

DISPOSITIF DE FORMATION NUMERIQUE EN INFORMATION DOCUMENTATION : POUR UNE MEDIATION DES SAVOIRS

CECILE GARDIES,
formatrice documentaliste, docteur en SIC
Unité de Recherche Toulouse EducAgro, ENFA Toulouse
cecile.gardies@educagri.fr

ISABELLE FABRE,
formatrice documentaliste, docteur en SIC
Unité de Recherche Toulouse EducAgro, ENFA Toulouse
isabelle.fabre@educagri.fr

MICHEL DUMAS,
formateur documentaliste
ENFA Toulouse
michel.dumas@educagri.fr

Mots-clés : médiation, savoirs, information, documentation, dispositif

Le métier de professeur documentaliste dans l'Enseignement agricole se distingue des autres profils enseignants par sa polyvalence. En effet, les professeurs documentalistes associent leur mission d'enseignement à une mission de gestion de l'information alors même qu'un déficit d'ancrage des savoirs initiaux en sciences de l'information et de la communication est relevé (Gardiès, 2006). Or, comme le note A. Béguin « *une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forgent une identité à ceux qui s'y conforment* » (Béguin, 1996). Si un référentiel métier décline les compétences et les activités attendues pour clarifier les savoirs et savoir-faire mobilisés, l'origine disciplinaire très disparate des professeurs stagiaires et la diversité intrinsèque du métier semblent nécessiter une formation et une adaptation accrues que l'on peut qualifier de besoin de professionnalisation (Bourdoncle, 2000). La formation post-capes¹, que nous nous proposons d'examiner ici, est basée sur l'alternance et la co-évaluation. Dans ce contexte, la formation peut-elle permettre la construction d'un socle commun de connaissances nécessaires à l'exercice de tous les aspects du métier en prenant en compte les parcours diversifiés ? Pour répondre à cette situation spécifique, un dispositif innovant a été mis en place, au travers duquel les formateurs ont souhaité inscrire un espace de médiation pour permettre une appropriation des contenus sous la forme d'un projet personnel. Si nous considérons qu'« *un dispositif dont le but est de produire ou permettre une forme de médiation fait exister un espace particulier, préalable à la médiation, mais grâce à l'espace qu'il crée, il la rend possible, l'organise, et éventuellement crée un effet de signification au-delà des contenus transmis ou échangés* » (Hert, 1999), peut-on dire que les usagers, professeurs stagiaires en documentation, qui participent au dispositif construisent eux-mêmes leur future identité professionnelle ? Ce dispositif permet-il de mettre au jour des représentations du métier de professeur documentaliste et des centres de documentation et d'information (CDI) et par-là même les disparités qui rendent difficile la définition de savoir-faire communs (Fabre, 2006) ? D'un point de vue théorique, nous appuierons notre réflexion sur le cadre conceptuel des

sciences de l'information et de la communication mais nous ferons aussi appel à la sociologie du travail pour les notions de professionnalisation. D'un point de vue empirique, ces questions seront étudiées à partir de l'analyse d'un dispositif de formation, individualisé, numérique, associant différents acteurs et usagers dans la formation des futurs professeurs documentalistes de l'enseignement agricole en France. Nous questionnerons ainsi ce suivi multiforme afin de mesurer en quoi l'évolution du support de formation et les modalités de diffusion des contenus, participent au processus de construction des connaissances dans l'environnement d'enseignement spécifique des professionnels de l'information documentation de l'enseignement secondaire.

1- L'apprentissage du métier de professeur documentaliste : quel processus de professionnalisation ?

