



HAL
open science

Quelles traces de développement professionnel dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information à l'issue de la formation initiale des professeurs-documentalistes ?

Jacques Kerneis

► To cite this version:

Jacques Kerneis. Quelles traces de développement professionnel dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information à l'issue de la formation initiale des professeurs-documentalistes ?. Xème congrès des enseignants-documentalistes de l'éducation nationale : " Enseigner-apprendre l'information-documentation , Fadben : Fédération des enseignants-documentalistes de l'éducation nationale, Oct 2015, Limoges, France. halshs-01294289

HAL Id: halshs-01294289

<https://shs.hal.science/halshs-01294289>

Submitted on 5 Apr 2016

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.

**Axe 3 : QUEL CADRE OPERATOIRE DE MISE EN OEUVRE D'UN ENSEIGNEMENT EN
INFORMATION-DOCUMENTATION ?**

**Quelles traces de développement professionnel dans le domaine de l'éducation aux
médias et à l'information à l'issue de la formation initiale des professeurs-
documentalistes ?**

Jacques Kerneis, Formateur Espe de Bretagne et chercheur associé au CREAD et au PREFics

Résumé :

Dans cette communication, nous situerons la place d'une unité d'enseignement (UE) nommée « Education aux médias » dans le cursus de la formation actuelle des professeurs-documentalistes à l'ESPE de Bretagne. Nous verrons comment elle s'articule avec les autres UE présentes dans la maquette de la formation et en particulier avec une UE « Cultures numériques » en Master 1 et « pédagogie et numérique » en Master 2. Nous nous centrerons ensuite sur les compétences travaillées dans ces différentes UE en prenant appui sur les productions des professeurs-stagiaires et des étudiants (dans le cadre de ces différentes UE). Nous nous interrogerons sur la capacité d'un tel dispositif en termes de professionnalisation. Nous le ferons à partir d'une posture sémio-pragmatique (Meunier et Peraya, 1993, Odin, 2011, Georges, 2014).et d'une définition de la professionnalisation qui seront précisées. A cet effet, nous utiliserons la distinction que fait Wittorski (2011) entre *la professionnalisation* qui relève d'une intention organisationnelle et le *développement professionnel*, qui est un processus de transformation du sujet, par le développement de compétences et par des négociations de nature identitaire. Nous tenterons de cerner les formes que peut prendre cette professionnalisation à l'ère des médias de diffusion et de connexion et de l'idéologie de la collaboration (Crozier et Friedberg, 1981 ; Lang, 2001).

Introduction

L'identité des professeurs-documentaliste a souvent été décrite comme fragile (Decrop, 1997 ; Hedjerassi et Bazin, 2014). Certaines contributions sur les listes de diffusion professionnelles révèlent parfois de l'auto-dévalorisation, ces enseignants se qualifiant, sur le mode ironique de « professeurs de rien ». Si l'on en croit les nombreuses enquêtes menées récemment sur l'ensemble des enseignants (*Baromètre UNSA*, 2014, *Talis*¹ 2014) on constate que ce désenchantement est généralisé et toujours ambigu. Les enseignants sont très majoritairement contents de faire ce métier mais soulignent tous le manque de reconnaissance. Cela est vrai dans de très nombreux pays, mais est plus prégnant en France. L'enquête *Talis* révélait même que seulement 5 % des enseignants français interrogés considèrent que leur profession est « valorisée dans la société ».

Les tendances du baromètre *EducPros* 2014 qui concerne l'enseignement supérieur et la recherche en France sont assez similaires. La communauté universitaire oscille entre fierté et inquiétude. Cette dernière pourrait d'ailleurs bien être en partie due au développement du numérique. Des besoins en formation continue dans le domaine sont identifiés par les enseignants eux-mêmes et 38 % d'entre eux déclarent utiliser les outils numériques régulièrement d'après *Talis* (2014). Il apparaît d'ailleurs que le système éducatif français offre, comparativement aux autres pays de l'OCDE, peu de formation professionnelle. De plus le métier y est pratiqué de manière plus solitaire.

Ces enquêtes sont émaillées de nombreux témoignages. Quand ils concernent des enseignants français, ils proviennent rarement de professeurs-documentalistes. Les témoignages évoquent parfois le métier de professeur-documentaliste de manière surprenante. L'exemple suivant, extrait d'une recherche sur les « enseignants décrocheurs » (Férréol, 2015) est intéressant : « *Avec l'agrégation, je me suis retrouvée un peu coincée. Si je voulais devenir documentaliste, pour être tranquille, je ne le pouvais plus parce que j'étais montée trop haut. Je ne me projetais pas du tout comme chef d'établissement et encore moins comme inspectrice* ». Il met bien sûr en évidence l'absence d'agrégation en documentation mais il permet surtout de souligner que l'identité professionnelle se lit et se construit aussi dans le regard des autres acteurs.

