



Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID: 5655

To cite this version: Gardiès, Cécile (2011). Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier*. Dijon : Educagri Editions. P. 69-85. ISBN 978-2-84444-840-8.

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr

Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs

Cécile Gardiès

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication au sein de l'Université de Toulouse, à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique, dans l'Unité mixte de recherche EFTS (Education, formation, travail, savoir)

Résumé :

Le métier de professeur-documentaliste en France est un métier jeune qui se caractérise par une bivalence des tâches et des missions, mais ses difficultés de référentialité scientifique et de reconnaissance institutionnelle amènent à s'interroger sur la professionnalisation notamment au travers de la question des savoirs, tant dans les rapports que les professionnels entretiennent avec eux que dans leur identification et leur mobilisation. Des éléments marquants historiquement le métier montrent que les savoirs sont multiples et inégalement maîtrisés, pourtant les penser dans une globalité voire dans leur interdépendance permettrait d'agir sur leurs formes de construction et surtout de réception et contribuerait à construire un tiers métier.

Mots clés : *savoir, professeur-documentaliste, professionnalisation, épistémologie*

Introduction

Au cours de différents travaux dans nos recherches précédentes sur le terrain de l'enseignement agricole, nous avons pu constater un certain déséquilibre des champs scientifiques de référence dans les pratiques du métier de professeur-documentaliste. Si les grandes étapes de son évolution peuvent l'expliquer en partie, il n'en reste pas moins que la double « valence » du métier renvoie à une mobilisation de savoirs diversifiés, diversification qui ne facilite pas une cohérence *à priori* qui permettrait la constitution d'un corps de métier spécifique.

En effet, l'origine disciplinaire des professeurs-documentalistes s'inscrivant majoritairement dans le champ scientifique des lettres ou de l'histoire, c'est de ces champs là que proviennent leurs savoirs. Or, le concours d'accès au statut de professeur-documentaliste marque l'inscription dans le champ scientifique des Sciences de l'information et de la communication (SIC), sans pour autant que ces nouveaux professionnels en maîtrise l'approche conceptuelle. Par ailleurs, comme tout professeur ils doivent également acquérir les savoirs professionnels nécessaires à leur action pédagogique, savoirs principalement issus des Sciences de l'éducation. Le « volet » documentaliste de ce double métier fait également appel à des savoirs professionnels qui sont quant à eux branche spécifique des SIC : l'information-documentation dans ses aspects techniques, réflexifs ou méthodologiques. On le voit, la professionnalisation des professeurs-documentalistes implique une mobilisation de savoirs multiples qui interroge la formation mais aussi le rapport aux savoirs de ces professionnels. Peut-on identifier ces savoirs ? La formation de ces professionnels répond-elle aux exigences de la double compétence ? Peut-on dire que les savoirs mobilisés ou à mobiliser sont interdépendants dans l'exercice professionnel ? Autrement dit, si nous postulons qu'une

mobilisation de savoirs experts dans l'exercice professionnel s'appuie et s'étaye sur des savoirs savants, est-ce que la complexité des situations professionnelles entraîne une interdépendance de savoirs multiples spécifiques ?

Partant de l'historique du métier de professeur-documentaliste dans l'Enseignement agricole, nous tenterons, pour participer à la construction de la réflexion sur l'émergence d'un tiers-métier, de dégager les étapes marquantes du rapport de ces professionnels aux différents savoirs définis à priori. A partir d'éléments théoriques autour du processus de professionnalisation nous tenterons d'identifier les savoirs mobilisés. Enfin nous aborderons, au travers de la focale de la bivalence du métier, la possible ou l'impossible interdépendance des savoirs à la fois dans la formation et dans l'exercice professionnel. Nous comparerons les éléments empiriques de recherches précédentes avec des données récentes recueillies à partir de la réforme du concours tant au niveau des parcours de ces professionnels que de la formation au travers d'une analyse de documents administratifs et de documents de prescriptions pédagogiques (programmes, fiches administratives).

1. Origines du métier de professeur-documentaliste dans l'Enseignement agricole

1.1 Définition du métier

Dans les années 1950, une volonté de promouvoir et de systématiser l'usage du document dans l'enseignement 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 ainsi la naissance des Centres de Documentation et d'Information (CDI) actuels. Il faut néanmoins attendre la loi d'orientation de 1989 pour bénéficier d'un cadre pour les CDI de l'Education Nationale et un statut pour leurs responsables. La création du CAPES de documentation répond alors à une très forte et ancienne revendication statutaire.

Le développement de la documentation s'est fait en parallèle dans les deux systèmes d'enseignement, l'Education Nationale et l'Enseignement Agricole, le premier a influencé le second 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 d'un thésaurus.

