paris : FADBEN. P. 29-32.

BENOIT, Denis (dir.) (1995). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ed. d'Organisation. 416 p.

BERNHARD, Paulette (2001). *Projet TIC1 : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information. [Réf. du 18 octobre 2004] .
Disponible sur : <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html>

BERNHARD, Paulette (2002). Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité. *Argus*, automne, n° 2, p. 46-48.

BLANQUET, Marie-France (2002). *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique* [en ligne] . [Réf. du 18 décembre 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/viescol/documents/mfblanquet_texte.pdf

BLANQUET, Marie-France (2003). Quels enjeux citoyens par rapport à l'information au XXIème siècle ? [en ligne] . In ACTES DU COLLOQUE ACADEMIQUE DU CRDP DE BOURGOGNE (19 novembre 2003 ; Dijon). *Nouvelles informations, nouveaux savoirs, quels enjeux pour le citoyen au XXIème siècle ?*. Dijon : CRDP BOURGOGNE. [Réf. du 3 février 2005] . Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/cdi/refe/default.htm>

BLANQUET, Marie-France (2004). *Quels systèmes d'information pour quel(s) besoins des établissements ?* [en ligne] . [Réf. du 16 décembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr>

BLIN, Jean-François (1995). *Identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants : l'Enseignement Agricole*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail, Laboratoire REPERE – CREFI. 228 p.

BLIN, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan. 223 p.

BOUBEE Nicole, TRICOT André et COUZINET Viviane (2005). L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits « novices ». In COLLOQUE DU CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des média, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24 septembre 2005 ; Université Bordeaux 3). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturel*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

BOUGNOUX, Daniel (1992). Qui a peur de l'information ?. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 363-384.

BOULET, Michel et MABIT, René (1991). *De l'enseignement agricole au savoir vert.* - Paris : l'harmattan, 1991. 169 p.

BOURDIEU, Pierre (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin, n° 2-3, p. 88-104.

BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de minuit. 277 p.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : INRA. 79 p.

BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1 : La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars, n° 94, p. 73-92.

BOURDONCLE, Raymond (2000). Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, décembre, n° 35, p. 117-132.

BOURE, Robert (éd.) (2002). *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

BRIET, Suzanne (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?*. Paris : EDIT. 48 p.

BRUCE, Christine Susan (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2005] . Format PDF. Disponible sur :

<http://www.ncelis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

BUCKLAND, Michael K. (1995). The centenary of “madame documentation” : Suzanne Briet, 1894-1989. *Journal of the American society for information science*, n° 237, p. 235-237.

BUCKLAND, Michael K. and ZIMING, Liu (1995). History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

BUCKLAND, Michael K. (1997). What is a “document” ? . *Journal of the American society for information science*, vol. 48, n° 9, p. 804-809.

BULLY, Philippe (1969). La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langages*, mars, n° 1, p. 27-32.

CANDALOT Dit CASAURANG, Christel (2003). La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication ? [en ligne] . *Conférence internationale francophone des sciences de l'information et de la communication*

(CIFSIC), Bucarest, 28 juin-30 juin-2 juillet 2003. [Réf. du 16 novembre 2005] .

Format PDF. Disponible sur :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/86/sic_00000586_02/sic_00000586.pdf

CARDINET, Annie (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod. 186 p.

CASTELLS, Manuel (1996). *La société en réseaux*. Paris : Fayard. 535 p.

CAUQUELIN, Anne (1988). Concept pour un passage. *Quaderni , Images et imaginaires des réseaux*, hiver 1987-1988, n° 3, p. 31-40.

CERTEAU, Michel de (1990). *Lire, un braconnage : l'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p.

CHAPRON, Françoise (1998). Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11.

CHAPRON, Françoise (1999). *Les CDI des lycées et des collèges*. Paris : P.U.F. 237 p.

CHARBONNIER, Jean-Louis (1997). Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid (2002). Quelle place pour l'usager dans l'évaluation des SRI ? . In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et*

dynamiques, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 211-231.

CHEVALLARD, Yves et JOHSUA, Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.

CHEVILLOTTE, Sylvie (2005). Bibliothèques et information literacy : un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 2, p. 42-49.

COULON, Alain (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n° 1, p. 36-42.

COURBIERES, Caroline (2004). Documents, signes et savoirs : retour sur l'analyse documentaire. In ACTES DU COLLOQUE DE L'ERSICOM (Equipe de recherche sur les systèmes d'information et de communication des organisations et sur les médias) (28 février et 1^{er} mars 2003 ; Université Jean Moulin Lyon 3). *Partage des savoirs : recherches en Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Jean-Paul Metzger. Paris : L'Harmattan. Vol. 1, p. 159-170.

COURTOIS LACOSTE, Isabelle et DUFOUR, Christine (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, synthèse documentaire.* Paris : INTD-CNAM. Pag. mult.

COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information.* Paris : ADBS. 345 p.

COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001).

Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS. P. 467-509.

COUZINET, Viviane et RAUZIER, Jean-Michel (2001). *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*. [Textes réunis] . Paris : ADBS. 509 p.

COUZINET, Viviane (2002 a). Expertise et association professionnelle : de la reconnaissance des documentalistes. *Questions de communication*, n° 2, p. 57-69.

COUZINET, Viviane (2002 b). Documentaliste-Sciences de l'information et la mise en visibilité de la recherche. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 125-151.

COUZINET, Viviane (2002 c). Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur. P. 94-104.

COUZINET, Viviane (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste - Sciences de l'information*, avril, vol. 40, n° 2, p. 118-125.

COUZINET, Viviane (2004). Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

DAVALLON, Jean (2004). *Objet concret, objet scientifique, objet de recherche.* *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

DEBRAY, Régis (1991). *Cours de médiologie générale.* Paris : Gallimard. 395 p. (Bibliothèque des idées).

DE KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents.* 3^e édition. Bruxelles : De Boeck Université. 223 p.

DENECKER, Claire (2002). *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information.* Lyon : ENSSIB. 208 p.

DESGRAVES, Louis (1991). Naissance de la « science » des bibliothèques. *Revue française d'histoire du livre*, 1^{er} et 2^{ème} trimestre 1991, n° 70-71, p. 4-30.

DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF. 163 p.

DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris : ESF. 355 p.

DUBAR, Claude (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. 269 p.

DUBAR, Claude (1994). Le sens du travail : les quatre formes d'appartenance professionnelle. *Sciences humaines*, mars, n° 37, p. 22-25.

DUMAS, Philippe (2002). L'éthique et la formation aux sciences de l'information et de la communication au temps des NTIC. In ACTES DU XIII^e CONGRES

NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA
COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information
et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*.
Rennes : SFSIC. P. 385-391.

ESCARPIT, Robert (1991). *L'Information et la communication : théorie générale*
[1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

ESTIVALS, Robert (1994). Communication, cognition, schématisation : vers une
approche théorique de la spécificité de la communication humaine. *Revue de
bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 58-75.

ETEVE, Christiane (1999). Apprentissages et médiation documentaire. *Argos*,
avril, n° 23, p. 40-42.

FABRE, Isabelle (2004). Savoirs mis en espace : une dialectique de la littérature et
de l'espace documentaire. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-
française pour l'avancement des sciences), Montréal, 10-14 mai 2004 [en ligne]* .
[Réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur :
<http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

FISCHER G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*.
Presses de l'université de Montréal. Dunod, 247 p.

FONDIN, Hubert (1987). Evolution des systèmes et des métiers du traitement de
l'information : la crise du monde documentaire (et bibliothécaire). *Documentaliste -
Sciences de l'information*, janvier, vol. 24, n° 1, p. 3-10.

FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique.
Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel, sous la
dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation. P. 281-325.

FONDIN, Hubert (1996). La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne] . [Réf. du 2 février 2005] . Disponible sur :

<http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html>

FONDIN, Hubert (2001). La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

FONDIN, Hubert (2002 a). L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47 , n° 4, p. 84-90.

FONDIN, Hubert (2002 b). La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

FONDIN, Hubert (2003). La documentation et la science de l'information : quel enjeu pour l'école ?. *Esquisse* [en ligne] , Juin-juillet-août, n° 33. [Réf. du 10 septembre 2003] . Format PDF. Disponible sur :

http://www.aquitaine.iufm.fr/fr/06recherche/publications/esquisse/pdf/esq_der.pdf

FORSE, Michel (2000). Les relations sociales comme ressources. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 34-37.

FOSTER, Allen et FORD, Nigel (2003). Serendipity and information seeking : an empirical study. *Journal of documentation*, vol. 59, n° 3, p. 321-340.

FRAYSSE, Patrick (2002). Innovation méthodologique et expertise historique. *Questions de communication*, n° 2, p. 95-103.

FRISCH, Muriel (2003). *Evolutions de la documentation, naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan. 107 p.

GARDIES, Cécile (2004). Du singulier au collectif : traitement d'information et réseau documentaire, quelle prise en compte de l'utilisateur ?. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), Montréal, 10-14 mai 2004* [en ligne] . [réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

GIORDAN, André (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin. 239 p. (Guide Belin de l'enseignement).

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente*, n° 128, p. 63-70.

GRANJON, Fabien (2002). Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIIIe CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

GRAWITZ, Madeleine (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Précis Dalloz.– 9^e éd. 870 p.

GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.-C. (1983). Etude sémantique quantitative des termes information, communication. *Schéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

GUYOT, Brigitte (2002). Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle. *Les enjeux* [en ligne] , novembre . [Réf.

du 16 décembre 2003] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php

HENNION, Antoine (1993 a). *La passion musicale : une sociologie de la médiation*. Paris : Edition Métailié. La médiation, ou comment s'en débarrasser, p. 221-236.

HENNION, Antoine (1993 b). L'histoire de l'art : leçons sur la médiation. *Réseaux*, juillet-août, n° 60, p. 9-38.

HENNION, Antoine (1993 c). De l'étude des médias à l'analyse de la médiation. *Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de D. Bougnoux. Paris : Larousse. P. 687-697.

HOLZEM, Maryvonne (1999). *Terminologie et documentation*. Paris : ADBS. 292 p.

JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

JEANNERET, Yves (2001). Les Sciences de l'Information et de la Communication : une discipline méconnue en charge d'enjeux cruciaux. *Lettre d'inforcom*, décembre, n° 60, p. 4-41.

JEANNERET, Yves (coord.) et OLLIVIER, Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

JEANNERET, Yves (2004). Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

KUHN, Thomas (1972). *Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 287 p.

LAMIZET, Bernard (1995). Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation. P. 129-185.

LATOUR, Bruno (1996). Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 131-146.

LAUDOUAR, Janique (2002). Sur Internet je ne cherche pas, je trouve : le principe de « serendipity » à l'œuvre sur les réseaux. In ACTES DE LA JOURNEE D'ETUDES DU GROUPE RESEAUX DE LA SFSIC (Société française des sciences de l'information et de la communication) (21 septembre 2001 ; Université Bordeaux 3). *Réseaux d'information et non linéarité*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. P. 101-120.

LE COADIC, Yves-François (1993 a). Histoire des sciences et histoire de la science de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 205-209.

LE COADIC, Yves-François (1993 b). L'Etat de la recherche en information. In ACTES DU 3^e CONGRES DES DOCUMENTALISTES DE LYCEES ET COLLEGES – FADBEN (15-16-17 octobre 1993 ; Marseille). *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?*. Paris : Nathan. P. 33-39.

LE COADIC, Yves-François (1994). *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

LE COADIC, Yves-François (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (Collection 128 – information-documentation).

LE COADIC, Yves-François (2000). Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

LEENHARDT, Jacques (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, novembre-décembre, n° 68, p. 41-48.

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1997). *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité.*
Th : Sc. de l'éducation : Nantes, 650 p.

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1999). Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 127, p. 85-97.

LE MAREC, Joëlle (2004). Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès*, mai, n° 38, p. 141-147.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1995). *Les épistémologies constructivistes.* Paris : P.U.F. 127 p.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). Complexité et système. *Le défi du XXI^e siècle : relier les connaissances. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998.* Paris : Seuil. P. 435-441.

LIQUETE, Vincent (2003). L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

LOSFELD, Gérard (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

MAINGUENEAU, Dominique (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur : <http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

MAYERE, Anne et SALAUN, Jean-Michel (1992). Logiques de réseau, logiques de service. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 249-264.

MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF. 193 p.

METZGER, Jean-Paul (2002). Les trois pôles de la science de l'information. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 17-28.

MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

MEYRIAT, Jean (1983 b). Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

MEYRIAT, Jean (1985). Information vs communication ?. *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Laulan. Paris : RETZ-CNRS. P. 63-89.

MEYRIAT, Jean (1990). Documentalistes pour demain : quelles formations pour quels besoins ? Note introductive. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 27, n° 4-5, p. 181-185.

MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

MEYRIAT, Jean (1994). Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45.

MEYRIAT, Jean (1995). Les métiers des bibliothèques vus par les bibliothécaires et revus par un documentaliste. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 32, n° 4-5, p. 227-230.

MEYRIAT, Jean (1996). Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des*

Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 45-70.

MIEGE, Bernard (1995). *La pensée communicationnelle*. Grenoble : P.U.G. 118 p. (La communication en plus).

MIEGE, Bernard (2000). Les apports à la recherche des Sciences de l'Information et de la Communication. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 549-567.

MOLLARD, Michèle (1996). *Les CDI à l'heure du management*. Lyon : ENSSIB - FADBEN. 159 p.

MONTMOLLIN, Maurice de (1996). Savoir travailler : le point de vue de l'ergonome. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 189-199.

MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*, PUF, 1984. 593 p.

MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

MORIN, Edgar (1999). Les défis de la complexité. *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*. Paris : Seuil. P. 451-457.

MORIZIO, Claude (2003). De la recherche documentaire à la maîtrise de l'information : vingt ans de pratiques dans l'enseignement secondaire. *Esquisse*, juin-juillet-août, p.14-18.

MUCCHIELLI, Alex (1994). *Les Méthodes qualitatives*. Paris, P.U.F. – (Que Sais-je ? ; 2591). 128 p.

MUCCHIELLI, Alex (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de D. Benoît. Paris : Ed. d'Organisation. P. 83-93.

OTLET, Paul (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre*. Bruxelles : Editions Mundaneum. 524 p.

PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002). Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 95-123.

PASSERON, Jean-Claude (1990). *Le raisonnement sociologique, l'espace non-popérien du raisonnement nature*. Paris : Nathan. 408 p.

PAVAN, Francine (2006). *Statut de l'information dans l'enseignement secondaire : étude comparée France – Espagne*. Th. : SIC : Toulouse Le Mirail, 283 p.

PEDAQUE , Roger T. (2003). *Document : forme, signe et médium, les reformulations du numérique* [en ligne] . [Réf. du 16 juin 2003] . Format PDF.

Disponible sur :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/11/sic_00000511_01/sic_00000511.pdf

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique des usages : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 256 p.

PEIRCE, Charles Sanders (1972). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil. 272 p.

POLITY, Yolla et ROSTAING, Hervé. (1997). Cartographie d'un champ de recherche à partir du corpus de thèses de doctorat soutenues pendant 20 ans : les sciences de l'information et de la communication en France 1974-1994. In CONGRES DE LA SOCIETE FRANCAISE DE BIBLIOMETRIE AVANCEE, (12-16 mai 1997, Ile Rousse (Corse) *journées d'études sur les systèmes d'information élaboré*. [en ligne] . [Réf. du 13 août 2005] . Disponible sur : <http://www.iut2.upmf-grenoble.fr/RI3/ilerousse/sld001.htm>

POMMART, Paul-Dominique (1993). 1973-1993 : quelle évolution du métier de documentaliste ?. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 210-212.