Les écarts entre les résultats obtenus dans les différentes enquêtes sont une constante que l'on retrouve à tous les niveaux et dans tous les pays. Ils mettent en lumière la diversité des situations des enseignants. On peut s'interroger sur l'impact que peut avoir le développement des réseaux numériques professionnels sur la construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes. Nous faisons l'hypothèse qu'ils agissent comme un *pharmakon*. D'un côté, ils ont un aspect positif dans la mesure où ils participent activement à la construction de la professionnalité (Thiault et al., 2003, Kerneis et Thiault, 2015). Dans son approche méthodologique de l'identité numérique, Georges (2014, p. 203) fait un lien intéressant entre la confusion énonciative qui règne dans la communication numérique et la

¹ Cette étude réalisée en 2013 par l'OCDE auprès de 34 pays, dont la France a été publiée en 2014 et en 2015 pour certains aspects liés au numérique.

construction identitaire. « Dans les profils des usagers, s'agrègent les traces produites par soi aux traces produites par les autres, poursuivant la documentarisation identitaire des individus en un flux d'énonciation multiple et indéterminée ». Elle conclut son texte sur une fausse interrogation qui nous éclaire : « Cette confusion des sources d'énonciation n'est-elle pas une métaphore de la construction identitaire elle-même qui procède autant par expression de soi que par incorporation du regard de l'autre » (Ibid.).

De l'autre côté, l'environnement numérique amène chacun à relever un défi lié à ce que Boyd² (2009) qualifie d'homophilie. En effet, les réseaux sociaux peuvent « favoriser l'entre-soi » et empêcher de comprendre le point de vue des autres acteurs du système éducatif. De la même façon cette segmentation des publics n'est pas non plus favorable, *a priori*, à des fécondations réciproques entre le monde de la recherche et celui de l'activité professionnelle. Pourtant, il est essentiel que des travaux de recherche soient menés sur les pratiques de formation des enseignants et qu'ils aient une réelle utilité sociale.

Dans cet article, nous essayerons de cerner ce qui pourrait constituer une identité professionnelle plus sereine dans les prochaines années. Nous le faisons à partir des pistes de professionnalisation mises au travail au cours de la formation initiale des professeurs-documentalistes.

1. Le cadre institutionnel

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord la question du contexte général dans lequel se situent ces formations initiales. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur le cursus spécifique des professeurs-documentalistes puis, pour finir, sur une UE particulière centrée sur l'éducation aux médias et la sémiologie de l'image.

Le contexte est celui de la troisième année d'existence des ESPE. Autant dire que l'institution est encore en cours d'installation et que l'adaptation aux différents publics se met en place progressivement. L'an dernier, nous avons accueilli en master 2 la première promotion de lauréats du concours qui avaient le statut de fonctionnaires stagiaires. Plusieurs autres profils sont maintenant identifiés et bénéficient de parcours adaptés (non lauréats qui ont choisi de ne pas redoubler, non lauréats titulaires d'un master MEEF : métiers de l'enseignement et de l'éducation et de la formation, ou même d'un autre master...). La première année (Master 1) donne lieu à un stage d'observation et à un stage dit de « pratique accompagnées » qui permettent de prendre un premier contact avec le métier. Cependant, le concours de recrutement qui commence en avril est la préoccupation essentielle des étudiants au cours de cette année. Les épreuves sont maintenant plus professionnalisées et l'étudiant doit entrer très rapidement dans un « imaginaire » du métier au sens de Castoriadis (Castoriadis et Tomès, 2008). Durant l'année de master 2, du moins dans leur parcours le plus classique, les stagiaires travaillent à mi-temps dans un établissement scolaire tout en suivant des cours à

² Un extrait de ce texte a été proposé à la réflexion des candidats au Capes externe de documentation pour la session 2015. Il était demandé aux candidats d'exposer leur réflexion sur le rapport entre attention et flux d'information. Boyd pointe quatre défis qui nous sont lancés par le numérique : la démocratisation, le pouvoir, la stimulation et l'homophilie.

l'ESPE. Cette formation en alternance peut s'avérer propice à la construction d'une professionnalité. En effet, ces stagiaires bénéficient d'un accompagnement mixte (un « tuteur terrain », le plus souvent travaillant dans le même établissement ou à proximité et un tuteur universitaire).