Dans l'enseignement agricole les grandes étapes commencent en 1969. Jusqu'à cette date existaient seulement quelques essais de bibliothèques, puis en 1975 une réflexion des enseignants est engagée autour du travail sur documents, de leur classement et de la maîtrise de l'information, le principe retenu étant qu'*"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, 1972)¹. C'est au travers de stages de formation continue d'enseignants de différentes disciplines que se pose le problème des bibliothèques et centres

¹ Bulletin d'information et de comptes-rendus d'expérience de l'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques), Dossier documentation, Document INRAP, Bulletin spécial, décembre 1972, 94 p.

de documentation des lycées et collèges : existence, nature, utilisation... et qui débouche sur une vaste enquête dans l'objectif de dégager des orientations.

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

Trois directions de travail sont fixées par le Ministère de l'agriculture : 1) 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, 2) l'ouverture de véritables CDI, 3) la formation de bibliothécaires-documentalistes.

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)².

Les enseignants engagés dans cette voie de la documentation par intérêt personnel voient petit à petit leur rôle se préciser. Les changements d'appellation montrent l'évolution de la conception collective de la fonction. En 1972 le premier terme employé est « secrétaire-documentaliste », puis en 1976 il devient « bibliothécaire-documentaliste », en 1983, le terme retenu est celui de « chargé de fonctions de documentation et d'information », et en 1990 l'appellation de « professeur-documentaliste » est officialisée et elle est toujours en vigueur à l'heure actuelle.

En 1997, dans le même mouvement à la fois de demande de reconnaissance de la fonction et de précisions sur les missions et les rôles, est rédigé un « référentiel CDI »³. L'intitulé même de ce référentiel montre une confusion entre fonction et lieu d'exercice, puisque dans les contenus il décrit les activités du professeur-documentaliste et les compétences à mobiliser alors qu'il se nomme en référence au lieu, le CDI. Ce dernier a pré-existé au métier et a permis de situer le professionnel par rapport aux autres enseignants de la communauté éducative. Ce référentiel est diffusé à l'ensemble des partenaires et signalé comme une des références institutionnelles dans les notes de service sur les missions des professeurs-documentalistes.

Depuis la reconnaissance officielle du statut de professeur, les professeurs-documentalistes ont eu à assumer cette double facette de professeur et de documentaliste. Si la gestion du centre de documentation a semblé « aller de soi », en revanche la question pédagogique a été plus prégnante puisque c'est la réflexion sur l'utilisation pédagogique des documents qui est à son origine, aspect accentué par l'organisation modulaire de l'Enseignement Agricole. En effet depuis la rénovation pédagogique de 1984, plusieurs disciplines interviennent au sein de modules, ce qui a posé d'emblée dans les programmes la nécessité d'une collaboration de la documentation avec d'autres disciplines. Cette origine singulière a marqué de manière spécifique l'installation du métier de professeur-documentaliste et se distingue en cela de l'Education Nationale.

²Dossier documentation, Document INRAP, Bulletin spécial, décembre 1972, 94 p.

³ « référentiel CDI » : rédigé par les représentants de la profession et le ministère, il précise le rôle des professeurs-documentalistes, en assignant 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

1.2 Les grandes étapes et leurs conséquences en terme d'orientations professionnelles

Si le référentiel CDI a marqué une étape importante, ce sont bien les notes de service qui en officialisant les missions des professeurs-documentalistes instaurent réellement les contours du métier.

La première, en 1983, établit le rôle des centres de documentation et d'information (centration ici aussi sur le lieu 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.⁴ En 1998, une deuxième note de service, qui annule et remplace celle de 1983, définit les missions et obligations de service des professeurs-documentalistes⁵. Cette deuxième note de service actualise la première, avec cependant quelques différences notables. Tout d'abord, le terme « CDI » n'apparaît plus dans l'intitulé et le statut de professeur-documentaliste est nettement affirmé ; l'axe pédagogique est renforcé. et elle 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 interne⁶ seulement. Viennent ensuite les concours externes de PLPA2⁷ en 1992, puis les concours externes de CAPESA⁸ en 1995.

L'exercice du métier actuel de professeur-documentaliste s'ancre donc 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 discipline de référence en ne s'imposant pas de manière homogène dans le corps professionnel implique que le répertoire de connaissances explicites ou implicites, de nature épistémologique, particulier aux professionnels d'un corps et qui détermine dans sa pratique, son vocabulaire, ses exigences, mais aussi la mobilisation des « concepts » ou des « lois » permettant l'action et justifiant des décisions, relève plutôt d'une sorte d'épistémologie spontanée, individuelle et fonctionnelle.