QUERE, Louis (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004). L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). *Sciences et écritures*. Disponible sur CDROM.

RUFFIO, Philippe (2004). La place de la coopération agricole dans l'enseignement supérieur agricole en Europe. *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 291, p. 74-85.

SACHOT, Maurice (2005). La fin des disciplines d'enseignement. *Médium*, janvier-février-mars, n° 2, p. 60- 73.

SAINSOLIEU, Renaud (1998). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. 476 p.

SALAUN, Jean-Michel (1993). Les sciences de l'information en question, le point de vue du lecteur. *Réseaux*, mars-avril, n° 58, p. 9-25.

SCHAMBLER, Linda (1996). What is a document ? rethinking the concept in uneasy time. *Journal of American society for information science*, september, vol. 47, n° 9, p. 669-771.

SHAPIRO, Fred R. (1995). Coinage of the term Information Science. *Journal of American society for information science*, juin, vol. 46, n° 5, p. 384-385.

SOUCHIER Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information. P. 17-43.

STAI, Adrian (2004). Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne] , août. [Réf. du 24 septembre 2004] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Stai/index.php

SUTTER, Eric. (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY*. Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 194-195.

TERSSAC, Gilbert de (1996). Savoirs, compétences et travail. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 223-247.

TETU, Jean-François (1992). Rapport à la direction de la recherche et des études doctorales (MEN) : *les thèses en information-communication, 1981-1991*, Paris.

TETU, Jean-François (2002). Sur les origines littéraires des sciences de l'information et de la communication. *Les origines des Sciences de l'Information et*

de la Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 71-90.

VARET, Gilbert (2000). *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : P.U.F. 169 p.

VERON, Eliséo (1991 a). Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

VERON, Eliséo (1991 b). Pour en finir avec la communication. *Réseaux*, mars-avril-mai-juin, n° 46-47, p. 119-126.

VOLANT, Christiane (1997). Evolution des fonctions d'information – documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, novembre-décembre, vol. 34, n° 6, p. 307.

VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

VOLANT, Christiane (2001). *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS. 106 p.

WEIL-BARAIS, Annick et DUMAS-CARRE, Andrée (1998). Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? (introd.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang. P. 2-11.

YEPES MOPEZ, José (1995). *La documentacion como disciplina : teoria e historia*. Navarra-Espana : EUNSA. 337 p.

ZANGERLU, Martine (2003). Un modèle d'élaboration du sens en système de contextualisation : une interprétation du processus de professionnalisation par

altération identitaire. *Les enjeux* [en ligne] , octobre. [Réf. du 18 décembre 2003] .
Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2003/Zangerlu/index.php

Thématique

Sciences de l'Information et de la Communication

ALLEMAND, Sylvain (2000). Les réseaux : nouveau regard, nouveaux modèles. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 22-23 et p. 36-37.

ARDOINO, Jacques (1999). La complexité. *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*. Paris : Seuil. P. 442-450.

ATALLAH, Paul (1991). *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 318 p. (Communication et société).

BALTZ, Claude (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars-avril, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

BENOIT, Denis (dir.) (1995). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ed. d'Organisation, 416 p.

BOUBEE Nicole, TRICOT André et COUZINET Viviane (2005). L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'utilisateurs dits « novices ». In COLLOQUE DU CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des médias, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24

septembre 2005 ; Université Bordeaux 3). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*. A paraître.

BOUGNOUX, Daniel (1992). Qui a peur de l'information ?. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 363-384.

BOURDIEU, Pierre (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin, n° 2-3, p. 88-104.

BOURE, Robert (éd.) (2002). *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p. (Communication).

BUCKLAND, Michael K. and ZIMING, Liu (1995). History of information science. *Annual review of information science and technology*, vol. 30, p. 385-416.

BUCKLAND, Michael K. (1997). What is a "document" ?. *Journal of the American society for information science*, vol. 48, n° 9, p. 804-809.

BULLY, Philippe (1969). La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langages*, mars, n° 1, p. 27-32.

CASTELLS, Manuel (1996). *La société en réseaux*. Paris : Fayard. 535 p.

CAUQUELIN, Anne (1988). Concept pour un passage. *Quaderni , Images et imaginaires des réseaux*, hiver 1987-1988, n° 3, p. 31-40.

CERTEAU, Michel de (1990). *Lire, un braconnage : l'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p.

CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid (2002). Quelle place pour l'utilisateur dans l'évaluation des SRI ?. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 211-231.

COURBIERES, Caroline (2004). Documents, signes et savoirs : retour sur l'analyse documentaire. In ACTES DU COLLOQUE DE L'ERSICOM (Equipe de recherche sur les systèmes d'information et de communication des organisations et sur les médias) (28 février et 1^{er} mars 2003 ; Université Jean Moulin Lyon 3). *Partage des savoirs : recherches en Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de Jean-Paul Metzger. Paris : L'Harmattan. Vol. 1, p. 159-170.

COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001). Sur le document ; notion, travaux et propositions. *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par Viviane Couzinet et Jean-Michel Rauzier. Paris : ADBS. P. 467-509.

COUZINET, Viviane et RAUZIER, Jean-Michel (2001). *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*. [Textes réunis] . Paris : ADBS. 509 p.

COUZINET, Viviane (2002 b). Documentaliste-Sciences de l'information et la mise en visibilité de la recherche. *Les origines des Sciences de l'Information et de la*

Communication : regards croisés, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 125-151.

COUZINET, Viviane (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste - Sciences de l'information*, avril, vol. 40, n° 2, p. 118-125.

COUZINET, Viviane (2004). Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication et langages*, juin, n° 140, p. 19-29.

DAVALLON, Jean (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, mai, n° 38, p. 30-37.

DEBRAY, Régis (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard. 395 p. (Bibliothèque des idées).

DE KETELE, Jean-Marie, ROEGIERS, Xavier. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 3^e édition. Bruxelles : De Boeck Université. 223 p.

DESGRAVES, Louis (1991). Naissance de la « science » des bibliothèques. *Revue française d'histoire du livre*, 1^{er} et 2^{ème} trimestre 1991, n° 70-71, p. 4-30.

DUMAS, Philippe (2002). L'éthique et la formation aux sciences de l'information et de la communication au temps des NTIC. In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 385-391.

ESCARPIT, Robert (1991). *L'Information et la communication : théorie générale* [1er éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

ESTIVALS, Robert (1994). Communication, cognition, schématisation : vers une approche théorique de la spécificité de la communication humaine. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 58-75.

ETEVE, Christiane (1999). Apprentissages et médiation documentaire. *Argos*, avril, n° 23, p. 40-42.

FABRE, Isabelle (2004). Savoirs mis en espace : une dialectique de la littérature et de l'espace documentaire. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), Montréal, 10-14 mai 2004* [en ligne] . [Réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

FISCHER G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Presses de l'université de Montréal. Dunod, 247 p.

FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation. P. 281-325.

FONDIN, Hubert (1996). La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document. *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB, Bruxelles, 13-14 décembre 1996* [en ligne] . [Réf. du 2 février 2005] . Disponible sur : <http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html>

FONDIN, Hubert (2001). La Science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 38, n° 2, p. 112-122.

FONDIN, Hubert (2002 a). L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 47, n° 4, p. 84-90.

FONDIN, Hubert (2002 b). La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.

FORSE, Michel (2000). Les relations sociales comme ressources. *Sciences humaines*, avril, n° 204, p. 34-37.

FOSTER, Allen et FORD, Nigel (2003). Serendipity and information seeking : an empirical study. *Journal of documentation*, vol. 59, n° 3, p. 321-340.

FRAYSSE, Patrick (2002). Innovation méthodologique et expertise historique. *Questions de communication*, n° 2, p. 95-103.

GARDIES, Cécile (2004). Du singulier au collectif : traitement d'information et réseau documentaire, quelle prise en compte de l'utilisateur ?. *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), Montréal, 10-14 mai 2004* [en ligne] . [réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : <http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm>

GRANJON, Fabien (2002). Les Sciences de l'Information et de la Communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information*

et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode.

Rennes : SFSIC. P. 409-415.

GRAWITZ, Madeleine (1993). *Méthodes des sciences sociales.* Paris : Précis

Dalloz.– 9^e éd. 870 p.

GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.-C. (1983). Etude sémantique quantitative des termes information, communication. *Schéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

GUYOT, Brigitte (2002). Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle. *Les enjeux* [en ligne], novembre . [Réf. du 16 décembre 2003] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php

HENNION, Antoine (1993 a). *La passion musicale : une sociologie de la médiation.* Paris : Edition Métailié. La médiation, ou comment s'en débarrasser, p. 221-236.

HENNION, Antoine (1993 b). L'histoire de l'art : leçons sur la médiation. *Réseaux*, juillet-août, n° 60, p. 9-38.

HENNION, Antoine (1993 c). De l'étude des médias à l'analyse de la médiation. *Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de D. Bounoux. Paris : Larousse. P. 687-697.

JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?.* Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

JEANNERET, Yves (2001). Les Sciences de l'Information et de la Communication : une discipline méconnue en charge d'enjeux cruciaux . *Lettre d'inforcom*, décembre, n° 60, p. 4-41.

JEANNERET, Yves (coord.) et OLLIVIER, Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

JEANNERET, Yves (2004). Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

KUHN, Thomas (1972). *Structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. 287 p.

LAMIZET, Bernard (1995). Médiation, culture et sociétés. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ed. d'Organisation. P. 129-149.

LAUDOUAR, Janique (2002). Sur Internet je ne cherche pas, je trouve : le principe de « serendipity » à l'œuvre sur les réseaux. In ACTES DE LA JOURNÉE D'ETUDES DU GROUPE RESEAUX DE LA SFSIC (Société française des sciences de l'information et de la communication) (21 septembre 2001 ; Université Bordeaux 3). *Réseaux d'information et non linéarité*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. P. 101-120.

LE COADIC, Yves-François (1993 a). Histoire des sciences et histoire de la science de l'information. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 205-209.

LE COADIC, Yves-François (1993 b). L'Etat de la recherche en information. In ACTES DU 3^e CONGRES DES DOCUMENTALISTES DE LYCEES ET COLLEGES – FADBEN (15-16-17 octobre 1993 ; Marseille). *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?*. Paris : Nathan. P. 33-39.

LE COADIC, Yves-François (1994). *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ? ; 2873).

LE COADIC, Yves-François (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (Collection 128 – information-documentation).

LE COADIC, Yves-François (2000). Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mars, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

LEENHARDT, Jacques (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, novembre-décembre, n° 68, p. 41-48.

LE MAREC, Joëlle (2004). Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès*, mai, n° 38, p. 141-147.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : P.U.F. 127 p.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1999). Complexité et système. *Le défi du XXIe siècle : relier les connaissances. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*. Paris : Seuil. P. 435-441.

LOSFELD, Gérard (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

MAINGUENEAU, Dominique (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur : <http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html>

MAYERE, Anne et SALAUN, Jean-Michel (1992). Logiques de réseau, logiques de service. In 8^{ème} CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO. P. 249-264.

METZGER, Jean-Paul (2002). Les trois pôles de la science de l'information. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse). *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de Viviane Couzinet et Gérard Regimbeau. Paris : ADBS. P. 17-28.

MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2^{ème} trimestre, n° 14, p. 51-63.

MEYRIAT, Jean (1983 a). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

MEYRIAT, Jean (1983 b). Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

MEYRIAT, Jean (1985). Information vs communication ?. *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Laulan. Paris : RETZ-CNRS. P. 63-89.

MEYRIAT, Jean et MIEGE, Bernard (2002). Le projet des SIC : de l'émergent à l'irréversible (fin des années 1960 – milieu des années 1980). *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 45-70.

MIEGE, Bernard (1995). *La pensée communicationnelle*. Grenoble : P.U.G. 118 p. (La communication en plus).

MIEGE, Bernard (2000). Les apports à la recherche des Sciences de l'Information et de la Communication. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 549-567.

MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p. (Communication et complexité).

MORIN, Edgar (1999). Les défis de la complexité. *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*. Paris : Seuil. P. 451-457.

MUCCHIELLI, Alex (1994). *Les Méthodes qualitatives*. Paris, P.U.F. – (Que Sais-je ? ; 2591). 128 p.

MUCCHIELLI, Alex (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication*, sous la dir. de D. Benoît. Paris : Ed. d'Organisation. P. 83-93.

PALERMITI, Rosalba et POLITY, Yolla (2002). Dynamiques de l'institutionnalisation sociale et cognitive des sciences de l'information. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion. P. 95-123.

PAVAN, Francine (2006). *Statut de l'information dans l'enseignement secondaire : étude comparée France – Espagne*. Th. : SIC : Toulouse Le Mirail, 283 p.

PEDAQUE , Roger T. (2003). *Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique* [en ligne] . [Réf. du 16 juin 2003] . Format PDF.

Disponible sur :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/11/sic_00000511_01/sic_00000511.pdf

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique des usages : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 256 p.

PEIRCE, Charles Sanders (1972). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil. 272 p.

POLITY, Yolla et ROSTAING, Hervé. (1997). Cartographie d'un champ de recherche à partir du corpus de thèses de doctorat soutenues pendant 20 ans : les sciences de l'information et de la communication en France 1974-1994. In CONGRES DE LA SOCIETE FRANCAISE DE BIBLIOMETRIE AVANCEE, (12-16 mai 1997, Ile Rousse (Corse) *journées d'études sur les systèmes d'information élaboré*. [en ligne] . [Réf. du 13 août 2005] . Disponible sur : <http://www.iut2.upmf-grenoble.fr/RI3/ilerousse/sld001.htm>

QUERE, Louis (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004). L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL PLURIDISCIPLINAIRE (2004 ; Université de Franche-Comté). *Sciences et écritures* [en ligne] . [Réf. du 13 août 2005] . Disponible sur : <http://msh.univ-fcomte.fr/programmation/col04/documents/preactes/RegimbeauCouzinet.pdf>.

SALAUN, Jean-Michel (1993). Les sciences de l'information en question, le point de vue du lecteur. *Réseaux*, mars-avril, n° 58, p. 9-25.

SCHAMBLER, Linda (1996). What is a document ? rethinking the concept in uneasy time. *Journal of American society for information science*, september, vol. 47, n° 9, p. 669-771.

SHAPIRO, Fred R. (1995). Coinage of the term Information Science. *Journal of American society for information science*, juin, vol. 46, n° 5, p. 384-385.

SOUCHIER Emmanuël, JEANNERET Yves et LE MAREC Joëlle (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information. P. 17-43.

STAI, Adrian (2004). Réflexions sur les recherches et le champ des sciences de l'information. *Les enjeux* [en ligne] , août. [Réf. du 24 septembre 2004] . Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2004/Stai/index.php

SUTTER, Eric. (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation sous la direction de Serge CACALY*. Paris : ADBS ; Nathan - (collection « réf. »). P. 194-195.

TETU, Jean-François (1992). Rapport à la direction de la recherche et des études doctorales (MEN) : *les thèses en information-communication, 1981-1991*, Paris.

TETU, Jean-François (2002). Sur les origines littéraires des sciences de l'information et de la communication. *Les origines des Sciences de l'Information et de la Communication : regards croisés*, sous la dir. de Robert Boure. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 71-90.

VARET, Gilbert (2000). *La science et son information à l'heure d'Internet*. Paris : P.U.F. 169 p.

VERON, Eliséo (1991 a). Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

VERON, Eliséo (1991 b). Pour en finir avec la communication. *Réseaux*, mars-avril-mai-juin, n° 46-47, p. 119-126.

VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... organisation apprenante. *Documentaliste – Sciences de l'information*, mai-juin, vol. 35, n° 3, p. 144-146.

VOLANT, Christiane (2001). *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS. 106 p.