Quand on s'intéresse maintenant au cursus des professeurs-documentalistes, Il faut souligner l'existence de travaux menés par Maury (2014) au moment de la création des ESPE (2013). Elle a mis tout d'abord en évidence le renforcement des dimensions théoriques et épistémologiques des textes officiels qui concernent le concours de professeur-documentaliste mais aussi leur focalisation sur la partie « opérationnelle » des sciences de l'information et de la communication. Ensuite, et cela nous intéresse plus précisément ici, elle souligne la diversité des maquettes de formation qu'elle a étudié (issues de quatre académies différentes). Dans sa conclusion, elle souligne le fait que cette hétérogénéité concernant la préparation à un même concours et à un même métier, n'est pas de nature à faciliter la construction d'une identité professionnelle solide et unifiée.

Il est vrai que cette pluralité de focalisations, couplée à la multiplicité des licences d'origine des étudiants (histoire de l'art, sciences de la nature, lettres, métiers du livre et des bibliothèques.....) peut s'avérer être un obstacle plus qu'une richesse.

Cette étude a été réalisée au moment de l'installation de nouvelles maquettes de formation et peut être actualisée trois ans plus tard du fait de l'existence depuis juillet 2013, d'un référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Celui-ci a été adopté en lien direct avec la loi de refondation de l'école de la République. Il comporte trois sections. La première comprend 14 compétences communes à tous les personnels d'éducation (de C1 à C 14). La seconde est commune à tous les professeurs (P1 à P5) et une troisième section est spécifiquement dévolue aux professeurs-documentalistes. Nous les rappelons ici :

D1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

D2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir

D3. Assurer la responsabilité du centre de ressources

D4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

Une dernière section concerne, de la même manière les Conseillers principaux d'éducation.

Ce référentiel est potentiellement porteur d'unité mais une autre transformation est aussi à prendre en compte. Les autorités rectORAles jouent maintenant un rôle plus important dans la formation, ce qui est une bonne chose en termes d'insertion professionnelle. Mais cela a aussi des conséquences sur la formation car des choix sont faits au niveau académique pour privilégier telle ou telle compétence. La diversité des orientations s'en trouve encore accrue. Pour exemple, en Bretagne, le collège des IPR-IA a produit un document intitulé : « Du prescrit au réel, compétences professionnelles et descripteurs » dans lequel il met en exergue plusieurs domaines dont l'un est placé au centre : « fondements éthiques et identité professionnelle ». Les 3 autres concernent « l'enseignant concepteur de son enseignement et des apprentissages », l'enseignant pilote dans sa classe » et « l'enseignant acteur de la

communauté éducative ». L'objectif est d'éviter l'émiettement des compétences qui sont rappelées à l'intérieur de chaque domaine et associées à des descripteurs. La maquette est générique à tous les masters MEEF et bénéficie, de ce fait, d'un ancrage didactique non négligeable. Par contre, comme le soulignait déjà Maury, en 2013, les horaires en master 2 ont sensiblement diminué et les cours essaient de faire une place à la nécessaire préparation aux épreuves du concours, qui se situe maintenant en master 1, tout en proposant des contenus académiques en lien avec le diplôme du master.

La compétence D1 qui concerne l'EMI n'est pas présente en tant que telle dans la maquette actuelle (elle avait été réalisée avant la publication de ce référentiel. Cependant, on la voit émerger à travers un travail actuellement réalisé par l'équipe pédagogique. Un tableau de bord est réalisé pour permettre à chacun d'avoir une vision plus globale des UE et des compétences qu'elles permettent de travailler. C'est une nécessité tant pour les étudiants que pour les formateurs de ce master co-habilité par l'ESPE et l'Université de Rennes 2. Ces derniers viennent en effet d'horizons différents (enseignants à temps partagé, professeurs certifiés de l'ESPE ou de Rennes 2, enseignants-chercheurs...) et peuvent éprouver des difficultés à saisir la cohérence de la maquette. Il faut aussi préciser que ce travail prend place dans une démarche dite « d'évaluation intégrée » qui a aussi pour but de limiter le nombre de travaux demandés aux stagiaires. En effet, leur charge de travail a unanimement été jugée excessive lors de la première promotion l'an dernier.

La maquette est constituée de 5 blocs (Disciplinaire, Didactique, Recherche, Contexte d'exercice du métier et Mise en situation professionnelle.