La formation professionnalisante des professeurs-documentalistes s'est construite au fur et à mesure de la mise en place des concours, et elle s'est déroulée, comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Gardiès, 2006) de manière inégale. Comme le suggère Rogalski, on pourrait ici reprendre l'idée du «*modèle de « double germination » des concepts défendu par Vygotsky (1985/1934) qui offre un cadre pour analyser un développement des compétences articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée sur les savoirs de référence (de la profession). En effet, ce modèle propose un double mouvement de construction : une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs ou des « anciens »), et une intériorisation des savoirs de référence*» (Rogalski, 2004).

⁴ NS DGER n°2074 N83 du 13 octobre 1983

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

⁶ 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.

⁷ PLPA2 : professeur de lycée professionnel agricole deuxième degré

⁸ CAPESA : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire agricole

1.3 *Formation et apprentissage du métier, le tournant de la réforme du CAPESA*

Une analyse de documents administratifs (notes de services principalement) a permis de repérer les différentes étapes retraçant l'évolution du concours de professeur-documentaliste, reflet de l'évolution du métier lui-même mais aussi reflet de l'évolution des représentations institutionnelles à son égard.

Ainsi trois grandes étapes dans le concours CAPESA documentation marquent l'histoire de la profession. De 1992 à 2001 les épreuves du concours comportaient une première épreuve de dossier documentaire⁹ et une deuxième épreuve de dissertation sur un thème de culture générale ayant trait à des questions d'actualité ou du monde contemporain. Cette épreuve visait à faire apparaître la maîtrise du fond et de la forme (analyse, réflexion, argumentation, style). Mais loin de régler les situations particulières antérieures, la nature même des épreuves de recrutement interne et externe était sujette à caution, comme à l'Education Nationale.

Dans l'Enseignement agricole une première édition d'un concours externe fondé sur de nouvelles épreuves est mise en place en 2004 (pensées en 2002 mais l'absence d'ouverture de concours externe n'a pas permis leur application). Ces nouvelles épreuves comportent pour l'admissibilité une dissertation sur une thématique issue des sciences de l'information et de la communication à partir de documents et une épreuve de techniques documentaires (plan de classement, liste signalétique, deux résumés et une note de synthèse). De 2001 à 2004 des concours réservés sont ouverts dont les épreuves étaient seulement orales et basées uniquement sur la valorisation de l'expérience professionnelle.

Enfin, avec la réforme de la masterisation, les concours de 2011 seront légèrement modifiés tout en conservant une centration disciplinaire en sciences de l'information et de la communication. Ainsi il y a une première épreuve d'admissibilité de culture disciplinaire où l'on retrouve les connaissances fondamentales en SIC et une deuxième épreuve relative à l'étude d'un thème d'enseignement décomposée en deux parties : techniques documentaires (plan de classement et son argumentaire ainsi que deux résumés) et analyse critique en relation avec les référentiels de formation en documentation. Ces choix dans les épreuves du concours donnent des orientations fortes au profil des personnes recrutées et marquent en retour la constitution du corps professionnel.

Nous avons, dans une recherche précédente (Gardiès 2006) analysé les cursus et niveaux d'études des lauréats du concours documentation entre les années 2000 et 2004.

Nous avons constaté un écart important entre le niveau de formation des professeurs-documentalistes des différents types de concours, qui était plus élevé pour les concours externes que pour les internes et réservés. Les concours réservés sont des concours 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 étaient adaptées à l'expérience et étaient de niveau scientifique moindre. Les disciplines d'origine des professeurs-documentalistes titulaires du concours dans l'Enseignement Agricole étaient majoritairement les lettres et l'histoire-géographie.

Nous avons cherché à savoir s'il y avait une formation complémentaire en information-documentation. C'était le cas par le biais de l'expérience professionnelle, ou dans le cadre d'un diplôme complémentaire (hors formation initiale), ou bien encore dans la préparation du concours à l'IUFM. Nous avons constaté par ailleurs une très faible proportion de diplômes

⁹ Dossier documentaire : Produit documentaire constitué d'un ensemble de documents de sources diverses, choisis et réunis sur une question donnée, et organisé de façon à faciliter l'accès à l'information rassemblée

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. Cet élément est confirmé par les études biographiques menées auprès de professeurs-documentalistes de générations différentes (Gardiès 2006).