Un « référentiel CDI »² précise le rôle des professeurs-documentalistes au Ministère de l'agriculture. Il se situe autour de quatre axes de travail : gestion du service CDI, pédagogie, animation et techniques documentaires. Par le nombre de compétences et d'activités décrites dans ces quatre axes, ce référentiel souligne la polyvalence des tâches affectées à ces professionnels, essentiellement fondées sur des techniques (documentaires) et des gestes de métier. Un référentiel métier, ainsi rédigé, donne à voir les représentations des qualifications, métier et emploi attendus par les différents acteurs et partenaires. En parallèle, les missions des professeurs-documentalistes sont statutairement définies par une note de service³ qui s'appuie sur ce référentiel. Ces deux éléments constituent donc encore à l'heure actuelle la définition du métier de professeur documentaliste dans l'Enseignement agricole. La polyvalence des tâches et des missions confiées aux professeurs documentalistes conduit à des exigences dans la mise en œuvre qui implique une professionnalisation et une réflexion sur l'acquisition de savoirs en interaction avec les techniques et les pratiques. Pour répondre à ces exigences, la formation post CAPES des professeurs documentalistes de l'Enseignement agricole, qui se déroule en un an au sein de l'Ecole Nationale de Formation Agronomique (ENFA), est une formation disciplinaire spécifique s'appuyant sur les textes de référence. Elle s'articule autour de plusieurs principes forts, comme la mise en place de parcours individualisés et d'un tutorat, la mutualisation des ressources pédagogiques entre stagiaires, l'implication dans la gestion du Centre de Documentation et d'Information de l'ENFA, qui en constituent le contrat entre les acteurs de la formation : conseiller pédagogique-stagiaire-formateur. La formation part du postulat que le recrutement de niveau L3 et les épreuves du concours ont sélectionné des candidats ayant déjà acquis les savoirs spécifiques en information documentation pour aborder en formation post CAPES les aspects strictement professionnels. Mais peut-on dire pour autant que cette formation des futurs professionnels participe à leur professionnalisation, repérée comme nécessaire ? La qualification de « métier » pour désigner les activités usuelles de professeur documentaliste est courante. Pourtant la notion de métier est définie par les sociologues en opposition à la notion de profession, voire comme non-profession. C. Dubar situe historiquement l'opposition entre métier et profession au moment de l'essor et la consolidation des universités puisque les professions s'y enseignaient et étaient associées à des travaux de l'esprit, alors que les métiers relevaient des arts mécaniques. 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, C. Dubar définit les critères d'une profession autour de l'existence d'un mandat confié par la société à un groupe professionnel, de la définition d'un statut pour ses

membres, et d'une autonomie dans son exercice. Ainsi, la professionnalisation est décrite comme le processus dynamique du passage d'un métier à une profession dans le sens où les savoirs nécessaires peuvent être reliés aux compétences. Ces dernières peuvent être définies 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 se caractérise donc d'une part, par un double processus d'acquisition, celui de savoir, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et d'autre part celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel. Se pose alors la question de la mise en place de dispositifs permettant de concourir à un tel processus, c'est à dire permettant la professionnalisation de futurs praticiens.