Les étudiants en documentation bénéficient depuis 2013 d'une UE « Cultures numériques » créditée de 21h au total et qui court sur les deux semestres du Master 1. Elle est mutualisée entre professeurs des écoles (PE) et professeurs des collèges et lycées (PLC). Les étudiants enquêtent par petits groupes sur un thème de leur choix en lien avec les pratiques sociales impactées par le numérique. L'utilisation des outils numériques en classe ne constitue pas le centre de ce projet qui vise surtout l'ouverture. En Master 2, une UE « Pédagogie et numérique » est proposée au premier semestre. Elle dispose d'un cahier des charges générique (conception, mise en œuvre et évaluation d'une séquence pédagogique) mais est adaptée à chaque filière. En documentation, le travail, réalisé en groupes mixtes (stagiaires et non lauréats) s'est centré l'an dernier³ sur une problématique liée au numérique qui leur paraissait prégnante sur leur lieu de stage. Il était présenté dans un dispositif (au sens de Meunier et Peraya, 2010) de leur choix. Cette UE « Pédagogie et numérique » s'articule cette année avec une autre UE intitulée « Culture de l'information-documentation » qui traite en particulier du système d'information. En fait, le système d'information y est considéré comme un média, selon l'approche que proposait déjà Chevalier en 2009.

³ Cette année 2015-2016, nous réintroduisons cette notion d'analyse collective d'une séquence ou d'un projet qui est effectivement réalisé dans au moins un CDI. Le lien avec une problématique fédératrice est cependant conservé. L'architexte est commun (un blog Wordpress) du fait du lien établi avec l'UE « Culture de l'information-documentation ».

L'UE « éducation aux médias » (24h) qui prend place au dernier semestre n'est proposée qu'aux professeurs-documentalistes et se centre sur l'analyse et la production d'images fixes et animées. Elle est animée par un professeur certifié de l'ESPE et un maître de conférences en SIC (sociologie des médias). C'est sur les productions de l'an dernier que nous chercherons les traces d'enseignement qui relèvent de l'EMI et qui portent la marque d'une professionnalisation. Celle-ci se construit en formation mais aussi dans l'établissement et malgré tous les cadrages, les conditions réelles d'exercices et d'apprentissages dépendent beaucoup des contextes locaux.

Par ailleurs, le cursus commun à tous les étudiants en master MEEF contient plusieurs éléments qui relèvent de l'information-documentation (dispositifs de veille et de publication partagée...). Plusieurs cours portent sur les pratiques numériques des jeunes et un cours magistral d'une heure sur l'EMI est donné à tous. Certains stagiaires construisent leur mémoire professionnel de recherche sur cette nouvelle « éducation à ». On trouve par exemple dans un mémoire (Lanhers, 2015), présenté succinctement dans Kerneis et Lanhers (2015), une analogie audacieuse entre EMI, enfants du voyage et professeurs-documentalistes, en termes d'intégration et de marginalité. D'autres stagiaires peuvent aussi s'aventurer sur des questionnements de ce type, même s'ils sont rares. Le travail d'une stagiaire en lettres en constitue un exemple. Il s'intitule : « Comment favoriser l'émergence de l'esprit critique des élèves à travers un projet sur la presse ? », (Andro, 2014). La mutualisation de certains cours est potentiellement intéressante mais peuvent aussi créer des frustrations chez les stagiaires en documentation qui sont parfois persuadés d'avoir, par simple effet de cursus, un niveau de maîtrise supérieur aux autres étudiants dans le domaine du numérique. L'exploration de ces différentes traces sera réalisée en appui sur un paradigme théorique et des outils méthodologiques que nous allons maintenant présenter.

2. Repères théoriques et méthodologiques

Il nous semble tout d'abord nécessaire de situer l'origine de notre questionnement concernant la professionnalisation. La veille a été appréhendée par Peirano comme un marqueur central de la professionnalité du professeur-documentaliste en exercice et du processus d'entrée dans le métier (Thiault, Kerneis, Rouillard & Peirano). Nous avons alors jugé utile de distinguer, sans les opposer, *la professionnalisation* qui relève d'une intention organisationnelle et le *développement professionnel*, qui est un processus de transformation du sujet, par le développement de compétences et par des négociations de nature identitaire. Ces deux dimensions s'appuient sur les travaux de Wittorski (2011).