WEIL-BARAIS, Annick et DUMAS-CARRE, Andrée (1998). Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? (introd.). *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang. P. 2-11.

Discipline scolaire

ALAVA, Séraphin (1993). Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste – Sciences de l'information*, janvier-février, vol. 30, n° 1, p. 14-18.

ALAVA, Séraphin (1994). Pour une nouvelle « écologie » de la connaissance : le centre de documentation et d'information. *INTER-CDI*, mai-juin, n° 129, p. 66-70.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF. 205 p.

BASILI, Carla (ed.) (2003). *Information Literacy in Europe : a first insight into the state of the art of Information Literacy in the European Union*. Roma : Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Studi socio-economici sull’innovazione e le politiche della ricerca. 315 p.

BAWDEN, David (2001). Progress in documentation : information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, mars, vol. 57, n° 2, p. 218-259.

BEGUIN, Annette (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

BERNHARD, Paulette (2001). *Projet TICI : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information. [Réf. du 18 octobre 2004] . Disponible sur : <http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html>

BERNHARD, Paulette (2002). Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité. *Argus*, automne, n° 2, p. 46-48.

BLANQUET, Marie-France (2002). *Les apprentissages documentaires à l'heure du numérique* [en ligne] . [Réf. du 18 décembre 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://www.ac-bordeaux.fr/WEB/viescol/documents/mfblanquet_texte.pdf

BLANQUET, Marie-France (2003). Quels enjeux citoyens par rapport à l'information au XXIème siècle ? [en ligne]. In ACTES DU COLLOQUE ACADEMIQUE DU CRDP DE BOURGOGNE (19 novembre 2003 ; Dijon). *Nouvelles informations, nouveaux savoirs, quels enjeux pour le citoyen au XXIème siècle ?*. Dijon : CRDP BOURGOGNE. [Réf. du 3 février 2005] . Disponible sur : <http://www.educnet.education.fr/cdi/refe/default.htm>

BRUCE, Christine Susan (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2005] . Format PDF. Disponible sur :
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>

CANDALOT Dit CASOURANG, Christel (2003). La formation aux compétences informationnelles à l'université : une voie ouverte pour le développement des sciences de l'information et de la communication ? [en ligne] . *Conférence internationale francophone des sciences de l'information et de la communication (CIFSIC), Bucarest, 28 juin-30 juin-2 juillet 2003.* [Réf. du 16 novembre 2005] . Format PDF. Disponible sur :
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/05/86/sic_00000586_02/sic_000005

CARDINET, Annie (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie.* Paris : Dunod. 186 p.

CHARBONNIER, Jean-Louis (1997). Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, p. 45-59.

CHAPRON, Françoise (1998). Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11.

CHEVALLARD, Yves et JOHSUA, Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La pensée sauvage. 240 p.

CHEVILLOTTE, Sylvie (2005). Bibliothèques et information literacy : un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 50, n° 2, p. 42-49.

COULON, Alain (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 44, n° 1, p. 36-42.

COUZINET, Viviane (2002 c). Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur. P. 94-104.

DENECKER, Claire (2002). *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Lyon : ENSSIB. 208 p.

DEVELAY, Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF. 163 p.

DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.

FRISCH, Muriel (2003). *Evolutions de la documentation, naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan. 107 p.

GIORDAN, André (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin. 239 p. (Guide Belin de l'enseignement).

LIQUETE, Vincent (2003). L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. *69th IFLA (Internat Federation of Library Assoc and institutions) General Conference and Council, Berlin, 1-9 august 2003* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>

MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui mais comment.* Paris : ESF. 193 p.

MORIZIO, Claude (2003). De la recherche documentaire à la maîtrise de l'information : vingt ans de pratiques dans l'enseignement secondaire. *Esquisse*, juin-juillet-août, p. 14-18.

SACHOT, Maurice (2005). La fin des disciplines d'enseignement. *Médium*, janvier-février-mars, n° 2, p. 60- 73.

Documentation, documentaliste

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In ACTES DU XIII^e CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (7-9 octobre 2002 ; Marseille). *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode.* Rennes : SFSIC. P. 329-335.

BLANQUET, Marie-France (2004). *Quels systèmes d'information pour quel(s) besoins des établissements ?* [en ligne] . [Réf. du 16 décembre 2005] . Format PDF. Disponible sur : <http://www.savoirscdi.cndp.fr>

BRIET, Suzanne (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?.* Paris : EDIT. 48 p.

BUCKLAND, Michael K. (1995). The centenary of "madame documentation" : Suzanne Briet, 1894-1989. *Journal of the American society for information science*, n° 237, p. 235-237.

CHAPRON, Françoise (1999). *les CDI des lycées et des collèges.* Paris : P.U.F. 237 p.

COUZINET, Viviane (2002 a). Expertise et association professionnelle : de la reconnaissance des documentalistes. *Questions de communication*, n° 2, p. 57-69.

FONDIN, Hubert (1987). Evolution des systèmes et des métiers du traitement de l'information : la crise du monde documentaire (et bibliothécaire). *Documentaliste - Sciences de l'information*, janvier, vol. 24, n° 1, p. 3-10.

FONDIN, Hubert (2003). La documentation et la science de l'information : quel enjeu pour l'école ?. *Esquisse* [en ligne] , Juin-juillet-août, n° 33. [Réf. du 10 septembre 2003] . Format PDF. Disponible sur :
http://www.aquitaine.iufm.fr/fr/06recherche/publications/esquisse/pdf/esq_der.pdf

HOLZEM, Maryvonne (1999). *Terminologie et documentation*. Paris : ADBS. 292 p.

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1997). *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité*. Th : Sc. de l'éducation : Nantes, 650 p.

MEYRIAT, Jean (1990). Documentalistes pour demain : quelles formations pour quels besoins ? Note introductive. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 27, n° 4-5, p. 181-185.

MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

MEYRIAT, Jean (1994). Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie*, 2^{ème} trimestre, n° 40, p. 39-45.

MEYRIAT, Jean (1995). Les métiers des bibliothèques vus par les bibliothécaires et revus par un documentaliste. *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 32, n° 4-5, p. 227-230.

MEYRIAT, Jean (1996). Documentalistes et bibliothécaires : regards croisés sur leurs formations. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 41, n° 6, p. 37-40.

MOLLARD, Michèle (1996). *Les CDI à l'heure du management*. Lyon : ENSSIB - FADBEN. 159 p.

OTLET, Paul (1934). *Traité de documentation : le livre sur le livre*. Bruxelles : Editiones Mundaneum. 524 p.

POMMART, Paul-Dominique (1993). 1973-1993 : quelle évolution du métier de documentaliste ? *Documentaliste – Sciences de l'information*, juillet-octobre, vol. 30, n° 4-5, p. 210-212.

VOLANT, Christiane (1997). Evolution des fonctions d'information – documentation. *Documentaliste – Sciences de l'information*, novembre-décembre, vol. 34, n° 6, p. 307.

YEPES LOPEZ, José (1995). *La documentacion como disciplina : teoria e historia*. Navarra-Espana : EUNSA. 337 p.

Pratiques professionnelles, professionnalisation, identité

ABALLEA, François (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, n° 124, p. 39-49.

BARBIER, Jean-Marie (1996 a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F. 301 p.

BARBIER, Jean-Marie (1996 b). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, décembre, n° 128, p. 11-26.

BENGUIGUI, Georges (1986). Du métier à la profession. *Profession documentaliste : un enjeu pour le vingt et unième siècle*. Paris : FADBEN. P. 29-32.

BLIN, Jean-François (1995). *Identités, représentations et pratiques professionnelles des enseignants : l'Enseignement Agricole*. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail, Laboratoire REPERE – CREFI. 228 p.

BLIN, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan. 223 p.

BOULET, Michel et MABIT, René (1991). *De l'enseignement agricole au savoir vert*.- Paris : l'harmattan, 1991. 169 p.

BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de minuit. 277 p.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Les usages sociaux de la science : pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : INRA. 79 p.

BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1 : La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, janvier-mars, n° 94, p. 73-92.

BOURDONCLE, Raymond (2000). Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, décembre, n° 35, p. 117-132.

COURTOIS LACOSTE, Isabelle et DUFOUR, Christine (1995). *Définitions et évolution des notions de : métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation en sociologie du travail, synthèse documentaire.* Paris : INTD-CNAM. Pag. mult.

DUBAR, Claude (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.* Paris : Armand Colin. 269 p.

DUBAR, Claude (1994). Le sens du travail : les quatre formes d'appartenance professionnelle. *Sciences humaines*, mars, n° 37, p. 22-25.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente*, n° 128, p. 63-70.

LATOURE, Bruno (1996). Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 131-146.

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1999). Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, n° 127, p. 85-97.

MONTMOLLIN, Maurice de (1996). Savoir travailler : le point de vue de l'ergonome. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 189-199.

MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*, PUF, 1984. 593 p.

PASSERON, Jean-Claude (1990). *Le raisonnement sociologique, l'espace non-popérien du raisonnement nature.* Paris : Nathan. 408 p.

RUFFIO, Philippe (2004). La place de la coopération agricole dans l'enseignement supérieur agricole en Europe. *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 291, p. 74-85.

SAINSOLIEU, Renaud (1998). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. 476 p.

TERSSAC, Gilbert de (1996). Savoirs, compétences et travail. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F. P. 223-247.

ZANGERLU, Martine (2003). Un modèle d'élaboration du sens en système de contextualisation : une interprétation du processus de professionnalisation par altération identitaire. *Les enjeux* [en ligne] , octobre. [Réf. du 18 décembre 2003] .
Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2003/Zangerlu/index.php

Table des matières

Sommaire 5

Introduction 7

Première partie : L'information-documentation dans l'enseignement agricole 17

Chapitre 1 : Détour historique 18

1-1-1 Le développement de la documentation en France 18

1-1-2 Le développement de la formation en SIC en France 23

1-1-3 Histoire de l'Enseignement Agricole 26

1-1-4 Historique de la documentation dans l'Enseignement Agricole 30

1-1-5 Evolution des statuts des personnes chargées de la documentation 30

1-1-6 Les centres de ressources 33

1-1-7 Les réseaux documentaire de l'Enseignement Agricole : un dispositif
informationnel spécifique 34

1-1-7-1 Les réseaux régionaux 34

1-1-7-2 Le réseau national 35

1-1-8 La situation de la documentation dans l'Enseignement Agricole en 2004 ..38

Chapitre 2 : Problématique 42

1-2-1 Investigation exploratoire 42

1-2-2 Problématique 44

**Chapitre 3 : Contexte scientifique : les Sciences de l'Information et de la
Communication** 49

1-3-1 Le champ des Sciences de l'Information et de la Communication 51

1-3-1-1 Historique et origines 51

1-3-1-2 Courants et spécificités 59

1-3-1-3 Objet des SIC 64

1-3-1-4 Epistémologie des SIC 70

Deuxième partie : Regards croisés sur les facettes d'un métier..... 77

Chapitre 1 : Le regard des SIC : les concepts de l'information-documentation

..... 77

2-1-1	L'information.....	79
2-1-2	Information – connaissance – savoir.....	84
2-1-3	Les différents genres d'information.....	87
2-1-4	La médiation	89
2-1-5	La communication et la réception.....	92
2-1-6	Le document	97
2-1-7	La typologie et la fonction des documents.....	103
2-1-8	La Documentation.....	106
2-1-9	Professionnels de l'information-documentation : documentalistes	115
2-1-10	Système d'information.....	121
2-1-11	Usages et usagers	125
2-1-12	Réseau documentaire	129
2-1-13	Synthèse.....	136

Chapitre 2 : Le regard des Sciences de l'Education sur la didactisation de l'information-documentation 141

2-2-1	Historique de la notion de discipline	142
2-2-2	Pédagogie, didactique et apprentissage.....	145
2-2-3	La notion de discipline scolaire dans le champ des SIC	150
2-2-4	L'information-documentation peut-elle être une discipline scolaire ?.....	163
2-2-5	Synthèse.....	176

Chapitre 3 : Le regard de la Sociologie sur l'analyse du métier de documentaliste 178

2-3-1	Pratiques professionnelles.....	178
2-3-2	Identités et représentations sociales	183

2-3-3	Métier, profession, professionnalisation	189
2-3-3-1	Métier	190
2-3-3-2	Profession	191
2-3-3-3	Professionnalisation.....	193
2-3-3-4	Professionnalité	196
2-3-4	Synthèse	199

Chapitre 4 : D'une approche croisée à des hypothèses..... 200

2-4-1	Approche croisée.....	200
2-4-2	Hypothèses	202

Troisième partie : Ancrage scientifique et pratiques professionnelles..... 207

Chapitre 1 : De la cartographie des CDI aux parcours professionnels..... 208

3-1-1	Méthode quantitative : enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires ».....	208
3-1-1-1	La dimension d'appréhension du contexte	210
3-1-1-2	La dimension des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes	211
3-1-1-3	La dimension des territoires et réseaux	211
3-1-1-4	La dimension de pédagogie documentaire	211
3-1-2	Méthode qualitative : analyse de documents.....	212
3-1-2-1	Les documents historiques.....	212
3-1-2-2	Les documents sur la formation.....	214
3-1-2-3	Les documents sur la profession.....	215
3-1-2-4	Les documents sur le réseau	215
3-1-3	Méthode qualitative : les entretiens.....	216
3-1-4	Méthode qualitative : étude biographique.....	216
3-1-5	Avantages et limites des méthodes et de notre posture	218

Chapitre 2 : Mouance identitaire et ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes..... 220

3-2	L'information-documentation dans l'Enseignement Agricole.....	220
3-2-1	Système d'Information documentaire scolaire.....	220
3-2-2	L'organisation des systèmes d'information documentaire scolaire en réseau	229
3-2-3	Les professeurs-documentalistes.....	241
3-3	Synthèse.....	269
 <i>Conclusion générale.....</i>		271
 <i>Bibliographie</i>		281
	Alphabétique	281
	Thématique.....	303
	Sciences de l'Information et de la Communication	303
	Discipline scolaire.....	316
	Documentation, documentaliste.....	320
	Pratiques professionnelles, professionnalisation, identité.....	322
 <i>Table des matières</i>		326
 <i>Table des tableaux et schémas</i>		330
 <i>Table des figures</i>		332
 <i>Liste des annexes.....</i>		333
	Annexe 1 : Enquête CDI 2004.....	334
	Annexe 2 : Guide des entretiens.....	362
	Annexe 3 : Guide de l'étude biographique	363
	Annexe 4 : Référentiel CDI	365
	Annexe 5 : Note de service professeur documentaliste	370
 <i>Résumé.....</i>		374
 <i>Summary.....</i>		374

Table des tableaux et schémas

Tableau 1 : Définition de termes désignant une "discipline" ou domaine d'enseignement	170
Tableau 2 : définition de termes désignant les compétences visées par la formation en information-documentation	172
Tableau 3 : définition des termes désignant les concepts et méthodes constituant le contenu théorique d'une formation à l'information	174
Tableau 4 : nombre de professeurs-documentalistes ayant répondu à l'enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires » par région.	221
Tableau 5 : type d'établissement et nombre moyen d'élèves, d'enseignants et de bâtiments	222
Tableau 6 : classification choisie, adaptation de celle-ci et objectifs de cette adaptation	222
Tableau 7 : adaptation de la classification en fonction d'une ou plusieurs thématiques ou pour d'autres raisons	223
Tableau 8 : implantation du CDI dans l'établissement et structure interne du CDI	225
Tableau 9 : conception du CDI et composition spatiale.....	226
Tableau 10 : présence d'une signalétique et de documents secondaires.....	226
Tableau 11 : interventions pédagogiques dont animations culturelles et cours dans les modules de formation	227
Tableau 12 : lien avec les différents centres constitutifs et types de relations.....	227
Tableau 13 : les différents types d'activités des professeurs-documentalistes avec le réseau régional documentaire.....	236
Tableau 14 : les différents types d'activités des professeurs-documentalistes avec le réseau national documentaire	237
Tableau 15 : lien des professeurs-documentalistes avec d'autres organismes ou réseaux professionnels en documentation autres que ceux de l'Enseignement Agricole et types de liens entretenus.....	239