2- Dispositif et formation

C'est pour tenter de répondre à cet objectif de professionnalisation qu'un outil pédagogique a été mis en œuvre dès la rentrée scolaire 2004-2005 au sein de la formation initiale des professeurs documentalistes stagiaires en formation initiale nommé « l'espace doc ». Il s'agit d'un espace numérique dédié, comprenant des informations générales et qui permet, via un accès sécurisé, d'entrer sur un espace de travail individualisé. Ce dispositif numérique de formation s'appuie d'une part sur un portefeuille de compétences composé, d'un tableau de positionnement⁴ avec un dépôt des productions par des stagiaires permettant la validation d'acquis, et d'autre part, d'une banque de dépôt de ressources pédagogiques visant des échanges. Ce dispositif est utilisé dans le cadre de parcours individuels et s'articule avec un tutorat des formateurs et un suivi personnalisé conduit par des conseillers pédagogiques. Il s'agit donc là d'un dispositif de formation qui a pour objectif d'optimiser l'alternance en offrant une interface commune d'évaluation de l'expérience et des acquis tout au long de la formation des stagiaires⁵. Il s'inscrit dans un processus d'évaluation formative. Il permet un suivi complémentaire, en présentiel et à distance, coordonné par les trois acteurs de la formation qui disposent ainsi d'une vision globale des parcours. La banque de dépôt de ressources, met à disposition des stagiaires un espace d'échanges et de collaboration autogérée rendue possible par le format CMS⁶. Formateurs et conseillers pédagogiques ne participent à ces échanges que s'ils y sont invités par le stagiaire. Après quelques années d'utilisation de ce dispositif, on peut s'interroger sur son rôle dans le processus de professionnalisation des professeurs documentalistes stagiaires. Les bilans annuels analysés, rédigés tant par les stagiaires que par les conseillers pédagogiques sur trois ans, ainsi qu'une série de dix entretiens semi-directifs en fin du parcours de formation (cinq auprès de conseillers pédagogiques et cinq auprès de stagiaires) ont permis un travail empirique. C'est en premier lieu la notion même de dispositif que nous avons souhaité éclairer, par l'analyse des résultats recueillis. Si nous considérons que nous participons tous, usagers et concepteurs, à la définition de dispositifs qui nous circonscrivent nous pouvons dire que les contraintes qu'ils nous imposent, construisent notre identité et notre être singulier. En effet «*Les dispositifs c'est une manière d'envisager l'environnement naturel ou construit de l'homme comme lieu non d'acquisition ou de transmission du savoir, mais comme réseau de médiation du savoir – à partir de quoi, certes, peuvent émerger des acquisitions et des transmissions. Mais, dans la mesure où il s'agit de médiation, on ne peut pas prédéterminer ce qui sera appris*» (Berten, 1999). L'usager a une place au sein de ce dispositif, par les initiatives prises et l'expression de différences individuelles : «*penser les dispositifs, c'est penser la manière la plus naturelle dont l'individu est parfaitement à même de se situer dans un environnement, de l'appivoiser,*

le modifier, l'ingérer et le régurgiter » (Berten, 1999). La problématique de la connaissance est déplacée « *d'une logique de transmission du savoir vers une logique d'expérimentation du savoir* » (Peeters, Charlier, 1999). Ainsi ce n'est plus l'individu qu'on oriente mais c'est l'utilisateur qui s'oriente dans le dispositif. Les dispositifs renvoient donc aux objets mais également aux sujets qui les expérimentent, les utilisent et se les approprient. Ils fondent ainsi un espace culturel. P. Hert parle d'espace transitionnel qui permet d'articuler réalité et imaginaire, « *engageant une dynamique qui amène à tester la réalité, à la symboliser et à développer corrélativement une imagination* » (Hert, 1999). Cet auteur définit le dispositif comme un espace balisé qui délimite un dedans et un dehors. Le passage entre les deux se produit à l'aide du dispositif qui peut être matériel, symbolique ou sémiotique. Il place les usagers dans une situation qu'ils vont investir différemment selon leur subjectivité, car il « *n'est plus simplement un système technique et un outil au service d'un projet, il est un espace qui mobilise l'imaginaire et constitue le point de départ de nouvelles formes d'organisation collective [...]* » (Hert, 1999).