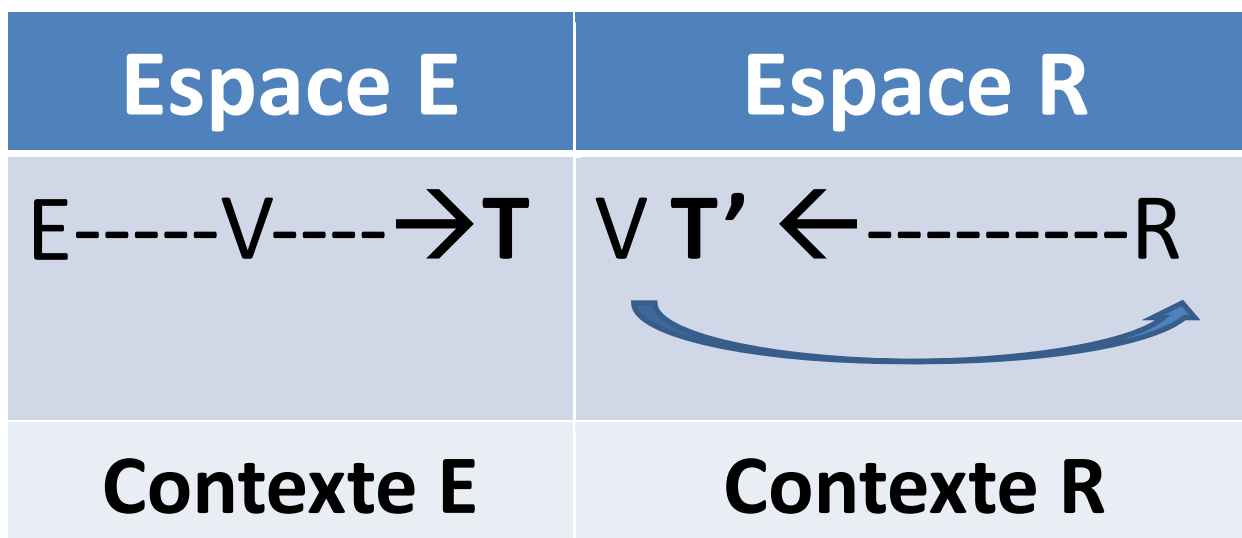
Notre réflexion nous amène à la question de recherche suivante : quelles sont les traces de professionnalisation que l'on peut observer dans les productions (collectives et individuelles) des stagiaires et étudiants ?

La sémio-pragmatique a constitué un cadre théorique adéquat à ce questionnement. Nous avons adopté cette démarche qui recourt à l'enquête, au sens générique mis en avant par Dewey (1967). Celle-ci donne sa place à l'analyse des signes et des marques, présents dans les discours tout en laissant une grande place à la prise en compte du contexte et de la co-énonciation du récepteur. Nous avons plus particulièrement utilisé les *espaces de*

communication proposés par Odin (2011) pour explorer ces traces. Cette théorie constitue principalement un outil pour questionner les productions prises dans des processus de communication. L'hypothèse forte de cette théorie de la communication est de considérer, *a priori*, le contexte (l'espace) de l'émetteur séparé de celui du récepteur.

Pour le professeur en charge de ces stagiaires de master 2 (lauréats et non lauréats), la difficulté consiste à prendre en compte, dans son discours, les expériences du terrain qu'ils portent en eux. Ils sont friands de discussions et d'échanges entre eux, de constructions collectives de séances plus que de contenus théoriques. Ceux-ci peuvent cependant venir ensuite, en éclairage de situations rencontrées.

Face aux travaux demandés dans le cadre de la formation, le stagiaire (ou le petit groupe) est en position d'émetteur (E) dans un contexte qui est celui de l'alternance (établissement plus ou moins accueillant, aide effective du « tuteur terrain »...). Il doit produire un texte (T) au sens large de ce terme à partir de perceptions et de questionnements appelés vibrations (V) (visuelles et/ou sonores) dans le modèle d'Odin. Le formateur (qui est ici aussi le chercheur) est en position de récepteur (R). A partir de la vibration que constitue le support numérique présenté, il construit un autre texte (T') en fonction de son propre contexte qui l'amène à rechercher des traces de l'élaboration d'une réflexion effective et si possible en rapport avec les contenus qu'il a proposé dans ses cours.



Cette théorie des espaces de communication nous est également très utile pour mettre en évidence le fait que la posture du chercheur qui analyse les traces produites par les étudiants est radicalement différentes de celle qui unit les stagiaires et le formateur et qui relève de ce que l'on pourrait qualifier de transaction, de systèmes d'attentes réciproques ou, pour le dire autrement de contrat didactique qui peut fonctionner dans la mesure où l'axe de pertinence est bien choisi.

Pour le chercheur, l'illusion d'être face au même texte (T=T') est moins tentante. Il doit se rappeler sans cesse qu'il n'était pas « invité » dans ce processus de communication particulier.

Cette distance peut lui permettre de garder une position humble par rapport aux constats qu'il peut faire. Cette théorie de la (non) communication n'a pas de fonction descriptive. Elle est principalement heuristique et permet d'en explorer les modalités.

Elle amène en quelque sorte à considérer, tout comme Bourdieu et Culliolli (1990, p. 39) que « la compréhension est un cas particulier du malentendu ».