Tableau 16 : conditions d'ouverture des CDI aux personnes extérieures à l'établissement.....	239
Tableau 17 : types de liens des professeurs-documentalistes avec les organismes professionnels liés aux filières de l'établissement	240
Tableau 18 : niveau de diplômes des professeurs-documentalistestagiaires issus des concours externes, internes et réservés entre 2000 et 2004	242
Tableau 19 : discipline scientifique d'origine pour les professeurs-documentalistestagiaires issus des concours externes, internes et réservés entre 2000-2004.	243
Tableau 20 : préparation du concours à l'IUFM et présence de diplôme et d'expérience en documentation pour les concours externes et internes/réservés 2000-2004	244
Tableau 21 : types de responsabilités et de participations aux instances de l'établissement.....	246
Tableau 22 : période des initiations documentaires et modes d'interventions pédagogiques.....	254
Tableau 23 : nombre d'heures de cours dispensées par les professeurs-documentalistes et groupes concernés	254
Tableau 24 : Autres interventions pédagogiques, cadre de ces interventions et collaborations	255
Tableau 25 : synthèse des référentiels de formation de l'Enseignement Agricole sur la discipline « documentation ».....	259
Tableau 26 : nombre de postes de professeurs-documentalistes titulaires et non titulaires, temps de travail et dates de créations des postes.....	266

Table des figures

Figure 1 : réseau de concepts	78
Figure 2 : Essai de Définition de la place de la documentation réalisée à partir de la réflexion de J.Meyriat.	112
Figure 3 : Sciences de l'Information et de la Communication et réseau de concepts	139
Figure 4 : formation et champs de références du métier de professeur-documentaliste	156
Figure 5 : traitement de l'information en réseau, le cas de rénadoc	231

Liste des annexes

Annexe 1 : enquête « cartographie des CDI et de leurs territoires et résultats

Annexe 2 : guide des entretiens

Annexe 3 : guide de l'étude biographique

Annexe 4 : référentiel CDI

Annexe 5 : note de service

Annexe 1 : Enquête CDI 2004

Courrier envoyé en note introductive de l'enquête :

A l'attention des professeur(e)s documentalistes

Cartographie des CDI et de leurs territoires

Présentation et objectifs de l'enquête :

L'enquête que nous vous demandons de remplir ci-dessous présente un double objectif : il s'agit d'établir une cartographie des CDI de l'Enseignement Agricole public à partir de la description de leur situation « physique ». Ce travail nous permettra d'avoir un état des lieux de la documentation et de connaître le contexte d'exercice du métier de professeur-documentaliste. Les résultats de cette enquête pourront nous servir dans un but prospectif et dans le cadre du travail de recherche que nous menons actuellement*, mais resterons anonymes. Pour pouvoir bâtir une réflexion représentative et enrichissante pour la profession, il est indispensable d'obtenir un maximum de réponses, c'est pourquoi nous comptons sur votre participation massive ! Les conclusions de cette enquête vous seront communiquées. Si vous n'avez pas les éléments nécessaires pour répondre à certaines questions, poursuivez en complétant les autres. Un questionnaire, même partiellement rempli, nous sera utile.

La date de limite de retour de l'enquête est fixée au : **31 mars 2004.**

Un grand merci pour ce travail supplémentaire que nous sommes conscientes de vous demander.

*Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication

Enquête

Identification de l'établissement

1. Nom

2. Code postal

3. Commune

4. Région

- 1. Alsace
- 2. Aquitaine
- 3. Auvergne
- 4. Bourgogne
- 5. Bretagne
- 6. Centre
- 7. Champagne-Ardennes
- 8. Franche-Comté
- 9. Guadeloupe
- 10. Guyane
- 11. Ile-de-France
- 12. Languedoc-Roussillon
- 13. Limousin
- 14. Lorraine
- 15. Martinique
- 16. Midi-Pyrénées
- 17. Nord pas de Calais
- 18. Basse Normandie
- 19. Haute Normandie
- 20. Pays de la Loire
- 21. Picardie
- 22. Poitou Charentes
- 23. PACA
- 24. Réunion
- 25. Rhône Alpes
- 26. TOM
- 27. Corse

5. Date de construction

6. Type d'établissement

- 1. LEGTA
- 2. LPA
- 3. CFPPA
- 4. CFA

7. Si vous êtes un LEGTA ou un LPA, quels sont les centres constitutifs ?

1. CFPPA 2. CFA 3. exploitation

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

8. Quel est le nombre d'élèves ?

9. Quel est le nombre d'enseignants ?

Description du CDI

10. Date de construction du CDI

11. Dates de rénovation ou d'extension

12. Taille du CDI (en m2)

13. Nombre de salles du CDI

14. Le CDI est-il commun à plusieurs centres ?

1. oui 2. non

15. Avec quels centres constitutifs le CDI est-il commun ?

1. CFA 2. CFPPA
 3. antenne d'un EPL 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

16. Quels sont les liens entre le CDI et les centres constitutifs ?

1. accueil des usagers
 2. formation des usagers
 3. équipe pédagogique
 4. budget
 5. enrichissement du fonds
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Quelle est l'implantation du CDI dans l'établissement ?

1. position centrale
 2. isolé
 3. proche de l'administration
 4. proche de la salle des professeurs
 5. proche des salles de cours
 6. proche du foyer
 7. proche des centres constitutifs
 8. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

18. Utilisation spécifique de ces salles

1. salle multifonctions
 2. salle sans affectation spécifique
 3. salle de consultation
 4. salle de cours
 5. salle multimédia
 6. salle de travail
 7. salle de lecture
 8. archives
 9. bureau
 10. salle de reprographie
 11. salle orientation
 12. salle d'autoformation
 13. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Nombre de places assises dans le CDI

20. Le CDI est-il commun à plusieurs centres ?

1. oui 2. non

21. Avec quels centres constitutifs le CDI est-il commun ?

1. CFA 2. CFPPA
 3. antenne d'un EPL 4. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

22. Quels sont les liens entre le CDI et les centres constitutifs ?

1. accueil des usagers
 2. formation des usagers
 3. équipe pédagogique
 4. budget
 5. enrichissement du fonds
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

23. Quelle a été la réflexion autour de la conception du CDI ?

1. projet d'architecte
 2. concertation
 3. pas de consultation
 4. récupération anciens locaux
 5. projet lié à la création d'un CdR
 6. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

24. Quelle est l'implantation du CDI dans l'établissement ?

1. position centrale
 2. isolé
 3. proche de l'administration
 4. proche de la salle des professeurs
 5. proche des salles de cours
 6. proche du foyer
 7. proche des centres constitutifs
 8. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

25. Quelle est la structure du CDI ?

1. en enfilade
 2. salle rectangulaire
 3. en molécule
 4. en satellite
 5. forme circulaire ou L
 6. avec étage
 7. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

26. Existe-t-il un CdR ?

1. oui 2. non 3. en projet

Organisation et gestion documentaire du CDI

27. Quelle est la classification retenue ?

1. CDU 2. Dewey 3. autres

28. De combien de documents se compose votre fonds documentaire, pour les ouvrages documentaires ?

29. Quel est le nombre d'abonnements annuel (nombre de titres) ?

30. Quel est le nombre de cédéroms ?

31. Quel est le nombre de vidéos et/ou DVD ?

32. Quel est le nombre de romans ?

33. Quel est le nombre de BD ?

34. Quel est le taux de renouvellement annuel du fonds pour les documents ?

35. Combien avez-vous de documents (autres que les périodiques) en archives ?

36. Combien avez-vous de titres de périodiques en archives ?

37. Combien d'années archivez-vous les documents ? (autres que périodiques)

1. < 5 ans 2. 5 ans
 3. 5 ans < - < 10 ans 4. 10 ans
 5. > 10 ans 6. autre

38. Combien d'années archivez-vous les périodiques ?

1. < 5 ans 2. 5 ans
 3. 5 ans < - < 10 ans 4. 10 ans
 5. > 10 ans 6. autre

39. Q'indexez-vous comme documents hors rénadoc ?

1. ouvrages
 2. CDROMS
 3. Vidéos-DVD
 4. romans
 5. BD
 6. revues locales ou régionales
 7. revues hors RND
 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

40. Quel est le budget annuel du CDI (en euros) ?

41. Quelle est la part du budget pour les ouvrages, CDROMS, DVD, romans, BD ?

42. Quelle est la part du budget pour les abonnements aux périodiques ?

43. Quelle est la part du budget pour le petit matériel ?

44. Le budget documentation (618.3) est-il géré :

1. par le CDI, globalement
 2. par le CDI, divisé par chaires
 3. par les chaires directement
 4. autre

Equipement multimédia

45. Quel est le nombre d'ordinateurs disponibles au CDI ?

46. Sont-ils en réseau ?

1. oui 2. non

47. Quelle est la localisation des équipements multimédias ?

1. salle de consultation du CDI
 2. salle informatique du CDI
 3. bureaux du CDI
 4. autres
 5. Dans tout le CDI

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

48. De quels postes informatiques les usagers ont-ils accès au logiciel documentaire ?

1. tous les postes
 2. postes gestionnaires
 3. postes salle de consultation
 4. postes interrogation
 5. via l'intranet (ou portail CDI)
 6. version web
 7. postes salle des professeurs

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

49. Existe-t-il un Intranet ?

1. oui, spécifique au CDI
 2. oui, Intranet de l'établissement
 3. non, mais en cours de construction
 4. non, mais en projet
 5. non

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

50. Combien y a-t-il d'imprimantes ?

51. Combien y a-t-il de copieurs ?

52. Combien y a-t-il de scanners ?

53. Avez-vous d'autres types d'équipement multimédia ?

1. graveurs
 2. téléviseurs
 3. magnétoscopes
 4. lecteurs DVD
 5. rétroprojecteurs, vidéoprojecteurs
 6. zip
 7. appareil photo numérique
 8. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

54. Le prêt est-il informatisé ?

1. oui 2. non

55. Donnez-vous des cartes de lecteurs ?

1. oui 2. non

56. Le CDI est-il ouvert au public extérieur ?

1. oui 2. non

57. Si oui, sous quelles conditions ?

- 1. consultation sur place uniquement
- 2. sur Rendez-vous
- 3. sans condition
- 4. avec un chèque de caution
- 5. photocopies payantes
- 6. prêt réduit aux ouvrages
- 7. soumis à l'accord du proviseur
- 8. que pour les anciens élèves
- 9. payant
- 10. à l'amiable pour les professionnels ou associations locales
- 11. simple enregistrement des coordonnées

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

58. L'accès à Internet est-il réglementé ?

1. oui 2. non

59. Si oui, de quelle manière ?

- 1. charte
- 2. règlement intérieur
- 3. contrôle par logiciel
- 4. demande préalable à la documentaliste
- 5. vérifications ponctuelles
- 6. payant
- 7. veille par l'informaticien
- 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Ressources humaines

60. Combien y-a-t-il de postes de professeurs-documentalistes titulaires ?

61. Combien y-a-t-il de postes de professeurs-documentalistes non titulaires ?

62. Quel est le temps de travail pour le premier poste de titulaire ? (en pourcentage)

63. Quel est le temps de travail pour le deuxième poste de titulaire ? (en pourcentage)

64. Quel est le temps de travail pour le troisième poste de titulaire ? (en pourcentage)

65. Quel est le temps de travail pour le premier poste de non titulaire ? (en pourcentage)

66. Quel est le temps de travail pour le deuxième poste de non titulaire ? (en pourcentage)

59. Quelle est la date de création du premier poste de titulaire ?

67. Quelle est la date de création du deuxième poste de titulaire ?

68. Quelle est la date de création du troisième poste de titulaire ?

69. Quels sont les autres postes affectés au CDI ?

- 1. emploi jeune
- 2. CES ou CEC
- 3. ATOSS
- 4. reclassement pour raison de santé
- 5. TEPETA
- 6. aucun
- 7. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Les CDI et leurs territoires

70. Comment qualifiez-vous l'activité du réseau régional ?

- 1. réseau très actif
- 2. réseau actif
- 3. réseau en sommeil
- 4. réseau remplacé par réseau relationnel
- 5. réseau inexistant

71. Quels liens avez-vous avec le réseau régional ?

- 1. participation aux réunions
- 2. participation aux formations
- 3. chargé de l'animation régionale
- 4. échanges via les conférences first class
- 5. échanges de pratiques
- 6. projets communs
- 7. aucun
- 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

72. Quels liens avez-vous avec le réseau national rénadoc ?

- 1. participation aux réunions
- 2. PRR
- 3. membre d'une commission de travail
- 4. membre du bureau technique
- 5. membre du CNO
- 6. échanges de pratiques
- 7. échanges sur les conférences
- 8. lecture de rénadoc infos
- 9. dépouillement de revues
- 10. très peu de lien
- 11. aucun lien
- 12. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

73. Avec quels autres réseaux avez-vous des liens ?

- 1. CNDP
- 2. CRDP
- 3. CDDP
- 4. réseau des documentalistes de l'EN
- 5. médiathèques ou bibliothèques
- 6. PEB
- 7. réseau CdR
- 8. foyers ruraux
- 9. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

74. Quel lien le CDI a-t-il avec les centres constitutifs ?

- 1. accueil et consultation sur place
- 2. prêt
- 3. acquisitions communes
- 4. diffusion des informations
- 5. récupération d'informations
- 6. échanges de documents et de service
- 7. interventions pédagogiques
- 8. participation à la commission CDI
- 9. inexistant
- 10. en fonction des besoins
- 11. concertation entre documentalistes

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

75. Quel lien le CDI a-t-il avec l'exploitation agricole ?

- 1. contacts réguliers
- 2. échanges d'informations
- 3. veille et diffusion d'informations
- 4. appui documentaire
- 5. centralise les données de l'exploitation
- 6. achats de documents
- 7. aucun
- 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

76. Avec quels organismes professionnels de la documentation le CDI a-t-il des liens ?

- 1. ADBS
- 2. FADBEN
- 3. CDDP
- 4. CRDP
- 5. CNDP
- 6. CIO
- 7. arthotèque
- 8. CRL
- 9. associations locales
- 10. autres lycées
- 11. archives départementales ou régionales
- 12. CIDJ
- 13. médiathèques ou bibliothèques
- 14. onisep
- 15. librairie
- 16. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

77. Quel lien le CDI a-t-il avec les organismes professionnels en documentation ?

- 1. échanges de services
- 2. prêts de documents
- 3. visite des centres
- 4. abonnements à des services
- 5. contacts réguliers
- 6. formation
- 7. aucun
- 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

78. Avec quels organismes professionnels liés à vos filières avez-vous des liens ?

- 1. Chambres d'agricultures
- 2. INRA
- 3. DDA
- 4. CTIFL
- 5. parcs naturels
- 6. centres de gestion
- 7. chambres de commerce
- 8. agreste
- 9. syndicats agricoles
- 10. syndicats professionnels
- 11. autres
- 12. entreprise

Vous pouvez cocher plusieurs cases (11 au maximum).