Dans une visée comparatiste avec cette première série de résultats, si nous analysons les parcours des lauréats depuis la réforme du CAPESA de 2004 à partir des dossiers administratifs de l'ensemble des lauréats sur cette période, nous constatons que pour les candidats issus du concours interne, les origines disciplinaires restent majoritairement en lettres et histoire, 10% seulement ont un diplôme en documentation, 10% en sciences de l'éducation ; Pour ceux du concours externe, et malgré le changement des épreuves la tendance majoritaire en lettres ou histoire se maintient avec par exemple pour la promotion 2009/2010 aucun diplôme en documentation. On peut se demander si la réforme du recrutement des enseignants au niveau Master va entraîner les modifications qui n'ont pas été apportées par la réforme des épreuves du concours comme nous en avons fait l'hypothèse.

Globalement nous pouvons effectivement confirmer que la double formation des professeurs-documentalistes, notamment celle qui précède le concours, qui correspond à la formation universitaire, s'est longtemps située majoritairement dans des disciplines diverses et ne permet donc pas l'acquisition de savoirs de référence, ceux des 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. L'évolution des épreuves du concours, en reconnaissant l'ancrage disciplinaire en Sciences de l'information et de la communication pour le CAPESA de documentation n'a pas apporté pour le moment de changements notables dans le profil des candidats, peut-être cela nécessite-t-il un peu plus de temps pour que les effets soient notables. Pour autant ces changements construisent des fondations sur lesquelles le métier de professeur-documentaliste peut s'ancrer plus solidement. Peut-on alors dire que les strates historiques particulières du métier de professeur-documentaliste lui permettent d'évoluer vers une profession socialement reconnue ? Un éclairage théorique sur la notion de professionnalisation peut permettre de comprendre les enjeux sous-jacents.

2. Du métier de professeur-documentaliste vers une profession reconnue

2.1 Professionnalisation

La notion de métier est définie par les sociologues en opposition à la notion de profession, voire comme non-profession. Raymond Bourdoncle précise que le métier repose sur des savoirs et s'apprend, mais plutôt par l'apprentissage que par l'étude (Bourdoncle, 2000 : 34). 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. 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).

Dans le même sens Claude Dubar (1991) 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.

La professionnalisation de l'activité repose sur l'universitarisation de la formation professionnelle, en entraînant la rationalisation de la pratique par l'acquisition de savoirs de haut niveau produits par les universitaires. La professionnalisation du groupe exerçant l'activité passe 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.

Toute profession reconnue possède des savoirs qui lui sont propres. Ainsi, le développement et la reconnaissance de savoirs font parties de toute stratégie de professionnalisation. Il ne s'agit toutefois pas de n'importe quels savoirs. Les savoirs sont de haut niveau (universitaire). Ce niveau de savoir comporte à la fois une dimension contribuant à la reconnaissance sociale du groupe professionnel et une dimension pragmatique (la capacité d'exercer une activité de manière compétente).

La professionnalisation s'appuie sur l'acquisition des savoirs dans le sens où ceux-ci se transmettent autrement que par un apprentissage imitatif, ce qui implique une abstraction, une organisation autour de principes, une crédibilité quant à leur efficacité, une sophistication qui demande un rapport aux savoirs particuliers pour les professionnels (Bourdoncle, 2000).

2.2 Rapport aux savoirs

Les travaux autour de la notion du « rapport au savoir » se situent dans plusieurs champs de recherche. Dans le champ de la sociologie, le rapport au savoir est analysé sous l'angle du rapport à la culture, où la transmission du capital culturel a une place prépondérante et renvoie à la détermination issue des différences sociales et familiales (Bourdieu, 1979).

Dans le champ de la recherche clinique, étudier le rapport au savoir c'est étudier le rapport au désir de savoir. Le rapport au savoir fait référence au sujet désirant (avec ses processus conscients et inconscients) moteur d'acquisition de nouveaux savoirs. Étudier le rapport aux savoirs c'est étudier les pratiques de savoir en situation, les pratiques de savoir selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (Beillerot *et al.*, 1996).

L'approche anthropologique du rapport au savoir considère le savoir en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale, c'est l'interaction entre le social et l'individuel qui est mis en avant dans la construction du rapport au savoir, Le rapport au savoir devient «une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir (Charlot, 1997). Ce dernier propose une théorie du rapport au savoir qui est une *théorie sociologique du sujet*, cette dernière ne pouvant «*entrer en dialogue qu'avec une psychologie qui pose comme principe que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre*». Charlot définit le rapport au savoir par « *l'ensemble organisé des relations qu'un sujet*

entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (Charlot, 2000). Son approche est plus centré sur l'apprendre que sur la mobilisation de savoirs en situation professionnelle.

Dans le champ de la recherche en didactique, Chevallard développe les notions de rapports institutionnels et personnels aux savoirs. le rapport au savoir n'est jamais envisagé comme allant de soi. Il nécessite une étude de la part du formé. Il existe pour lui deux grands types de rapports au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. « *apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel* » (Chevallard, Joshua 1992).