Nous avons donc choisi de rechercher les traces d'une certaine professionnalité et plus particulièrement d'un développement professionnel dans un premier temps dans les travaux collectifs réalisés en semestre 3 de la formation (début de Master 2) dans le cadre de l'UE « Pédagogie et numérique » puis de manière individuelle dans l'UE « Education aux médias et sémiologie des images fixes et animées » qui a lieu au semestre 4. Ces traces étant recherchées dans les productions, même si une mise en perspective pédagogique n'était pas explicitement demandée. Il nous restait à identifier le (ou les) référentiel(s) de compétences professionnelles que nous allions utiliser. C'est ce que nous allons préciser dans la partie suivante, avant de présenter les résultats que nous avons pu établir.

3. Les compétences travaillées

Quels référentiels utiliser pour faire ce travail d'enquête ? Nous aurions pu utiliser le référentiel de compétences professionnel des enseignants et ses trois catégories emboîtées. Nous avons fait le choix de prendre en compte à la fois les dimensions qui résultent des focalisations choisies au niveau académique, les quatre compétences spécifiques aux professeurs-documentaliste listées plus haut et un référentiel plus générique. Ce dernier a été proposé par la CPU (Conférence des Présidents d'Universités) et la CGE (conférence des Grandes Écoles) pour couvrir le champ de l'éducation au développement durable. Il dispose sous forme spiralaire 5 compétences avoisinantes résumées par les expressions suivantes : responsabilité et éthique ; compétences collectives ; systémiques ; changements et prospectives. Nous l'utilisons ici car nous l'avons mis à l'épreuve de l'EMI dans un travail précédent centré sur le « savoir-devenir » qui peut être vu comme une déclinaison du développement professionnel (Kerneis, 2015).

Nous utilisons donc tout d'abord ce référentiel mixte pour chercher des traces de développement professionnel dans le travail collectif réalisé au cours du premier semestre du master 2 dans le cadre de l'UE « Pédagogie et numérique ».

Le développement professionnel est clairement visé dans cet enseignement. En effet, la maquette annonce les objectifs suivants :

- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ;
- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs ;
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

	Compétences	Elèves à besoins particuliers (Padlet)	Les outils de communication (Portfolio Mahara)	Gamification de l'éducation (Wordpress)	Papier crayon 2.0 (Facebook)	Enseigner les traces avec les smartphones (Padlet)
Référentiel CPU et CGE	Systemique	Architecture de pad	Outils / enjeux pédagogiques	Liens inattendus	Dans le jeu proposé	<i>La structure proposée (conception, mise en œuvre, évaluation) est conservée</i>
	Individuelles / Collectives	Comparaisons fructueuses	Réflexion globale et focus		Forum animé	<i>Etudiant seul</i>
	Prospective	Le CDI idéal pour les élèves d'une ULIS		Questionnements	Entrée dans le web 2.0 sans matériel	Rubrique : pour aller plus loin
	Changement		Etat actuel avec présentations des sites établissements	Impact de cette tendance		
	Responsabilité					
Référentiel académique	Ethique et identité professionnelle		Type de droits	Posture de l'enseignant	Principe même du jeu Faceschool proposé	Attention apportée sur la question de la législation
	Enseignant concepteur	Séances réalisées	Projets de communication incluant les élèves	Séances réalisées	Création du jeu et mise en œuvre	La séance a été réalisée en lycée
	Enseig. pilote					
	Enseig. acteur de la communauté éducative	Insertion de ces élèves		Ressources pour les enseignants	Problématiques réelles	
	Prof-doc maître d'œuvre (D1 à D4)	D3, D1	D3, D1	D1, D4	D1	D1

Ce tableau à double entrée présente une synthèse des traces de développement professionnel identifiées dans les 5 travaux collectifs qui sont présentés en colonnes. Les lignes correspondent aux compétences des deux référentiels que j'ai choisi de prendre en compte. Certaines traces couvrent plusieurs compétences (représenté par la fusion des cases correspondantes). Les cases vides ne signifient pas que les compétences correspondantes n'ont pas été travaillées (nous n'en avons seulement pas trouvé trace). Le texte en rouge concerne l'absence ou l'impossibilité de travail correspondant.

Ce tableau synthétique permet de montrer, en première analyse, que des traces objectives d'un travail sur ces compétences qui a été réalisé, de l'initiative même des groupes

de travail, la plupart du temps. Les travaux sont toujours en ligne et permettraient une exploration plus quantitative et/ou qualitative.