79. Quel lien le CDI a-t-il avec les organismes professionnels liés aux filières de votre établissement ?

- 1. échange de services
- 2. accueil
- 3. contacts
- 4. échanges de documentation
- 5. achat de documentation
- 6. réception de publications
- 7. projets communs
- 8. formation
- 9. visites
- 10. aucun
- 11. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Pédagogie documentaire et compétences informationnelles

80. Faites-vous une initiation à la méthodologie documentaire ?

1. oui 2. non

81. De quelle manière conduisez-vous l'initiation à la méthodologie documentaire ?

- 1. cours
- 2. visite et présentation du CDI
- 3. séances pédagogiques des référentiels
- 4. à la demande d'un enseignant
- 5. en fonction des besoins
- 6. individuellement à la demande
- 7. suivant les projets
- 8. en autoformation
- 9. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

82. A quelles périodes conduisez-vous les initiations ?

- 1. en début d'année
- 2. le premier trimestre
- 3. chaque semaine
- 4. en fonction des heures de cours
- 5. tout au long de l'année
- 6. à la demande
- 7. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

83. Après de quelles classes menez-vous ces initiations ?

- 1. classes entrantes
- 2. classes de secondes
- 3. quatrièmes
- 4. troisièmes
- 5. BEPA
- 6. bacpro
- 7. BTS
- 8. apprentis
- 9. adultes
- 10. toutes les classes
- 11. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

84. Assurez-vous des heures de cours dans le cadre des modules des différents référentiels ?

1. oui 2. non

85. Combien d'heures de cours effectuez-vous par an ?

1. moins de 50 2. entre 50 et 100
 3. entre 100 et 150 4. entre 150 et 200
 5. entre 200 et 250 6. entre 250 et 300
 7. plus de 300 8. aucune

86. Avec quels groupes assurez-vous des cours dans les référentiels ?

1. BEPA
 2. BTSA
 3. BTA et bac pro
 4. secondes
 5. premières
 6. quatrièmes et troisièmes
 7. toutes les classes
 8. apprentis
 9. adultes

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

87. Organisez-vous des animations culturelles ?

1. oui 2. non

88. Avez-vous d'autres interventions pédagogiques ?

1. oui 2. non

89. Si oui lesquelles ?

1. AED,TPE,EATC
 2. MAR,MIL,PIC,PUS
 3. pluridisciplinarité
 4. soutien
 5. aides ponctuelles
 6. recherche d'emploi
 7. apports méthodologiques
 8. éducation aux médias
 9. projets particuliers
 10. lecture
 11. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

90. Dans quel cadre menez-vous vos interventions pédagogiques ?

1. cours, TPE, EATC, AED
 2. PIC
 3. MIL
 4. aide à l'orientation
 5. demande des enseignants
 6. projets pluridisciplinaires
 7. individualisation
 8. semaine de la presse
 9. expositions
 10. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

91. Avec quels enseignants collaborez-vous dans le cadre de vos cours ?

- 1. ESC
- 2. français
- 3. économie
- 4. TIM
- 5. histoire-géographie
- 6. biologie
- 7. enseignants techniques
- 8. autres
- 9. math

Vous pouvez cocher plusieurs cases (8 au maximum).

92. Dans d'autres cadres que les cours, avec quels enseignants collaborez-vous ?

- 1. ESC
- 2. français
- 3. économie
- 4. TIM
- 5. histoire-géographie
- 6. biologie
- 7. enseignants techniques
- 8. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

93. Est-ce à votre initiative ?

- 1. jamais 2. rarement
- 3. occasionnellement 4. assez souvent
- 5. très souvent

94. Avez-vous des responsabilités dans l'équipe pédagogique ?

- 1. oui 2. non

95. Si oui, lesquelles ?

- 1. animation commission CDI
- 2. animation de réunions par discipline
- 3. pédagogie documentaire
- 4. mise en place d'un CdR
- 5. COLOFO
- 6. correspondant ASMA
- 7. professeur principal
- 8. responsable coopération internationale
- 9. comité de pilotage projet d'établissement
- 10. visite d'élèves en stage
- 11. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

96. Participez-vous aux instances de l'établissement ?

- 1. oui 2. non

97 Si oui lesquelles ?

.....

Commentaires sur le questionnaire

.....

Résultats de l'enquête

115 observations

2

Région			Date de construction			Type d'établissement		
Moyenne = 13.85 'Lorraine'			Moyenne = 1 962.20 Médiane = 1 968.00 Min = 1 885.00 Max = 2 001.00			Moyenne = 1.32 'LEGTA'		
Alsace	2	1.7%	Moins de 1900	4	4.9%	LEGTA	77	67.5%
Aquitaine	8	7.0%	De 1900 à 1919	3	3.7%	LPA	37	32.5%
Auvergne	9	7.8%	De 1920 à 1939	2	2.5%	CFPPA	0	0.0%
Bourgogne	5	4.3%	De 1940 à 1959	10	12.3%	CFA	0	0.0%
Bretagne	4	3.5%	De 1960 à 1979	49	60.5%	Total	114	100.0%
Centre	6	5.2%	1980 et plus	13	16.0%			
Champagne-Ardennes	2	1.7%	Total	81	100.0%			
Franche-Comté	4	3.5%						
Guadeloupe	1	0.9%						
Guyane	1	0.9%						
Ile-de-France	2	1.7%						
Languedoc-Roussillon	4	3.5%						
Limousin	2	1.7%						
Lorraine	5	4.3%						
Martinique	0	0.0%						
Midi-Pyrénées	12	10.4%						
Nord pas de Calais	2	1.7%						
Basse Normandie	6	5.2%						
Haute Normandie	2	1.7%						
Pays de la Loire	7	6.1%						
Picardie	4	3.5%						
Poitou Charentes	7	6.1%						
PACA	5	4.3%						
Réunion	2	1.7%						
Rhône Alpes	11	9.6%						
TOM	1	0.9%						
Corse	1	0.9%						
Total	115	100.0%						

Centres constitutifs			Elèves			Enseignants			Bâtiments (nombre)		
CFPPA	74	36.6%	Moyenne = 352.35 Médiane = 330.00 Min = 71.00 Max = 1 000.00			Moyenne = 68.58 Médiane = 40.00 Min = 9.00 Max = 2 626.00			Moyenne = 4.29 Médiane = 4.00 Min = 1.00 Max = 13.00		
CFA	65	32.2%	Moins de 200	24	21.2%	Moins de 400	104	99.0%	Moins de 2	12	11.1%
exploitation	63	31.2%	De 200 à 399	44	38.9%	De 400 à 799	0	0.0%	De 2 à 3	39	36.1%
Total	202	100.0%	De 400 à 599	34	30.1%	De 800 à 1199	0	0.0%	De 4 à 5	29	26.9%
			De 600 à 799	8	7.1%	De 1200 à 1599	0	0.0%	De 6 à 7	15	13.9%
			De 800 à 999	2	1.8%	De 1600 à 1999	0	0.0%	De 8 à 9	8	7.4%
			1000 et plus	1	0.9%	2000 et plus	1	1.0%	10 et plus	5	4.6%
			Total	113	100.0%	Total	105	100.0%	Total	108	100.0%

115 observations

3

Bâtiments (descriptif)		
administration	72	16.9%
salles de cours	59	13.8%
BTS	2	0.5%
foyer	27	6.3%
CDI	25	5.9%
CdR	5	1.2%
internat	86	20.1%
réfectoire	30	7.0%
exploitation	31	7.3%
gymnase	23	5.4%
amphithéâtre	15	3.5%
laboratoire	18	4.2%
CFA/CFPPA	28	6.6%
autres	6	1.4%
Total	427	100.0%

Description du CDI

Construction CDI		
Moyenne = 1 983.24		
Médiane = 1 988.00		
Min = 1 900.00 Max = 2 002.00		
Moins de 1920	1	1.1%
De 1920 à 1939	1	1.1%
De 1940 à 1959	1	1.1%
De 1960 à 1979	26	28.3%
De 1980 à 1999	57	62.0%
2000 et plus	6	6.5%
Total	92	100.0%

Rénovation CDI		
Moyenne = 1 997.91		
Médiane = 1 999.00		
Min = 1 981.00 Max = 2 006.00		
Moins de 1984	2	3.0%
De 1984 à 1987	1	1.5%
De 1988 à 1991	7	10.6%
De 1992 à 1995	7	10.6%
De 1996 à 1999	17	25.8%
2000 et plus	32	48.5%
Total	66	100.0%

Taille du CDI		
Moyenne = 186.72		
Médiane = 180.00		
Min = 21.00 Max = 450.00		
Moins de 70	10	10.2%
De 70 à 139	24	24.5%
De 140 à 209	27	27.6%
De 210 à 279	18	18.4%
De 280 à 349	11	11.2%
350 et plus	8	8.2%
Total	98	100.0%

115 observations

4

Salles (nombre)		
Moyenne = 3.27		
Médiane = 3.00		
Min = 1.00 Max = 12.00		
Moins de 2	27	23.5%
De 2 à 3	42	36.5%
De 4 à 5	30	26.1%
De 6 à 7	13	11.3%
De 8 à 9	2	1.7%
10 et plus	1	0.9%
Total	115	100.0%

Salles (affectation)		
salle multifonctions	42	13.2%
salle sans affectation spécifique	1	0.3%
salle de consultation	63	19.7%
salle de cours	25	7.8%
salle multimédia	29	9.1%
salle de travail	25	7.8%
salle de lecture	12	3.8%
archives	62	19.4%
bureau	36	11.3%
salle de reprographie	9	2.8%
salle orientation	1	0.3%
salle d'autoformation	8	2.5%
autre	6	1.9%
Total	319	100.0%

Nombre de places		
Moyenne = 45.68		
Médiane = 40.00		
Min = 14.00 Max = 130.00		
Moins de 20	7	6.3%
De 20 à 39	45	40.2%
De 40 à 59	29	25.9%
De 60 à 79	22	19.6%
De 80 à 99	5	4.5%
100 et plus	4	3.6%
Total	112	100.0%

CDI commun		
oui	84	76.4%
non	26	23.6%
Total	110	100.0%

A quels centres ?		
CFA	55	42.6%
CFPPA	63	48.8%
antenne d'un EPL	8	6.2%
autre	3	2.3%
Total	129	100.0%

Quels liens ?		
accueil des usagers	5	55.6%
formation des usagers	1	11.1%
équipe pédagogique	0	0.0%
budget	2	22.2%
enrichissement du fonds	0	0.0%
autre	1	11.1%
Total	9	100.0%

Conception du CDI		
projet d'architecte	42	26.9%
concertation	36	23.1%
pas de consultation	11	7.1%
récupération anciens locaux	61	39.1%
projet lié à la création d'un CdR	4	2.6%
autre	2	1.3%
Total	156	100.0%

Implantation du CDI		
position centrale	51	34.2%
isolé	18	12.1%
proche de l'administration	26	17.4%
proche de la salle des professeurs	20	13.4%
proche des salles de cours	25	16.8%
proche du foyer	5	3.4%
proche des centres constitutifs	4	2.7%
autre	0	0.0%
Total	149	100.0%

115 observations

5

Structure du CDI			Plans CDI			Mobilier		
en enfilade	27	23.1%	schéma	33	47.1%	récent	70	45.8%
salle rectangulaire	47	40.2%	plan d'architecte	31	44.3%	recupération	18	11.8%
en molécule	6	5.1%	photographies	6	8.6%	bois	40	26.1%
en satellite	9	7.7%	autre	0	0.0%	métalique	25	16.3%
forme circulaire ou L	13	11.1%	Total	70	100.0%	Total	153	100.0%
avec étage	13	11.1%						
autres	2	1.7%						
Total	117	100.0%						

CDI et CdR : quelles relations ?

CdR			Date du CdR			Groupe n°1			
oui	50	45.0%	Moyenne = 1 997.50 Médiane = 1 997.00 Min = 1 988.00 Max = 2 004.00				oui	non	Total
non	50	45.0%	Moins de 1989	1	2.4%	Participation au projet ?	24	26	50
en projet	11	9.9%	De 1989 à 1991	1	2.4%	CdR distinct du CDI ?	35	12	47
Total	111	100.0%	De 1992 à 1994	6	14.3%	Total	59	38	97
			De 1995 à 1997	13	31.0%				
			De 1998 à 2000	12	28.6%				
			2001 et plus	9	21.4%				
			Total	42	100.0%				

Fonctionnement CDI-CdR		
aucun	7	12.3%
complémentarité	22	38.6%
CDI dans CdR	7	12.3%
difficulté liée au personnel	4	7.0%
modes de fonctionnement différents	6	10.5%
CDR virtuel à l'existence théorique	8	14.0%
autre	1	1.8%
CdR désigne bâtiment	2	3.5%
Total	57	100.0%

Organisation et gestion documentaire du CDI

Classification			Adaptation			Dans quel but ?			Quelles thématiques ?		
Moyenne = 1.12 'CDU'			oui	73	65.8%	simplification	61	61.6%	développement durable	8	19.0%
CDU	103	89.6%	non	38	34.2%	ajouts	38	38.4%	agriculture durable	7	16.7%
Dewey	10	8.7%	Total	111	100.0%	Total	99	100.0%	environnement	6	14.3%
autres	2	1.7%							ESB	1	2.4%
Total	115	100.0%							aquaculture	2	4.8%
									autres	18	42.9%
									Total	42	100.0%

Autres raisons			Classement des documents		
développer les filières d'enseignement	21	25.3%	Moyenne = 1.88 'tous supports séparés'		
inscrire un fonds régional	1	1.2%	tous supports confondus	14	12.3%
affiner une thématique	18	21.7%	tous supports séparés	100	87.7%
simplifier	11	13.3%	autres choix	0	0.0%
adapter aux besoins et niveaux des élèves	22	26.5%	Total	114	100.0%
utiliser la classe 4	2	2.4%			
détailler un domaine spécifique	6	7.2%			
nouvelles notions	1	1.2%			
améliorer la lisibilité et l'accès rapide aux documents	1	1.2%			
Total	83	100.0%			

Groupe n2										
	CDU	alphabétique	thématique	chronologique	maison	accès libre	accès indirect	autre	Dewey	Total
Vidéos ou DVD	48	3	3	12	2	1	23	2	3	97
Cédéroms	43	3	3	11	2	1	22	3	3	91
Total	91	6	6	23	4	2	45	5	6	188

bandes dessinées			Support papier majoritaire			Quel pourcentage des documents ?			L'espace documentaire : définition		
Moyenne = 3.25 'thématique'			oui	114	100.0%	Moyenne = 84.08 Médiane = 85.00 Min = 60.00 Max = 99.00			oui	53	46.1%
CDU	1	25.0%	non	0	0.0%	Moins de 63	3	2.9%	non	62	53.9%
alphabétique	1	25.0%	Total	114	100.0%	De 63 à 69	1	1.0%	Total	115	100.0%
thématique	1	25.0%				De 70 à 76	13	12.6%			
chronologique	0	0.0%				De 77 à 83	34	33.0%			
maison	0	0.0%				De 84 à 90	33	32.0%			
autre	0	0.0%				91 et plus	19	18.4%			
Dewey	1	25.0%				Total	103	100.0%			
Total	4	100.0%									

115 observations

7

Principaux éléments		
document (information)	17	11.6%
document (support)	24	16.3%
espace virtuel	4	2.7%
lieux	23	15.6%
activités	19	12.9%
parcours et organisation	12	8.2%
accès et mise à disposition	10	6.8%
sensations	16	10.9%
besoins des usagers	12	8.2%
outil pédagogique	10	6.8%
Total	147	100.0%

Description de votre espace documentaire		
zones ou pôles	38	28.4%
supports	22	16.4%
meublier	3	2.2%
activités	38	28.4%
organisation intellectuelle	17	12.7%
sensations	15	11.2%
espace virtuel	1	0.7%
Total	134	100.0%