Si le rapport au savoir apparaîtrait comme un processus où les significations en jeu sont empreintes de subjectivité et de réflexivité, la part des contraintes sociales et institutionnelles marque l'élaboration du sens, c'est à dire que le rapport aux savoirs ne s'élabore pas hors des processus d'intériorisation et de socialisation. Il s'agit d'appréhender ce rapport avec les contenus de savoir, leurs modes d'appropriation et leur extériorité culturelle et institutionnelle.

Les cadres théoriques qui sont proposés par ces différents champs concernent principalement le rapport au savoir dans le sens de rapport à « l'apprendre » des élèves. Pourtant on peut se demander si ce concept qui désigne autant ce qui est personnel que ce qui relève du social peut apporter un éclairage dans l'analyse du rapport aux savoirs des professionnels tout en prenant en compte la potentialité de rapports différents suivant les différents types de savoirs. Peut-on parler d'épistémologie professionnelle pour désigner ce type de rapport aux savoirs ? De la même façon en ce qui concerne les savoirs à enseigner, peut-on également évoquer la notion d'épistémologie scolaire ? L'épistémologie en tant que théorie de la science en général, permet d'approcher 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".¹⁰ 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 : « *construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions* » (Bourdieu, 1992).

L'épistémologie scolaire, peut être entendue au sens d'une posture épistémologique largement partagée dans la discipline scolaire et constitutive du corps de savoirs de référence qui fonde les contenus d'enseignement. L'épistémologie professionnelle est liée à une épistémologie largement issue de la pratique et utilisée dans la pratique : une « épistémologie pratique » ou « professionnelle ».

2.3 Identification et mobilisation des savoirs

Identifier les savoirs c'est permettre, grâce aux mots, d'accéder à la source de la formation des concepts. Autrement dit, l'acquisition des systèmes des concepts scientifiques, au sens développé par Vygotsky, sont des outils culturels porteur de messages profonds qui, si ils sont assimilés, peuvent changer les modes de pensées des sujets (Ivic, 1994). Une des propriétés essentielles des concepts scientifiques est le fait qu'ils sont organisés en systèmes

¹⁰ -Encyclopaedia universalis, DVD, 2005

hiérarchisés, ou en réseaux. En intériorisant une telle structure, le professionnel va amplifier les possibilités de sa pensée au travers d'un ensemble d'opérations intellectuelles. Cette structuration a des avantages évidents comparés aux pratiques fondées sur des expériences. L'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un réseau rendent possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifient l'exécution des opérations intellectuelles.

Si, par exemple, on appliquait cette approche aux langages documentaires, on pourrait dire que l'essentiel n'est pas la connaissance des catégories taxonomiques, mais la maîtrise de la procédure de classification (définition et applications des critères de classification, classification des cas limites ou ambigus, production de nouveaux éléments d'une classe et, avant tout, apprentissage de l'exécution des opérations logiques qui relient entre elles les différentes classes, etc.).

De même appliqué au concept de document, longtemps l'approche professionnelle et technique a abordé la question du document sous son angle de support (cf les typologies, papier, audiovisuel, internet) alors que le concept scientifique de document ne saurait se définir par la seule spécificité de son support : les notions d'information et de document ne peuvent s'appréhender hors d'un processus de communication dans lequel l'objet signifiant va s'instituer document à réception. L'approche scientifique du document permet de souligner que « *la valeur informationnelle de tout document, certes configurée par le support qui le constitue, ne saurait exister a priori, telle une entité présente et disponible à loisir. Pour la plupart des documents primaires traités par les documentalistes, le support doit être entendu au sens de subjectile* » (Gardiès, Fraysse, Courbières, 2007). Divers travaux en Sciences de l'information et de la communication autour du document (Couzinet, Régimbeau, Courbières, 2001, Jeanneret, 2000) convoquent les notions de réception et de sens dans une perspective sociale (Fraysse 2010), ce qui montre l'importance de l'appréhender au sein d'un système de concepts scientifiques mobilisant par exemple l'information. Autrement dit « *ce que nous considérons comme les fondations de l'information-documentation : l'information, le document, la médiation, [...] loin d'être séparés en divers concepts, s'articulent et s'étayent pour faire émerger des questions qui se trouvent au cœur de l'information-documentation* ». (Gardiès, 2011)

La bivalence constatée dans le métier de professeur-documentaliste impose une identification et une mobilisation de savoirs multiples qui entraînent pour ces professionnels des rapports aux savoirs particuliers.