3- Espace de médiation et construction des savoirs

Nous pouvons avancer l'idée que le contexte d'évaluation dynamique formative semble signifiant car il permet à l'enseignant de réfléchir sur ses forces et ses réalisations professionnelles. Il permet également de préciser ses objectifs de développement professionnels en présentant des preuves factuelles de sa compétence et de la qualité de sa performance basée sur des sources fiables, multiples et recueillies régulièrement. Cependant, par rapport à l'ensemble des productions et des travaux à fournir, une remarque d'un conseiller pédagogique (Cp1) précise que « *tout ça pour (peut être) dire que les stagiaires avaient vraisemblablement une foultitude de documents de toute sorte à produire, mais qu'au milieu de tout ça, ils avaient beaucoup de mal à identifier les contours réels des travaux demandés, les attentes du formateur, les liens formateur ENFA/conseiller pédagogique/lieu de stage* ». La construction du portefeuille de compétences semble donc permettre à l'individu lui-même d'identifier et de s'approprier ce qu'il est et ce qu'il a acquis en mettant en évidence ce qui est sien comme réel et vrai dans un contexte donné, notamment par le fait que les acquis évalués sont situés et mesurés en référence à un repère (référentiel). Le portefeuille de compétences apparaît comme un outil d'auto-évaluation qui a l'avantage de placer l'enseignant au cœur de sa propre démarche d'évaluation, de valoriser la profession et d'améliorer la qualité en visant à évaluer avec rigueur et respect le travail accompli ou le potentiel professionnel. La liste des compétences extraites du référentiel métier semble impressionner autant les professeurs stagiaires (St) que leurs conseillers pédagogiques (Cp) qui, investis d'une mission de formation, la juge démesurée. Si les acteurs de la formation s'entendent pour noter la clarté et la lisibilité des compétences et des capacités déclinées, ils insistent sur la nécessité de viser l'acquisition des compétences au-delà de l'année de formation. « *Tous les items sont pertinents et fidèles au référentiel métier si l'on considère que le portefeuille de compétences est « valable » pour 3 ans* » (Cp 1). Par ailleurs, pour les uns le portefeuille de compétences permet une planification raisonnée (ce sont souvent des professeurs stagiaires), pour les autres (Cp2 et Cp3) il est illusoire de vouloir planifier strictement une année de formation : « *le portefeuille de compétences donne un bon aperçu global des compétences à acquérir pour les stagiaires, mais je ne sais pas si ces acquisitions doivent être obligatoirement rationalisées selon un calendrier type. L'apprentissage des différents aspects du métier ne se fait pas toujours suivant le même déroulement*

chronologique...». Ce constat vient confirmer l'aspect vécu comme contraignant du dispositif. Les échanges inter-acteurs semblent à perfectionner, et paradoxalement surtout entre le conseiller pédagogique et ses stagiaires. « Guide qui m'a permis de planifier, construire et organiser les différentes périodes de stage. Par contre, les échanges inter-acteurs restent difficiles. Nous avons privilégié les réunions bilan au CDI. Et pour les échanges avec l'ENFA, ce sont la réunion téléphonique et le séminaire qui ont été les plus enrichissants » (St1). L'outil en ligne est jugé d'utilisation facile et appropriée. Il paraît capital que l'évaluation soit tripartite. Enfin l'ambiguïté de la fonction de « l'espace doc » n'a pas été totalement levée. En effet, bien que présenté autant aux professeurs stagiaires qu'aux conseillers pédagogiques comme un outil de formation et non comme un support d'évaluation certificative, le doute subsiste pour certains et trouble l'utilisation de l'outil. Autrement dit, même si la distinction est réalisée entre portefeuille de compétences et certifications officielles, ce clivage est source de perturbations et nuit à la construction de passerelles entre acteurs et système. On rejoint ici le trait selon lequel tout dispositif est nécessairement dispositif de contrôle (Foucault, 1977 : 300) et qu'il s'inscrit ainsi dans les représentations des stagiaires comme nécessairement outil de surveillance et de certification. Du point de vue des formateurs, si le dispositif semble participer à la construction de la culture disciplinaire, cette construction semble toutefois partielle. En effet, et au vu des questions initialement soulevées autour du processus de professionnalisation, on note une absence totale de référence aux savoirs spécifiques disciplinaires, tant dans l'évaluation, dans les textes de référence que dans les discours. Le dispositif co-construit peut-il alors être considéré comme un espace de médiation des savoirs propres à l'apprentissage d'une profession ? « Un espace de médiation est un espace neutre : un espace dont la signification ne se fonde pas sur une référence singulièrement définie dans l'expérience d'un sujet, mais sur une représentation symbolique, qui circule le long des parcours de la communication » (Lamizet, 1992 : 263). Cette représentation symbolique est reconnue par tous les acteurs en présence et figure la communauté « des documentalistes », en participant à la construction d'une identité. Autrement dit, au travers de l'espace de médiation ainsi conçu, c'est la communauté professionnelle qui, en situation de communication sociale, de production collective, se forge un savoir identitaire collectif. C. Dubar 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. Quatre types de savoirs structurent l'identité professionnelle, les savoirs pratiques résultant de l'expérience du travail et de la logique instrumentale ; Les savoirs 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). Ainsi le dispositif de formation numérique paraît efficace dans l'acquisition de techniques et de gestes de métier, mais il montre des limites dans l'acquisition de savoirs, qui eux sont considérés comme pré acquis. Or dans la définition du processus de professionnalisation, nous avons mis en avant la notion d'autonomie, de mandat, de cohésion du groupe professionnel, sur ces aspects le dispositif semble contribuer à une construction professionnelle, mais au contraire pour l'acquisition de savoirs de haut niveau en information documentation, on note une absence certaine tant dans les références convoquées (référentiel métier) que dans les évaluations mêmes des compétences.