Accès privilégié ?		
information numérique	46	24.9%
accès direct au document physique	91	49.2%
travail sur table	44	23.8%
autre	4	2.2%
Total	185	100.0%

Groupe n°3			
	oui	non	Total
Signalétique	103	9	112
Documents secondaires	66	31	97
Total	169	40	209

Quels documents secondaires		
portail CDI	2	1.8%
revue de presse	8	7.1%
catalogue des nouveautés	17	15.0%
guide d'accueil	19	16.8%
liste des abonnements	2	1.8%
plan de classement	27	23.9%
guide d'utilisation du logiciel	20	17.7%
bibliographies	5	4.4%
autres	13	11.5%
Total	113	100.0%

Manque d'espace		
oui	78	69.0%
non	35	31.0%
Total	113	100.0%

Raison du manque d'espace		
Surface insuffisante	70	66.7%
difficulté à trier	20	19.0%
difficulté à jeter	12	11.4%
autres	3	2.9%
Total	105	100.0%

le fonds documentaire

Ouvrages		
Moyenne = 4 762.68 Médiane = 4 038.00 Min = 1 000.00 Max = 15 000.00		
Moins de 2000	9	8.7%
De 2000 à 3999	38	36.9%
De 4000 à 5999	32	31.1%
De 6000 à 7999	13	12.6%
De 8000 à 9999	5	4.9%
10000 et plus	6	5.8%
Total	103	100.0%

Abonnements		
Moyenne = 85.56 Médiane = 70.00 Min = 20.00 Max = 1 015.00		
Moins de 200	106	97.2%
De 200 à 399	2	1.8%
De 400 à 599	0	0.0%
De 600 à 799	0	0.0%
De 800 à 999	0	0.0%
1000 et plus	1	0.9%
Total	109	100.0%

Cédéroms (nombre)		
Moyenne = 66.50 Médiane = 55.00 Min = 10.00 Max = 190.00		
Moins de 30	21	20.2%
De 30 à 59	32	30.8%
De 60 à 89	23	22.1%
De 90 à 119	16	15.4%
De 120 à 149	5	4.8%
150 et plus	7	6.7%
Total	104	100.0%

Vidéos et DVD (nombre)		
Moyenne = 194.02 Médiane = 188.00 Min = 0.00 Max = 670.00		
Moins de 100	28	26.4%
De 100 à 199	28	26.4%
De 200 à 299	30	28.3%
De 300 à 399	14	13.2%
De 400 à 499	3	2.8%
500 et plus	3	2.8%
Total	106	100.0%

Romans (nombre)		
Moyenne = 711.30 Médiane = 600.00 Min = 30.00 Max = 1 840.00		
Moins de 300	13	12.4%
De 300 à 599	36	34.3%
De 600 à 899	26	24.8%
De 900 à 1199	15	14.3%
De 1200 à 1499	10	9.5%
1500 et plus	5	4.8%
Total	105	100.0%

BD (nombre)		
Moyenne = 142.89 Médiane = 118.00 Min = 0.00 Max = 652.00		
Moins de 100	36	34.6%
De 100 à 199	44	42.3%
De 200 à 299	16	15.4%
De 300 à 399	6	5.8%
De 400 à 499	1	1.0%
500 et plus	1	1.0%
Total	104	100.0%

Documents nouveaux/an		
Moyenne = 12.62 Médiane = 6.00 Min = 0.00 Max = 423.00		
Moins de 70	80	98.8%
De 70 à 139	0	0.0%
De 140 à 209	0	0.0%
De 210 à 279	0	0.0%
De 280 à 349	0	0.0%
350 et plus	1	1.2%
Total	81	100.0%

Documents en archives (nombre)		
Moyenne = 6 817.38 Médiane = 514.00 Min = 0.00 Max = 165 000.00		
Moins de 30000	33	97.1%
De 30000 à 59999	0	0.0%
De 60000 à 89999	0	0.0%
De 90000 à 119999	0	0.0%
De 120000 à 149999	0	0.0%
150000 et plus	1	2.9%
Total	34	100.0%

Périodiques en archives (nombre)		
Moyenne = 87.96 Médiane = 85.00 Min = 0.00 Max = 200.00		
Moins de 30	1	3.6%
De 30 à 59	4	14.3%
De 60 à 89	9	32.1%
De 90 à 119	10	35.7%
De 120 à 149	2	7.1%
150 et plus	2	7.1%
Total	28	100.0%

Groupe n°4							
	< 5 ans	5 ans	5 ans < - < 10 ans	10 ans	> 10 ans	autre	Total
Durée d'archivage documents	0	0	0	0	1	0	1
Durée archivage périodiques	2	18	12	0	0	0	32
Total	2	18	12	0	1	0	33

Indexation hors RND		
ouvrages	57	21.5%
CDROMS	37	14.0%
Vidéos-DVD	41	15.5%
romans	40	15.1%
BD	30	11.3%
revues locales ou régionales	31	11.7%
revues hors RND	26	9.8%
autres	3	1.1%
Total	265	100.0%

Budget		
Moyenne = 9 741.14		
Médiane = 8 663.00		
Min = 2 000.00 Max = 27 500.00		
Moins de 4000	11	10.4%
De 4000 à 7999	30	28.3%
De 8000 à 11999	36	34.0%
De 12000 à 15999	17	16.0%
De 16000 à 19999	6	5.7%
20000 et plus	6	5.7%
Total	106	100.0%

Budget ouvrages		
Moyenne = 5 440.72		
Médiane = 4 300.00		
Min = 1 000.00 Max = 18 530.00		
Moins de 3000	11	15.5%
De 3000 à 5999	37	52.1%
De 6000 à 8999	13	18.3%
De 9000 à 11999	5	7.0%
De 12000 à 14999	2	2.8%
15000 et plus	3	4.2%
Total	71	100.0%

Budget abonnements		
Moyenne = 4 505.75		
Médiane = 4 000.00		
Min = 1 000.00 Max = 12 500.00		
Moins de 2000	5	7.0%
De 2000 à 3999	28	39.4%
De 4000 à 5999	18	25.4%
De 6000 à 7999	15	21.1%
De 8000 à 9999	2	2.8%
10000 et plus	3	4.2%
Total	71	100.0%

Budget petit matériel		
Moyenne = 1 036.98		
Médiane = 500.00		
Min = 100.00 Max = 5 500.00		
Moins de 900	27	61.4%
De 900 à 1799	10	22.7%
De 1800 à 2699	4	9.1%
De 2700 à 3599	1	2.3%
De 3600 à 4499	1	2.3%
4500 et plus	1	2.3%
Total	44	100.0%

Gestion du budget		
Moyenne = 1.28 'par le CDI, globalement'		
par le CDI, globalement	83	74.8%
par le CDI, divisé par chaires	25	22.5%
par les chaires directement	3	2.7%
autre	0	0.0%
Total	111	100.0%

Equipement multimédia

Nombre ordinateurs		
Moyenne = 7.62 Médiane = 6.00 Min = 1.00 Max = 34.00		
Moins de 6	35	30.7%
De 6 à 11	64	56.1%
De 12 à 17	10	8.8%
De 18 à 23	3	2.6%
De 24 à 29	1	0.9%
30 et plus	1	0.9%
Total	114	100.0%

Mise en réseau		
oui	109	96.5%
non	4	3.5%
Total	113	100.0%

Localisation équipements		
salle de consultation du CDI	15	11.4%
salle informatique du CDI	25	18.9%
bureaux du CDI	5	3.8%
autres	5	3.8%
Dans tout le CDI	82	62.1%
Total	132	100.0%

Accès logiciel doc		
tous les postes	27	15.3%
postes gestionnaires	53	30.1%
postes salle de consultation	7	4.0%
postes interrogation	62	35.2%
via l'intranet (ou portail CDI)	0	0.0%
version w eb	24	13.6%
postes salle des professeurs	3	1.7%
Total	176	100.0%

Intranet		
oui, spécifique au CDI	13	12.5%
oui, Intranet de l'établissement	17	16.3%
non, mais en cours de construction	8	7.7%
non, mais en projet	9	8.7%
non	57	54.8%
Total	104	100.0%

Imprimantes (nombre)		
Moyenne = 1.76 Médiane = 1.00 Min = 0.00 Max = 7.00		
Moins de 1	2	1.8%
1	55	48.7%
2	38	33.6%
3	11	9.7%
4	3	2.7%
5 et plus	4	3.5%
Total	113	100.0%

Copieurs (nombre)		
Moyenne = 1.00 Médiane = 1.00 Min = 0.00 Max = 3.00		
0	9	8.2%
1	93	84.5%
2	7	6.4%
3	1	0.9%
Total	110	100.0%

Scanners (nombre)		
Moyenne = 0.73 Médiane = 1.00 Min = 0.00 Max = 2.00		
0	28	31.5%
1	57	64.0%
2	4	4.5%
Total	89	100.0%

Autres		
graveurs	4	12.5%
téléviseurs	6	18.8%
magnétoscopes	6	18.8%
lecteurs DVD	5	15.6%
rétroprojecteurs, vidéoprojecteurs	4	12.5%
zip	1	3.1%
appareil photo numérique	3	9.4%
autre	3	9.4%
Total	32	100.0%

115 observations

11

Groupe n°5			
	oui	non	Total
Prêt informatisé	95	19	114
Cartes lecteurs	7	106	113
Ouverture extérieur	98	16	114
Total	200	141	341

Conditions		
consultation sur place uniquement	26	23.6%
sur Rendez-vous	9	8.2%
sans condition	30	27.3%
avec un chèque de caution	5	4.5%
photocopies payantes	5	4.5%
prêt réduit aux ouvrages	2	1.8%
soumis à l'accord du proviseur	2	1.8%
que pour les anciens élèves	6	5.5%
payant	3	2.7%
à l'amiable pour les professionnels ou associations locales	6	5.5%
simple enregistrement des coordonnées	16	14.5%
Total	110	100.0%

Accès à Internet		
oui	99	90.0%
non	11	10.0%
Total	110	100.0%

Modalités d'accès		
charte	39	32.0%
règlement intérieur	10	8.2%
contrôle par logiciel	17	13.9%
demande préalable à la documentaliste	32	26.2%
vérifications ponctuelles	15	12.3%
payant	0	0.0%
veille par l'informaticien	2	1.6%
autres	7	5.7%
Total	122	100.0%

Ressources humaines

Postes titulaires (nombre)		
Moyenne = 1.41 Médiane = 1.00 Min = 0.00 Max = 3.00		
0	3	2.7%
1	65	59.1%
2	36	32.7%
3	6	5.5%
Total	110	100.0%

Postes non titulaires (nombre)		
Moyenne = 1.08 Médiane = 1.00 Min = 1.00 Max = 2.00		
1	37	92.5%
2	3	7.5%
Total	40	100.0%

Temps travail tit.1		
Moyenne = 93.43 Médiane = 100.00 Min = 50.00 Max = 100.00		
50	9	8.8%
60	1	1.0%
80	9	8.8%
100	83	81.4%
Total	102	100.0%

Temps travail tit. 2		
Moyenne = 84.50 Médiane = 100.00 Min = 50.00 Max = 100.00		
50	10	25.0%
60	1	2.5%
80	4	10.0%
100	25	62.5%
Total	40	100.0%

Temps travail tit.3		
Moyenne = 75.00		
Médiane = 50.00		
Min = 50.00 Max = 100.00		
50	3	50.0%
100	3	50.0%
Total	6	100.0%

Tps travail non tit.1		
Moyenne = 65.00		
Médiane = 50.00		
Min = 30.00 Max = 100.00		
30	1	2.8%
50	22	61.1%
70	1	2.8%
80	3	8.3%
100	9	25.0%
Total	36	100.0%

Tps travail non tit.2		
Moyenne = 75.00		
Médiane = 50.00		
Min = 50.00 Max = 100.00		
50	1	50.0%
100	1	50.0%
Total	2	100.0%

Date création tit.1		
Moyenne = 1 966.29		
Médiane = 1 992.00		
Min = 199.00 Max = 2 003.00		
Moins de 300	1	1.4%
De 300 à 599	0	0.0%
De 600 à 899	0	0.0%
De 900 à 1199	0	0.0%
De 1200 à 1499	0	0.0%
1500 et plus	68	98.6%
Total	69	100.0%

Date création tit.2		
Moyenne = 2 000.64		
Médiane = 2 001.00		
Min = 1 995.00 Max = 2 004.00		
Moins de 1996	1	2.8%
De 1996 à 1997	1	2.8%
De 1998 à 1999	9	25.0%
De 2000 à 2001	12	33.3%
De 2002 à 2003	12	33.3%
2004 et plus	1	2.8%
Total	36	100.0%

Date création tit.3		
Moyenne = 2 002.67		
Médiane = 2 003.00		
Min = 2 002.00 Max = 2 003.00		
2002	1	33.3%
2003	2	66.7%
Total	3	100.0%

Autres postes		
emploi jeune	27	34.2%
CES ou CEC	27	34.2%
ATOSS	16	20.3%
reclassement pour raison de santé	3	3.8%
TEPETA	3	3.8%
aucun	0	0.0%
autre	3	3.8%
Total	79	100.0%

Les CDI et leurs territoires

Activité réseau régional		
Moyenne = 2.08 'réseau actif'		
réseau très actif	4	33.3%
réseau actif	5	41.7%
réseau en sommeil	2	16.7%
réseau remplacé par réseau relationnel	0	0.0%
réseau inexistant	1	8.3%
Total	12	100.0%

Réseau régional		
participation aux réunions	72	45.9%
participation aux formations	33	21.0%
chargé de l'animation régionale	9	5.7%
échanges via les conférences first class	19	12.1%
échanges de pratiques	12	7.6%
projets communs	11	7.0%
aucun	0	0.0%
autres	1	0.6%
Total	157	100.0%

réseau national			autres réseaux		
participation aux réunions	6	5.5%	CNDP	1	2.6%
PRR	16	14.5%	CRDP	5	13.2%
membre d'une commission de travail	5	4.5%	CDDP	6	15.8%
membre du bureau technique	0	0.0%	réseau des documentalistes de l'EN	17	44.7%
membre du CNO	1	0.9%	médiathèques ou bibliothèques	4	10.5%
échanges de pratiques	0	0.0%	PEB	1	2.6%
échanges sur les conférences	9	8.2%	réseau CdR	1	2.6%
lecture de rénadoc infos	1	0.9%	foyers ruraux	1	2.6%
dépouillement de revues	65	59.1%	autres	2	5.3%
très peu de lien	2	1.8%	Total	38	100.0%
aucun lien	1	0.9%			
autres	4	3.6%			
Total	110	100.0%			

lien centres constitutifs			lien exploitation		
accueil et consultation sur place	40	38.8%	contacts réguliers	12	11.2%
prêt	15	14.6%	échanges d'informations	30	28.0%
acquisitions communes	12	11.7%	veille et diffusion d'informations	11	10.3%
diffusion des informations	9	8.7%	appui documentaire	14	13.1%
récupération d'informations	2	1.9%	centralise les données de l'exploitation	9	8.4%
échanges de documents et de service	9	8.7%	achats de documents	3	2.8%
interventions pédagogiques	4	3.9%	aucun	23	21.5%
participation à la commission CDI	2	1.9%	autres	5	4.7%
inexistant	4	3.9%	Total	107	100.0%
en fonction des besoins	1	1.0%			
concertation entre documentalistes	5	4.9%			
Total	103	100.0%			

organismes doc			lien organismes professionnels		
ADBS	1	1.0%	échanges de services	23	33.3%
FADBEN	2	2.0%	prêts de documents	24	34.8%
CDDP	19	19.0%	visite des centres	7	10.1%
CRDP	16	16.0%	abonnements à des services	1	1.4%
CNDP	3	3.0%	contacts réguliers	7	10.1%
CIO	2	2.0%	formation	6	8.7%
arthotèque	1	1.0%	aucun	0	0.0%
CRL	1	1.0%	autres	1	1.4%
associations locales	1	1.0%	Total	69	100.0%
autres lycées	2	2.0%			
archives départementales ou régionales	4	4.0%			
CIDJ	3	3.0%			
médiathèques ou bibliothèques	35	35.0%			
onisep	2	2.0%			
librairie	2	2.0%			
autres	6	6.0%			
Total	100	100.0%			

organismes pro filières			lien filières		
Chambres d'agricultures	18	34.0%	échange de services	7	17.1%
INRA	1	1.9%	accueil	1	2.4%
DDA	4	7.5%	contacts	8	19.5%
CTIFL	2	3.8%	échanges de documentation	10	24.4%
parcs naturels	2	3.8%	achat de documentation	5	12.2%
centres de gestion	2	3.8%	réception de publications	2	4.9%
chambres de commerce	0	0.0%	projets communs	2	4.9%
agreste	1	1.9%	formation	1	2.4%
syndicats agricoles	0	0.0%	visites	2	4.9%
syndicats professionnels	10	18.9%	aucun	3	7.3%
autres	9	17.0%	autres	0	0.0%
entreprise	4	7.5%	Total	41	100.0%
Total	53	100.0%			