Nous avons produit une enquête du même type à partir des travaux individuels produits en fin d'année de master 2 dans le cadre de l'UE « éducation aux médias et sémiologie de l'image ». Ici encore, l'exigence pédagogique n'est pas explicite puisqu'il est demandé « un dossier numérique analysant des images collectées et produites dans la perspective d'une utilisation pédagogique (directe ou indirecte) et s'appuyant sur les données théoriques abordées en cours ».

Par la force des choses, les travaux sont ici plus descriptifs. On y trouve cependant des mises en perspective intéressantes qui portent la marque d'un développement professionnel mais aussi de pratiques qui relèvent de l'EMI. Nous en citons ici quelques extraits que nous avons choisis pour leur caractère exemplaire. Ces deux premiers exemples montrent une tentative intéressante de construction d'une posture enseignante dans le domaine de l'EMI.

« cette vidéo est un support possible pour une séance autour de la construction d'une bonne e-reputation, à condition de ne pas tomber dans l'écueil de la diabolisation d'internet. Par ailleurs, il peut être intéressant de se baser sur les horizons d'attente des élèves pour les inciter à construire leur propre réflexion autour de leurs pratiques actuelles afin que chacun puisse s'approprier, selon leur expérience et leurs codes culturels, cette vidéo qui suscitera probablement leur enthousiasme ».

« La mise en perspective de ces deux analyses [image fixe et image animée] montre donc que la parodie et que le rire ne sont pas monolithiques, que les créateurs ne recourent pas toujours aux mêmes figures de style. Néanmoins, dans le champ médiatique, plus qu'en littérature, on retrouve très fréquemment le motif d'une parodie dénonciatrice d'un fléau. C'est pourquoi l'étude de ce type d'image s'avère à mon sens un bon moyen d'éveiller la compréhension du monde et l'esprit critique des élèves. Ce choix a d'ailleurs été effectué par nombre d'enseignants suite aux attentats de janvier 2015 »

Certains stagiaires ne manquent pas non plus d'humour et portent, de manière dialogale, un regard distancié sur leur profession.

Thésaurus Rex : Le professeur documentaliste : une espèce en voie de disparition ?



Cette image a été réalisée par une stagiaire du master documentation dans le cadre du cours. Une autre stagiaire s'en est saisie pour l'analyser. Elle conclut ses propos de la manière suivante : « Les élèves et les professeurs tendent à utiliser de plus en plus internet pour réaliser leurs recherches et oublient le professeur-documentaliste. Cependant le professeur-documentaliste reste un médiateur utile et il ne faut pas non plus oublier son rôle de formateur. On peut donc se demander si le professeur-documentaliste est en voie de disparition dans le sens où la perception de son métier a changé avec l'avènement du numérique ».

D'autres étudiants ont choisi d'analyser des films réalisés par les élèves dans le cadre de TPE qu'ils ont animé. Voici un commentaire associé à un tel projet :

« Cette vidéo symbolise plus les possibilités qu'offre le numérique aux internautes que les dangers auxquels ils pourraient se confronter si il leur venaient de s'aventurer dans ce milieu. Elle montre les évolutions qu'ils devront connaître, mention particulière aux apprentissages que la communauté éducative devra enseigner aux jeunes générations, afin de contribuer à leur transformation en citoyens éclairés ».

De telles réflexions montrent aussi une compréhension fine des problématiques qui relèvent des « éducations à » et de la responsabilité du professeur-documentaliste ». Une stagiaire a choisi d'analyser cette image publicitaire.

« Dans le cadre scolaire, cette publicité pourrait être utilisée dans un cours d'Éducation aux médias et à l'information, afin d'apprendre aux élèves à analyser une image. Elle pourrait aussi être utilisée dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, dans un contexte de déconstruction des stéréotypes de genre. L'objectif serait de former des futurs citoyens « éclairés », capables de saisir et de comprendre l'environnement qui les entoure. L'objectif est que les élèves saisissent les notions de droit et de respect de la femme ainsi que les enjeux inhérents aux médias et à la société de consommation ».



Le nombre de travaux de ces 16 stagiaires qui concernent l'identité numérique les réseaux sociaux et les pratiques sur Internet constitue un signe assez flagrant de professionnalisme. Cela peut même interroger quand ils avaient tout loisirs d'explorer d'autres thématiques liées aux images qu'ils choisissaient ou créaient.

A l'issue de cette première exploration des traces de la professionnalisation en lien avec l'EMI, nous pouvons maintenant proposer quelques prolongements de ce travail en cours.