3 Bivalence et interdépendance des savoirs

3.1 Formation et acquisition des savoirs

Les professeurs-documentalistes, bien que se situant comme des « spécialistes de l'information » (Meyriat, 1983) 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 et didactiques diversifiées plus ou moins nombreuses et plus ou moins reconnues. Les compétences mises en œuvre font appel à un ensemble de savoirs, 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).

Pourtant, la discipline de référence pour les professeurs-documentalistes, comme il est aujourd'hui largement convenu, est représentée par les Sciences de l'information et de la communication (SIC). Ce qui les fonde épistémologiquement c'est la question de la communication du sens « *dans le processus même de la communication, et ce qu'il devient pour chacun des acteurs directs* » (Meyriat, 1983). L'enjeu des savoirs de référence est donc dans l'analyse de l'information, c'est à dire des connaissances communiquées ou communicables, dans les processus dynamiques et complexes de communication, à travers un ensemble de transformations subies, que ce soit dans les contenus ou dans le processus même de transmission-réception.

Comment penser les liens entre professeur et documentaliste en analysant le rapport aux savoirs multiples ? Peut-on parler d'interdépendance des savoirs mobilisés, ou de « double germination » dans la pratique professionnelle ?

Si nous regardons les modes d'acquisition des savoirs professionnels au sens large, on peut distinguer deux moments forts dans l'apprentissage des savoirs des professeurs-documentalistes. D'une part la « formation pré-concours » qui fait plutôt référence à la formation universitaire, c'est à dire à l'acquisition des savoirs savants et d'autre part la « formation post-concours » qui est une formation professionnalisante, c'est à dire orientée vers l'acquisition de savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels concernent aussi bien les savoirs liés à la gestion documentaire, par exemple les techniques documentaires, le management d'un système d'information que les savoirs pédagogiques et didactiques, c'est à dire les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner.

Comme nous l'avons vu, avec l'analyse du rapport aux savoirs des professeurs-documentalistes en combinant ce qui relève du sujet et de son désir de savoir et ce qui relève du social, de l'institution, il paraît nécessaire d'intégrer l'ensemble de ces dimensions qui sont à priori mobilisés dans la pratique professionnelle. En effet « *la problématique du rapport au savoir pose une dialectique entre intériorité et extériorité, entre sens et efficacité* » (Charlot, 2000).

Une autre approche peut permettre d'éclairer de manière différente la mobilisation de savoirs dans l'action, c'est l'approche de la didactique professionnelle. Pastré mobilise par exemple la notion de concepts pragmatiques et de structure conceptuelle de la tâche (Pastré, 1999). Les concepts pragmatiques sont le résultat du développement d'une communauté d'action : ils sont élaborés dans l'action et pour l'action ; ils se distinguent des concepts scientifiques et techniques de la conception, et des indicateurs construits dans le système de travail, mais ils s'y articulent (Samurçay, & Pastré, 1995). Ils sont verbalisés, pas nécessairement sous des formes univoques. Ils sont au cœur des représentations partagées qui permettent inférences et anticipation dans l'action collective et font partie des savoirs de référence (Rogalski, & Samurçay, 1994).

3.2 Savoirs de référence : savoirs savants et savoirs professionnels ?

Les savoirs savants dans le cas des professeurs-documentalistes sont référés, comme nous l'avons vu, aux Sciences de l'information et de la communication mais plus particulièrement à sa branche spécifique Sciences de l'information-documentation 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. Il est par exemple possible de citer la médiation, la communication et la réception comme des concepts centraux pour la gestion et la conception des systèmes d'information permettant de répondre aux besoins d'utilisateurs et d'anticiper les usages. Ainsi, 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), préciser les concepts et notions spécifiques à l'information-documentation en explicitant la posture épistémologique souvent implicite paraît alors important pour une profession en cours de construction.

Lors d'un travail de recherche précédent nous avons travaillé sur la définition d'un réseau de concepts scientifiques à destination de ces professionnels où « *chacun des concepts retenus prend sens dans le rapport qu'il entretient avec les autres dans une sorte de réticularité sémantique. Il s'agit de les rendre aptes à produire des connaissances tout en essayant de circonscrire les conditions dans lesquelles ils pensent « servir » et de relever les liens qui les unissent. Proposer des outils intellectuels pour interpréter, donner du sens, produire du savoir mais aussi pour penser des actes et fonder la pratique, sous entend une certaine vision de l'information-documentation* » (Gardiès, 2011).