Animations

Animations culturelles		
oui	89	80.9%
non	21	19.1%
Total	110	100.0%

Thématiques		
manifestations nationales (semaine de la presse, semaine du goût, lire en fête, ...)	57	36.5%
écriture	11	7.1%
lecture (défi lecture, club lecture ...)	42	26.9%
conte	4	2.6%
exposition	38	24.4%
théâtre	4	2.6%
Total	156	100.0%

Objectifs animation		
ouverture culturelle	41	28.9%
attirer un nouveau public	6	4.2%
animation du CDI	14	9.9%
développer les relations avec les usagers	6	4.2%
épanouissement des élèves (sensibilisation, découverte ...)	8	5.6%
développer le goût de la lecture	33	23.2%
développer l'esprit critique	22	15.5%
autres	12	8.5%
Total	142	100.0%

Partenariats animation		
archives	2	1.6%
artothèque	4	3.1%
associations locales	12	9.4%
CDDP - CRDP	9	7.1%
BDP	6	4.7%
BM	18	14.2%
CLEMI	14	11.0%
CRIPT	3	2.4%
DRAC	4	3.1%
écrivains	6	4.7%
foyers ruraux	2	1.6%
libraires	5	3.9%
autres	36	28.3%
musées	6	4.7%
Total	127	100.0%

Groupe n°			
	oui	non	Total
Ouverture au public extérieur ?	29	50	79
Méthodologie documentaire	106	6	112
Total	135	56	191

Pédagogie documentaire et compétences informationnelles

Modalités méthodologie documentaire		
cours	57	44.2%
visite et présentation du CDI	38	29.5%
séances pédagogiques des référentiels	7	5.4%
à la demande d'un enseignant	8	6.2%
en fonction des besoins	2	1.6%
individuellement à la demande	11	8.5%
suyant les projets	2	1.6%
en autoformation	4	3.1%
autres	0	0.0%
Total	129	100.0%

Périodes des initiations		
en début d'année	72	58.5%
le premier trimestre	12	9.8%
chaque semaine	0	0.0%
en fonction des heures de cours	7	5.7%
tout au long de l'année	18	14.6%
à la demande	13	10.6%
autres	1	0.8%
Total	123	100.0%

Quelles classes initiation ?		
classes entrantes	32	15.4%
classes de secondes	24	11.5%
quatrièmes	14	6.7%
troisièmes	12	5.8%
BEPA	37	17.8%
bacpro	17	8.2%
BTS	15	7.2%
apprentis	10	4.8%
adultes	19	9.1%
toutes les classes	23	11.1%
autres	5	2.4%
Total	208	100.0%

Cours dans les modules		
oui	102	90.3%
non	11	9.7%
Total	113	100.0%

Nombre d'heures		
Moyenne = 2.05 'entre 50 et 100'		
moins de 50	35	35.7%
entre 50 et 100	38	38.8%
entre 100 et 150	14	14.3%
entre 150 et 200	9	9.2%
entre 200 et 250	1	1.0%
entre 250 et 300	0	0.0%
plus de 300	1	1.0%
aucune	0	0.0%
Total	98	100.0%

Groupes		
BEPA	74	35.4%
BTSA	62	29.7%
BTA et bac pro	53	25.4%
secondes	7	3.3%
premières	2	1.0%
quatrièmes et troisièmes	8	3.8%
toutes les classes	1	0.5%
apprentis	2	1.0%
adultes	0	0.0%
Total	209	100.0%

Autres interventions		
oui	94	85.5%
non	16	14.5%
Total	110	100.0%

Lesquelles		
AED, TPE, EATC	20	14.4%
MAR, ML, PIC, PUS	9	6.5%
pluridisciplinarité	11	7.9%
soutien	3	2.2%
aides ponctuelles	11	7.9%
recherche d'emploi	2	1.4%
apports méthodologiques	32	23.0%
éducation aux médias	11	7.9%
projets particuliers	32	23.0%
lecture	5	3.6%
autres	3	2.2%
Total	139	100.0%

Cadre des interventions pédagogiques			Quelles collaborations ?			Collaborations autres cadres		
cours, TPE, EATC, AED	12	12.4%	ESC	74	26.0%	ESC	16	20.8%
PIC	1	1.0%	français	95	33.3%	français	12	15.6%
ML	5	5.2%	économie	21	7.4%	économie	7	9.1%
aide à l'orientation	8	8.2%	TIM	5	1.8%	TIM	1	1.3%
demande des enseignants	25	25.8%	histoire-géographie	27	9.5%	histoire-géographie	12	15.6%
projets pluridisciplinaires	24	24.7%	biologie	15	5.3%	biologie	6	7.8%
individualisation	8	8.2%	enseignants techniques	37	13.0%	enseignants techniques	15	19.5%
semaine de la presse	7	7.2%	autres	9	3.2%	autres	8	10.4%
expositions	2	2.1%	math	2	0.7%	Total	77	100.0%
autres	5	5.2%	Total	285	100.0%			
Total	97	100.0%						

Votre initiative			Responsabilités			Quelles responsabilités ?		
Moyenne = 3.39 'occasionnellement'			oui	37	34.6%	animation commission CDI	1	2.6%
jamais	3	3.0%	non	70	65.4%	animation de réunions par discipline	1	2.6%
rarement	2	2.0%	Total	107	100.0%	pédagogie documentaire	21	55.3%
occasionnellement	52	52.5%				mise en place d'un CdR	1	2.6%
assez souvent	37	37.4%				COLOFO	2	5.3%
très souvent	5	5.1%				correspondant ASMA	1	2.6%
Total	99	100.0%				professeur principal	3	7.9%
						responsable coopération internationale	1	2.6%
						comité de pilotage projet d'établissement	1	2.6%
						visite d'élèves en stage	1	2.6%
						autres	5	13.2%
						Total	38	100.0%

Participation aux instances			Si oui lesquelles ?		
oui	77	70.0%	CI	52	35.4%
non	33	30.0%	CA	26	17.7%
Total	110	100.0%	conseils de classe	14	9.5%
			commission CDI	11	7.5%
			commission CdR	2	1.4%
			commission de sécurité	2	1.4%
			réunion de direction	3	2.0%
			commission informatique	6	4.1%
			commission pédagogie et vie scolaire	11	7.5%
			autres	20	13.6%
			Total	147	100.0%

Annexe 2 : Guide des entretiens

Durée et modalités : environ 1h, enregistré au magnétophone.

Trame de questions souples, entretiens libres

Trame de questions

Pouvez-vous nous parler de votre métier de professeur-documentaliste aujourd'hui et de votre itinéraire dans ce métier ?

Quelle est votre conception du métier de professeur-documentaliste ?

Quels en sont les points forts ?

Comment définiriez-vous votre rôle ?

Vous sentez-vous appartenir à un groupe professionnel fort ?

Comment la profession évolue-t-elle ?

Quelle est la place de la formation dans vos pratiques actuelles ?

Quel est le type de formation reçue ? scientifique, technique, pratique, théorique.....

Par rapport aux évolutions de la profession, quels sont vos besoins en formation ? (niveau, forme, thèmes...)

Quels sont d'après vous les savoirs et savoirs-faire indispensables pour exercer la fonction de documentaliste ?

Que manque-t-il aujourd'hui par rapport à ses besoins ?

Quels sont les réseaux auxquels vous avez professionnellement participé ?

De quel ordre étaient-ils ?

Travaillez-vous actuellement en réseau ?

Avec quelles pratiques ?

Quels sont les avantages du travail en réseau ?

Quelles sont les difficultés liées au travail en réseau ?

Que pensez-vous du travail collaboratif ?

Comment voyez-vous l'évolution des réseaux ?

Annexe 3 : Guide de l'étude biographique

Itinéraires de formation

Bac
Cursus Universitaire
Cursus en documentation
Type de Concours et année
Formation post concours

Itinéraires professionnels

Avant concours
Type
Après concours
Etablissements
Région
Comment définir votre degré d'autonomie dans l'exercice de votre métier ?
Avez-vous des responsabilités ? lesquelles
Avez-vous des possibilités pour prendre des initiatives ?

Repérage des compétences :

diriez vous que les compétences que vous acquises pour l'exercice du métier de professeur-documentaliste sont plutôt d'ordre :

Scientifique
Technique
Pratique

En quoi ?

Repérages des savoirs-faire

Diriez vous que les savoirs-faire professionnels que vous avez acquis ont été :

Appris sur le tas ?
En formation ? lesquelles ?
Quels sont –ils ?
Les considérez-vous comme des spécialités ? lesquelles ?

Repérage des manques, des difficultés

Diriez-vous que les manques ou les difficultés qui apparaissent dans l'exercice de votre métier sont plutôt de l'ordre des :

Savoirs ?

Savoirs-faire ?

Savoirs être ?

Reconnaissance institutionnelle ?

Place du groupe professionnel et itinéraire personnel

Vous sentez-vous appartenir à un groupe professionnel fort ?

En quoi le groupe aide-t-il ?

Qu'a-t-il modifié dans vos pratiques professionnelles ?

Est-il un frein ou un tremplin ?

Quelles sont vos perspectives ?

Quels sont vos souhaits ?

Annexe 4 : Référentiel CDI

Référentiel CDI - DGER s/d POFEGTP - octobre 1997

Enseignant à part entière, le professeur-documentaliste exerce son activité au sein de l'équipe pédagogique. Toutefois, parce qu'il a la responsabilité du centre de documentation, il a un rôle particulier au sein de cette équipe. C'est ainsi qu'il est amené à définir, pour le centre de documentation, les orientations pédagogiques et les choix d'organisation. Ces propositions constituent le projet du CDI, partie intégrante du projet d'établissement et à ce titre, il est débattu dans le cadre de la commission CDI mise en place par le conseil intérieur de l'EPL.

La responsabilité du CDI et de sa gestion est exercée sous l'autorité du chef d'établissement et s'inscrit dans l'ensemble des missions confiées par la loi aux établissements : formation initiale et continue, développement, animation et coopération internationale. De là découle le caractère transversal de la fonction de documentaliste. Le travail du professeur-documentaliste s'exerce autour de quatre axes :

AXE 1 : ORGANISATION DU CDI

Responsable du CDI, le professeur-documentaliste organise le temps, l'espace, l'équipe et gère le budget.

AXE 2 : TECHNIQUES DE GESTION DOCUMENTAIRE

Médiateur de l'information au sein de l'EPL, il recherche, reçoit, traite et diffuse, l'information, qu'elle ait un caractère administratif, événementiel ou professionnel ou qu'elle se réfère à la culture générale, scientifique, technique.

AXE 3 : PÉDAGOGIE

Enseignant, il est responsable pour son domaine de compétences, des activités de formation inscrites dans les référentiels ou induites par les programmes dans les différents champs disciplinaires. **AXE 4 : ANIMATION ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL**

Animateur du CDI, il organise en collaboration avec les autres personnels des activités qui contribuent au rayonnement de l'établissement, aux échanges avec l'extérieur et à l'ouverture sur les autres cultures. Les activités décrites dans ce référentiel reprennent l'ensemble des tâches qui peuvent être exercées par les professeurs documentalistes. En fonction du projet d'établissement et plus particulièrement du projet pédagogique du CDI, certains axes peuvent être développés d'une manière privilégiée. L'activité du professeur-documentaliste s'entend de toutes façons dans la limite du maxima de service du corps auquel il appartient et qui est rappelé dans une note de service.

Référentiel CDI - DGER s/d POFEGTP - octobre 1997

axe 1

Elle concerne : l'organisation de l'espace et du temps, l'organisation du service, la gestion financière

Activités

S'appuyant sur la commission CDI, le professeur-documentaliste définit les orientations spécifiques au CDI et prévoit leur mise en oeuvre.

Activités

Organisation de l'espace et du temps

- il définit le règlement intérieur et veille à son application
- il définit les priorités entre les différentes activités du CDI
- il organise l'espace de façon fonctionnelle et attrayante
- il établit des statistiques : emprunteurs, types de documents, fréquentation
- il participe en tant qu'expert à la conception et au suivi des projets d'aménagement ou de construction du CDI et du CDR

Organisation du service

- il organise les activités des personnels affectés au CDI et vérifie la réalisation du travail

Préparation et suivi du budget

- sous la responsabilité de l'ordonnateur,
- il gère les crédits affectés au CDI
 - il monte des dossiers pour l'enrichissement du fonds documentaire et l'acquisition de matériels d'opportunité

Compétences

Organiser le temps, l'espace, l'équipe

- planifier des activités
- proposer un emploi du temps
- organiser le travail
- gérer l'imprévu
- mettre en place une organisation matérielle en conformité avec les normes en vigueur
- maîtriser les techniques de signalisation
- repérer les pratiques de fonctionnement, les contraintes matérielles, les intentions pédagogiques, les besoins nouveaux
- analyser l'existant
- proposer des aménagements fonctionnels qui favorisent l'utilisation autonome des usagers

Maîtriser les principes de base d'un budget

- élaborer un budget
- suivre son exécution

Savoir constituer un dossier, le soutenir

- savoir mobiliser des ressources et des compétences externes ou internes
- rédiger une note ou un rapport

Référentiel CDI - DGER s/d POFEQTP - octobre 1997

Groupe de travail qui a participé à l'élaboration du référentiel :

Colette CAZALET, LEGTA de Nîmes
Carmen GONZALES, ENFA de Toulouse
Léa LUCAN, LEGTA de St Germain en Laye
Dominique MEYER, LEGTA Poitiers Venours
Jean-Claude PUX, LEGTA d'Antibes

axe 2

Les activités conduites par les professeurs-documentalistes relèvent

Activités

Le professeur-documentaliste constitue et gère le fonds documentaire et pour cela procède aux différentes tâches de la chaîne documentaire :

- prospecter
- sélectionner
- acquérir
- effectuer le traitement physique catalogage, bulletinage, cotation, équipement
- procéder au traitement intellectuel indexation, analyse de contenu
- mettre en service
- diffuser

Il met en place une politique d'archivage

en cohérence avec les choix des niveaux local, régional et national.