4. perspectives

Nous allons tout d'abord souligner quelques-unes des limites de ce travail. L'absence de traces ne signifie en rien que les compétences correspondantes n'ont pas été travaillées. D'autres indicateurs et d'autres traces, non-textuelles auraient été bien utiles pour mener cette enquête. Nous pensons à une observation pendant les stages ou la tenue d'un journal de bord par les stagiaires. Des entretiens auraient également permis une approche plus anthropologique qu'une simple analyse de discours que l'on peut considérer comme prescrits ou du moins contractuels : celui « d'étudiants qui font leur métier ».

D'autre part, cette approche sémio pragmatique nécessiterait d'identifier les termes et les contextes qui peuvent référer à chacune des compétences retenues. Pour conclure, nous sommes enclins à considérer que le développement professionnel qui débute pendant le temps de la formation initiale relève du « savoir devenir » défini comme « une capacité projective,

où les apprenants s'approprieraient le potentiel informationnel des environnements distribués mis à leur disposition par le biais des translittératies sur la base d'une pédagogie du projet engageant » (Frau-Meigs, 2014). Cette compétence nécessaire au professeur-documentaliste constitue également une perspective essentielle pour tous les élèves.

Bibliographie :

- Andro, C. (2015). Comment favoriser l'émergence de l'esprit critique des élèves à travers un projet sur la presse. Mémoire de master 2 en lettres. Espe de Bretagne-UBO.
- Boyd, D. (2009). Streams of Content, Limited Attention: The Flow of Information through Social Media. *Web2.0 Expo*. New York, NY. [en ligne] : <http://www.danah.org/papers/talks/Web2Expo.html> (Consulté le 2 octobre 2015).
- Castoriadis, C. et Tomès, A. (2008). Cornélius Castoriadis, L'imaginaire comme tel. Texte établi, annoté et présenté par Arnaud Tomès. Paris : Hermann Philosophie.
- Chevalier, Y. (2009). Le système d'information comme média. *Communication et langages*, 160, 35-38.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du Seuil.
- Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation, T1, Ophrys éd, (Coll : "HDL").
- Decrop, M.-A. (1997). Les documentalistes de l'Éducation Nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Frau-Meigs, D. (2014). Savoir devenir à l'ère du développement numérique. [En ligne] : <http://www.divina-frau-meigs.fr> (Consulté le 2 octobre 2015).
- Georges, F. (2014). Éléments pour une analyse sémio-pragmatique de l'identité numérique In H. Bourdeloie et D. Douyere (Dir.) (2014). *Méthodes de recherche sur l'information et la communication : regards croisés*, Paris : Mare & Martin.
- Hedjerassi, N. et Bazin, J.-M. (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? *Recherche et formation*, 74, 71-86.
- Kerneis, J. (2015). Le « savoir-devenir » un pont entre EMI et EDD dans le nouveau design de l'école ? Communication au Colloque international francophone « former au monde de demain. Quelles compétences, communes ou spécifiques, entre l'éducation et la formation au développement durable et les autres éducations et formations à la solidarité, la santé, les médias et la gouvernance ». Clermont-Ferrand, 2-3 avril.
- Kerneis, J & Thiault, F. (2015). Pratiques d'annotations à l'ère des médias numériques : étude de cas de l'architexte de Diigo. In *Questions de communication. Série Actes*, TiceMed 9, Toulon, 15-16 avril 2014. (Eds.) Bonfils, P. Dumas, L. Massou.
- Lanhers, L. (2015). L'éducation aux médias et à l'information auprès des enfants du voyage : un enseignement entre marginalité et intégration. Mémoire de Master en documentation. Espe de Bretagne-UBO et Rennes 2.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Mauray, Y. (2014). SIC et Documentation dans la formation initiale des professeurs-documentalistes : entre attendus institutionnels et déclinaison dans les masters d'enseignement. In M. Frisch (Dir.). Le réseau IDÉKI, Objets de recherche d'éducation et de

formations émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés (pp. 157-168). Paris : l'Harmatan.

Meunier, J. P. et Peraya, D. (1993/2004/2010). Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique (3ème édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck.

MEN (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

OCDE (2014). Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

Odin, R (2011). Les Espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique. Presses Universitaires de Grenoble.

Souchier, E., Jeanneret, Y. et al. (2003). *Lire, écrire, récrire, Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Centre Pompidou-BPI.

Thiault, F., Kerneis, J. Rouillard, R., & Peirano, R. (2013). La veille : un élément structurant de la construction d'une professionnalité pour les étudiants en master documentation ? *Revue de l'Université de Moncton*, 44 (1), 87-109. [En ligne] : <http://www.erudit.org/revue/rum/2013/v44/n1/index.html> (Consulté le 2 octobre 2015).

Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Éducation Permanente*, 188, 5-11.