Ainsi, pour tenter de retracer de manière tout à fait partielle ce que peut recouvrir en terme d'approche générale ce réseau conceptuel nous pouvons avancer que l'information est considérée comme une connaissance communiquée ou communicable 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 médiation documentaire, entendue comme médiation des savoirs, concourt à accompagner l'utilisateur dans ses pratiques informationnelles. La médiation documentaire est une médiation des savoirs mise en œuvre dans la production, la diffusion et l'appropriation de l'information par un processus de traduction, de connexion et de lien. Elle doit rester neutre, et s'accomplir sans aucun jugement préalable. Néanmoins, l'établissement d'un lien est nécessairement personnalisé et la médiation s'appuie donc sur une subjectivité. La médiation documentaire s'adosse à la mise en place d'intermédiaires, d'interfaces qui facilitent, accompagnent, négocient grâce à un tiers, le médiateur par exemple, de façon à créer le lien nécessaire permettant la conciliation de deux choses jusque là non rassemblées, de mondes séparés, pour rétablir la communication, l'accès. Cette notion de médiation implique d'accepter que le sens n'est pas immanent aux choses ou aux objets, mais qu'il se construit à travers et par les sujets. 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.

Si nous tentons de cerner les contours des savoirs professionnels, on peut dire qu'ils sont irréductibles à des savoirs techniques ou scientifiques. Les savoirs professionnels se situent au sein de savoirs de référence pluriels qui ne doivent pas cacher le risque de confusion ou de subordination d'un savoir à un autre, influencés par les lieux d'acquisition. En effet, les savoirs ne sont pas isolés mais ils se situent dans des rapports personnels ou institutionnels en relation avec la tâche pour laquelle ils sont mobilisés dans une situation donnée.

Concernant les professeurs-documentalistes, les savoirs professionnels en documentation peuvent se définir comme des savoirs autour des techniques documentaires, du management d'un système d'information ou des techniques informatiques. Généralement acquis dans des formations antérieures ou par l'expérience professionnelle, ils sont quelquefois aussi à acquérir. La difficulté déjà repérée est de procéder à des apprentissages exclusivement basés sur l'expérience sans référence aux soubassements théoriques, ce qui peut en limiter l'évolution.

Les savoirs professionnels pour enseigner concernent la pédagogie documentaire, la didactique disciplinaire et l'ensemble des gestes qui guident la pratique enseignante.

L'acquisition de ce type de savoirs se joue plutôt dans la formation post-concours comme pour l'ensemble des enseignants. Le rapport des professionnels à ces savoirs est néanmoins empreint d'un fort désir lié à la proximité immédiate de la mise en situation professionnelle, il se caractérise par un apprentissage alterné par la pratique voire l'imitation (auprès des conseillers pédagogiques) et un apprentissage plus conceptuel mais concentré sur un courte période donc moins approfondi que les savoirs disciplinaires initiaux.

L'analyse des savoirs professionnels en situation pourrait ici aussi s'enrichir de l'approche de la didactique professionnelle, qui vise l'analyse de la tâche, l'analyse du savoir disciplinaire dans une dimension socio-constructiviste, c'est à dire l'intégration dans l'analyse de la place de la communauté de pratiques comme médiateur dans l'acquisition des compétences professionnelles. Il peut s'agir des connaissances explicites sur les objets de l'action et du travail, des schèmes d'action qui sont une intériorisation de procédures efficaces ou des instruments cognitifs (Rogalski, 2004).

3.3 Savoirs à enseigner et savoirs enseignés

Les savoirs enseignés proviennent d'une extraction de corpus des savoirs savants généralement produits dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, ils sont une combinaison, un alliage de savoirs interprétés qui constituent un cadre de référence commun, il s'agit d'une transposition didactique qui est d'une part institutionnelle (les programmes (savoirs à enseigner), et d'autre part d'une transposition didactique faite par l'enseignant (savoirs enseignés).

Du côté de la transposition institutionnelle, là aussi nous avons analysé les programmes de formation en documentation et leur rénovation successive, ce qui nous a permis de noter deux grandes étapes.

La première étape concerne les programmes instaurés en 1984 pour les classes de BTSA (Brevet de technicien supérieur agricole), BEPA (Brevet d'aptitude professionnelle agricole) et baccalauréat professionnel.

Si nous regardons les objectifs et contenus des programmes en documentation, nous pouvons noter que la discipline est nommée « documentation », qu'un nombre d'heures restreint lui est allouée dans certains diplômes, pas dans tous, et qu'il y a peu ou pas de progressivité entre les classes. La documentation est donc inscrite comme discipline, mais si l'on regarde ce qui

détermine une discipline scolaire, alors on peut émettre un certain nombre de remarques. Les contenus des programmes ne font pas appel à des contenus qui relèveraient d'une discipline scientifique. 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. Par exemple en BTSA les objectifs sont : améliorer ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative, rechercher, analyser et organiser l'information. Les contenus décrits font eux référence à des contenus techniques ou professionnels (lieux, classification, fichiers, mots-clés, descripteurs, personnes ressources, documents, lecture rapide, classement, prise de notes, résumé, synthèse, fiches de lecture, bibliographie, revue de presse, veille informative).