Il veille à l'intégrité du fonds documentaire Il participe aux réseaux documentaires

Mettre en oeuvre une politique d'achats

- recenser les besoins et établir les priorités
- repérer et authentifier les sources d'information
- rédiger une commande, la réceptionner et la vérifier

Traiter et analyser les documents

- maîtriser les techniques de lecture rapide
- maîtriser les normes de catalogage
- maîtriser les langages documentaires : thésaurus et classification
- produire des résumés indicatifs et informatifs

Assurer le suivi technique des abonnements Connaître l'environnement informatique de la documentation

- prendre en compte la politique régionale et nationale
- raisonner le choix des équipements et des outils documentaires

Constituer et mettre à jour une base de données bibliographiques, en respecter les règles d'écriture

Participer à la mise en réseau

Compétences

Référentiel CDI - DGER s/d POFEGTP - octobre 1997

Le professeur-documentaliste appartient au corps enseignant ; à ce titre il est amené à participer à toutes les instances

axe 3

Activités

Le professeur-documentaliste participe aux activités de l'équipe pédagogique.

- il coopère au projet d'établissement et participe à sa mise en oeuvre
- il participe à l'élaboration des rubans pédagogiques
- il met en place des activités pédagogiques en responsabilité avec des groupes
- il participe à des activités pluri ou interdisciplinaires
- il recherche, sélectionne et met en oeuvre les méthodes et techniques adaptées aux objectifs visés par la séquence pédagogique
- il participe à des jurys d'examen ou de concours dans les domaines relevant de ses compétences.

Il peut être conseiller pédagogique

Il intervient dans le domaine de compétences qui lui est spécifique

- il propose et réalise des outils documentaires destinés à faciliter l'utilisation autonome des ressources
- il met en place l'apprentissage des méthodes de recherche documentaire
- il contribue à l'acquisition des méthodes de travail sur tout support d'information
- il participe à la construction de l'esprit critique par l'analyse comparée des différentes sources d'information

Il a un rôle privilégié dans la réalisation des projets personnels

- il contribue à l'acquisition de l'autonomie
- il assure un accompagnement individuel
- il peut repérer des élèves en difficulté et en informer le professeur principal
- il met en place la documentation nécessaire à l'orientation des élèves

Compétences

Proposer pour le CDI un projet pédagogique qui contribue au projet d'établissement

- analyser le contexte
- repérer les atouts et les contraintes
- proposer les orientations et les procédures d'évaluation

Concevoir et réaliser des séances de formation

- repérer dans les référentiels les contenus favorables à la mise en oeuvre du travail en équipe
- repérer dans les référentiels les contenus relevant des compétences documentaires
- maîtriser la conduite d'un groupe
- connaître et maîtriser les démarches et les modes d'apprentissage
- adapter les méthodes et les contenus aux publics
- maîtriser les procédures d'évaluation, les mettre en oeuvre

Maîtriser les contenus et les techniques spécifiques à la fonction

- suivre les évolutions et maîtriser les techniques d'information et de communication
- concevoir un produit de communication
- savoir analyser et utiliser les outils documentaires
- savoir analyser et utiliser les ressources éducatives

Concevoir le CDI comme un lieu d'accueil et d'écoute

- savoir repérer par l'observation des comportements les soutiens nécessaires aux apprentissages
- savoir analyser les demandes et proposer les réponses appropriées
- créer un environnement favorable à l'expression des utilisateurs

Le centre de documentation et d'information participe à toutes les missions des établissements. Le professeur-documentaliste met en oeuvre des activités qui renforcent l'ouverture aux autres cultures et au milieu environnant.

A ce titre, il est amené à collaborer tout particulièrement avec les conseillers principaux d'éducation, les professeurs d'éducation culturelle et avec tous les membres de la communauté éducative

axe 4

Activités

Favoriser l'accès à la culture

- expositions
- visites culturelles, médiathèque, musées
- conférences
- journées à thèmes culturels ou professionnels (en mobilisant les ressources internes ou externes)

Contribuer à la construction de la citoyenneté

- presse
- formation des délégués élèves
- éducation à la santé
- connaissance de la vie locale

Participer à la mission de coopération

Développer le goût de la lecture

- mise en place d'ateliers de lecture et d'écriture

Maîtriser les techniques de communication

- connaître les techniques d'affichage
- connaître les matériels d'exposition
- repérer dans les événements d'actualité ceux qui se prêtent à une mise en scène

Mettre en place des activités interdisciplinaires

- savoir travailler en équipe

Maîtriser la conduite de projets

- savoir préparer des dossiers, connaître les aspects logistiques
- connaître les partenaires extérieurs mobilisables

Contribuer à l'épanouissement des sensibilités culturelles de chacun

- concevoir des activités ludiques
- connaître les techniques d'animation autour du livre
- mettre en relation les objets, les idées, les individus

Compétences

La fonction de documentaliste des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles est exercée par des PCEA documentation ou des PLPA techniques documentaires.

Ce référentiel a pour but de :

- rappeler le cadre général dans lequel ces personnels sont amenés à remplir cette fonction,
- décrire les différents registres d'activités du professeur-documentaliste,
- définir les champs de compétence et les aptitudes qui en découlent, sens de l'organisation, sens de l'écoute, adaptabilité, disponibilité, sens du travail en équipe, ouverture d'esprit, curiosité.

Il s'applique à toute personne exerçant la fonction quel que soit son statut.

Référentiel CDI, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE
s/d POFEGTP - bureau FORMINFO

Annexe 5 : Note de service professeur documentaliste

Note de service du 26 mai 1998

DGER/POFEGTP/N98-2056

MINISTERE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PECHE

DIRECTION GENERALE

DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

78, rue de Varenne - 75700 PARIS 07 SP

Direction générale de l'enseignement et de la recherche

Sous-direction de la Politique des formations de l'enseignement général,
technologique et professionnel

Bureau de la formation des personnels et de l'information

Sous-direction de l'administration et de la communauté éducative

Bureau des emplois et des moyens des établissements publics

NOTE DE SERVICE

DGER/POFEGTP/N 98-2056

1 ter, Avenue de Lowendal

75700 PARIS 07 SP

Du 26 MAI 1998

LE MINISTRE DE L'AGRICULTURE ET DE LA PECHE

à Messieurs les Directeurs Régionaux de l'Agriculture

OBJET : Missions et obligations de service des professeurs-documentalistes

Date de mise en application : immédiate

**La présente note de service annule et remplace la note de service DGER/SDET/N83/ n°
2074 du 13 octobre 1983**

PLAN DE DIFFUSION :

Administration Centrale - diffusion B

Directions régionales de l'agriculture et de la forêt

Directions de l'agriculture et de la forêt des DOM

Inspection générale de l'agriculture

Conseil général de l'agronomie

Coordination des inspections de l'Enseignement Agricole

Etablissements publics nationaux et locaux d'Enseignement Agricole

POUR INFORMATION :

Unions nationales fédératives d'établissements privés sous contrat

Organisations syndicales de l'Enseignement Agricole public

Fédérations d'associations de parents d'élèves de l'Enseignement Agricole public

1. Place du centre de documentation et d'information

La rénovation des programmes et des pratiques pédagogiques, la diversité des publics en formation, la professionnalisation de la fonction de professeur-documentaliste amènent à resituer l'activité des centres de documentation et d'information afin qu'ils soient de véritables lieux de ressources au sein des EPL.

La création des disciplines "documentation" et " techniques documentaires" respectivement dans les corps de PCEA et PLPA répond à la nécessité d'accompagner l'évolution des apprentissages et des approches pédagogiques.

Le CDI est un lieu privilégié de rencontre des savoirs et de construction des connaissances, il doit occuper un rôle central dans l'ensemble des activités, en cohérence avec les quatre missions, quels que soient les domaines dans lesquels elles s'exercent. Il est ouvert à tous les personnels de la communauté éducative. La documentation sous toutes ses formes doit y trouver sa place : elle est traitée et organisée afin d'en faciliter l'accès et l'utilisation individuelle ou collective.

L'organisation du CDI proposée par le professeur-documentaliste doit prendre en compte la variété des besoins des différents publics. Elle doit permettre le travail individuel ou de groupe et favoriser l'autonomie des utilisateurs. Ouvert également sur l'extérieur, le CDI devra prendre en compte les activités permettant à l'établissement de participer à l'ensemble des missions des EPL : formation, développement, animation, coopération.

Le projet pédagogique du centre de documentation est partie intégrante du projet d'établissement. Le chef d'établissement veillera à ce que les moyens techniques et humains indispensables à son fonctionnement soient mis en place. Lorsqu'un centre de ressources existe ou se crée sur le même site, il fera en sorte que la complémentarité des fonctions et des missions propres à chaque structure soit respectée.

Le conseil intérieur met en place une commission CDI dans laquelle sont présentés les orientations et les choix proposés par le professeur-documentaliste. La commission est animée par ce dernier. Le professeur-documentaliste doit être parfaitement informé de la vie de l'établissement et associé aux différentes instances qui la régissent ; c'est à cette condition qu'il remplira pleinement sa mission d'information auprès des membres de la communauté éducative.

2- Rôle des professeurs – documentalistes

La responsabilité du CDI et de sa gestion est exercée, sous l'autorité du chef d'établissement, par les personnels régulièrement nommés pour cette mission. Ces derniers s'appuient sur la commission CDI pour tous les choix essentiels pour la communauté de travail. Leur activité s'exerce au sein de l'équipe pédagogique.

Le professeur-documentaliste propose pour le fonctionnement du CDI un règlement, fruit de la concertation entre les différents utilisateurs. Le respect des consignes sera l'occasion de rappeler les principes de base d'un fonctionnement citoyen.

Que ce soit dans le cadre d'activités prévues dans les référentiels ou à travers une démarche individuelle, les élèves, étudiants, apprentis, stagiaires, doivent pouvoir trouver au centre de documentation et d'information une information riche et diversifiée leur permettant d'acquérir un regard critique. Quelles que soient les filières de formation, les professeurs-documentalistes mettront à profit les recommandations des programmes pour donner aux élèves et étudiants et - par convention entre les centres constitutifs et en respectant le principe du volontariat - aux apprentis et aux stagiaires de la formation professionnelle, les bases essentielles à tout travail documentaire : recherche, traitement, restitution, diffusion. Membre de l'équipe pédagogique, le professeur-documentaliste en concertation avec ses collègues et s'appuyant sur des contenus disciplinaires ou interdisciplinaires mettra en œuvre des activités d'application pour faciliter ces apprentissages.

Le professeur-documentaliste est par ailleurs responsable de la constitution et de la gestion du fonds documentaire ; il veille à la sauvegarde du patrimoine culturel et technique qui le compose. En s'appuyant sur les personnes-ressources en informatique, il doit mobiliser les techniques modernes d'accès aux différentes sources d'information et faciliter leur usage. Dans le cadre d'activités mono ou interdisciplinaires il participe à des animations ouvertes au public et contribue ainsi aux différentes missions de l'Enseignement Agricole.

Le professeur-documentaliste participe aux activités des réseaux documentaires au niveau local, régional, national, voire européen et international. Ce travail repose sur des rencontres professionnelles de concertation, de formation et d'information qui contribuent à renforcer les échanges de ressources documentaires, d'outils pédagogiques et de pratiques professionnelles. Ces échanges s'appuient sur les moyens et techniques de communication actuels (ligne téléphonique directe, fax, minitel, BBS, visioconférences, Internet...) et s'exercent dans le cadre de rencontres professionnelles et de réunions.

L'emploi du temps du professeur-documentaliste doit impérativement concilier l'exercice des différentes missions définies ci-dessus.

3 - Obligations de service

Quel que soit le corps d'enseignants auquel ils appartiennent, les professeurs-documentalistes exerçant à temps complet des fonctions de documentation et d'information sont tenus de fournir sans rémunération supplémentaire un maximum de service hebdomadaire de 36 heures.

Lorsque, dans le cadre des programmes en vigueur, le professeur-documentaliste assure un service d'enseignement, chaque heure d'enseignement effectuée est décomptée pour deux heures. Le calcul du décompte horaire relatif à l'enseignement en BTSA est applicable au professeur-documentaliste.

Le temps de travail réservé aux tâches extérieures (démarches pour l'organisation de visites ; conférences, expositions, rencontres et recherches documentaires) sera calculé sur la base du 1/6 du temps total consacré au travail de documentation. Ainsi, à titre d'exemple, le professeur-documentaliste qui n'assure aucune heure de cours

consacrera 6 heures de son emploi du temps à ces tâches. En revanche, celui qui assure 12 heures de cours et qui en conséquence effectue 12 heures au CDI (36H - 12Hx2) consacrerà 2 heures à ces tâches extérieures.

L'utilisation de ce temps est gérée de façon autonome par le professeur-documentaliste qui en rend globalement compte devant la commission CDI.

Conformément à l'article 3 du décret n° 71-618 du 16 juillet 1971, lorsque les professeurs-documentalistes assurent au moins six heures d'enseignement dans les classes ouvrant droit au bénéfice de l'heure de première chaire, ils ont droit à la réduction de leur maximum horaire de service de deux heures (heure de première chaire multipliée par le rapport mentionné dans la présente note, à savoir une heure de cours équivalant à deux heures de professeur-documentaliste).

Le professeur-documentaliste est appelé à participer aux jurys de concours et d'examen ainsi qu'à l'encadrement des professeurs stagiaires.

Le Directeur Général

Claude Bernet

Titre de la thèse

De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'enseignement agricole

Résumé

L'évolution rapide de la documentation dans l'enseignement secondaire a marqué et complexifié l'organisation des systèmes d'information et les pratiques professionnelles des documentalistes. Des questionnements autour de la professionnalisation du métier, de l'organisation en réseau des systèmes d'information ou encore du choix de la formation à l'information dans le cadre d'une discipline scolaire sont abordés sur le terrain spécifique de l'enseignement agricole par une approche méthodologique croisée.

Ces interrogations montrent la nécessité de repenser les liens entre les pratiques et leurs référents théoriques comme susceptibles de constituer un socle scientifique et professionnel commun et un cadre d'analyse constructif. Ainsi les Sciences de l'Information et de la Communication peuvent éclairer les problèmes soulevés au travers de la définition d'un réseau de concepts propres à l'information-documentation et d'une réflexion épistémologique. Cette centration sur les SIC n'exclut pas des apports complémentaires comme ceux de la sociologie du travail ou des Sciences de l'Éducation sur les questions de professionnalisation, de formation et d'enseignement. L'hypothèse d'une interaction productive entre recherche scientifique et évolution des pratiques professionnelles permet de repenser la place des savoirs et d'envisager une meilleure appréhension et compréhension des phénomènes informationnels en jeu dans l'enseignement secondaire en France.

Mots-clés

Système d'information – Documentation – Documentalistes – Professionnalisation – Discipline scolaire – Pratiques professionnelles – Information – Document- Réseau documentaire – Savoirs –

Title of the doctoral thesis

From unsettled identity to scientific rooting of information-documentation professionals in agricultural education

Summary

The quick evolution of documentation in secondary education has marked and made more complex the information systems and professional practices of librarians. This work tackles the issues of the professionalization of this occupation, the network organization of information systems and the choice of teaching information literacy as an academic subject in agricultural education through a crossed methodological approach.

These issues reveal the necessity to re-consider the existing links between the practices and their theoretical referents as a possible common scientific and professional basis and as a constructive analytical framework. Thus, the information science can bring solutions to the problems raised when trying to define a range of concepts specific to information-documentation and an epistemological reflection.

Focusing on the information science does not exclude the complementary contributions of other disciplines such as sociology of work or education sciences to such issues as professionalization, training and education. The hypothesis of a productive interaction between scientific research and the evolution of professional practices permits to re-consider the place of knowledge and to expect a better apprehension and understanding of the informational phenomena at stake in French secondary education.

key words

Information system – Documentation – Librarians – Professionalization – Academic subject – Professional practices – Information – Document – Documentation network – Knowledge