Conclusion

Cette recherche a permis de montrer que le dispositif de formation numérique en information documentation participait au processus de professionnalisation, notamment par son opérationnalité qui contribue à favoriser le suivi multiple en situation d'alternance, sans pour autant négliger l'individualisation des parcours de formation. En particulier, il a mis au jour les représentations sociales qui, sur le plan professionnel, permettent de saisir les dimensions cognitives et communicationnelles collectives qui sous-tendent les conduites au 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'une signification. Il s'agit d'un processus d'objectivation et d'un processus d'ancrage dans le social. Cependant pour que le dispositif fonctionne efficacement, il doit devenir un outil ordinaire, installé dans le temps et banalisé aux yeux de ses utilisateurs (Chartier, 1999) pour faire ainsi l'objet d'un usage habituel. En ce sens, l'étude du dispositif nous a permis non pas d'accéder à une histoire des savoirs mais plutôt à l'histoire des pratiques sociales. Au travers d'un dispositif particulier, nous avons pu ré-interroger les pratiques professionnelles. Mais, c'est en déconstruisant le dispositif que nous avons pointé les éléments constitutifs de son édification, et noté également une limite, en ce sens que le dispositif, par l'absence constatée des savoirs info-documentaires au profit exclusif des techniques, fait écho au déséquilibre déjà présent dans les textes de référence. Celui-ci, confronté à la formation via le dispositif qui le formalise, apparaît comme insatisfaisant aujourd'hui au regard de l'objectif de professionnalisation. C'est l'écart entre besoins de formation inscrits et réels, en terme de savoirs et de savoir-faire, qui va désormais être au cœur de la rénovation du dispositif de médiation des savoirs.

Références

- Béguin, Annette. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12, 1996. P. 49-64.
- Berten, André, Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie, *Hermès*, n° 25, 1999. P. 33-48.
- Bourdoncle, Raymond, Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, décembre, 2000. P. 117-132.
- Chartier, Anne-Marie, Un dispositif sans auteur : cahiers et classeur à l'école primaire, *Hermès*, n° 25, 1999. P. 207-217.
- Dubar, Claude. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. 1991. 269 p.
- Fabre, Isabelle. *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2 – Le Mirail, 2006. 354 p.
- Foucault, Michel. *Dis et écrits II, 1976-1988*, Gallimard, 2005, 1977. P. 300. (Quarto).
- Gardiès, Cécile. *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole*. Th. : SIC : Toulouse Le Mirail, 2006. 373 p.
- Hert, Philippe. Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, n° 25, 1999. P. 93-110.
- Lamizet, Bernard. *Les lieux de la communication*. Liège : Mardaga. 1992. 347 p. (Philosophie et langage).

Peeters, Hugues et Charlier, Philippe. Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, n° 25, 1999. P. 15-23.

¹ CAPES : certificat d'aptitudes professionnelles de l'enseignement secondaire

² Rédigé en 1997, disponible à l'adresse : http://www.enfa.fr/cdi/spip/article.php3?id_article=22

³ Paru en 1998, disponible à l'adresse : http://www.enfa.fr/cdi/spip/article.php3?id_article=22

⁴ bâti à partir du référentiel professionnel et listant 36 compétences réparties sur les 4 axes professionnels

⁵ Chaque capacité étant considérée comme acquise si elle est validée par au moins deux des trois partenaires de la formation.

⁶ Content Management System (CMS)