La deuxième étape est marquée par la rénovation des programmes en 2007, d'abord pour le BTSA puis en 2009 pour le bac professionnel. Une progressivité dans l'acquisition de notions scientifiquement référées aux sciences de l'information et de communication est proposée dans ces deux programmes contrairement aux précédents.

Le module dans lequel s'insère la documentation se nomme « techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation ». Les objectifs du programme de documentation déclinent d'une part la maîtrise des notions de base (l'information, le document, le système d'information, l'évaluation de la qualité de l'information, les processus mentaux de traitement de l'information) et d'autre part la maîtrise des outils documentaires (langages documentaires, référencement des sources, analyse et organisation de l'information). Enfin une démarche de médiation documentaire est à mettre en œuvre par les étudiants.

On peut voir qu'une évolution importante est réalisée entre ces deux programmes, même si le volume horaire alloué à la documentation reste identique et relativement restreint, les savoirs à enseigner sont clairement recentrés en référence à une discipline scientifique et décrivent des contenus de savoir. Cette évolution des programmes intervient donc à la suite de la rénovation des contenus des épreuves du concours prolongeant ainsi une certaine clarification dans la référentialité scientifique et la reconnaissance institutionnelle.

Du côté de la transposition didactique effectuée par l'enseignant, elle s'appuie sur une relation du professeur avec les objets de savoir et d'enseignement, sur une maîtrise conceptuelle. La légitimité des savoirs enseignés est fondée pour partie sur leur qualité scientifique : les programmes d'enseignement indiquent qu'ils prennent en compte les problématiques nouvelles de la discipline scientifique. Pour donner corps à cet ancrage scientifique, il paraît nécessaire que les professeurs aient une réflexivité sur la production du savoir, c'est à dire mènent une sorte de vigilance épistémologique, qui implique des liens entre les professionnels et les chercheurs ou du moins avec les productions scientifiques. Ces constats amènent à envisager des approfondissements dans le rapport entre épistémologie, savoir et didactique, c'est à dire à repenser l'articulation interne entre action didactique et connaissances professionnelles en lien avec les savoirs enseignés.

Ces éléments d'évolution dans les savoirs à enseigner nous paraissent constituer des indices de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste. Par ailleurs ils contribuent à sceller l'interdépendance des savoirs mobilisés qui peuvent tendre à favoriser un nouveau rapport au savoir intériorisé par chaque professionnel et socialement reconnu et éclairer de manière explicite la posture épistémologique scolaire et professionnelle.

Conclusion

Si le métier de professeur-documentaliste en France est un métier jeune qui se caractérise par une bivalence des tâches et des missions, ses difficultés de référentialité scientifique et de reconnaissance institutionnelle amènent à s'interroger sur l'actuel processus de professionnalisation. Dans ce processus c'est la question des savoirs, tant dans les rapports que les professionnels entretiennent avec eux que dans leur identification qui nous paraît centrale. Certains savoirs sont issus de la pratique et les savoirs de référence paraissent, notamment de par leur diversité, difficilement mobilisables, or "*l'empiriste naïf ou le partisan de la logique inductive (...) pense que nous commençons par rassembler et ordonner nos expériences et gravissons de cette manière les échelons de la science, ou, pour employer le mode d'expression formel, il pense que si nous désirons construire une science, nous devons commencer par rassembler des énoncés "protoccolaires". [...], jamais la collection susceptible d'être formée de cette façon, aussi riche soit-elle, ne pourra constituer une science. une science requiert des points de vue et des problèmes théoriques*" (Popper, 1973) susceptibles de participer à une forme d'épistémologie professionnelle.

Des éléments marquants historiquement le métier montrent que les savoirs de référence sont multiples et inégalement maîtrisés, pourtant les penser dans une globalité voire une interdépendance permettrait d'agir sur leurs formes de construction et surtout de réception. En effet si les savoirs mobilisés dans les deux sphères du métier de professeur-documentaliste sont différents, en ce sens que leur référentialité est multiple, leur mobilisation conjointe dans l'exercice professionnel implique d'établir un lien entre eux, de construire le point de rencontre, d'aller vers de nouvelles formes de savoirs que l'on qualifie de savoirs interdépendants au sens de croisement, mélange, métissage, permettant à cette profession « double » de tendre vers une tierce profession où « *Il est donc inévitable d'approfondir les connaissances que l'on peut avoir de l'un et de l'autre afin d'éviter des analyses et des interprétations qui resteraient trop en surface des situations observées* » (Couzinet, 2001).