



Collaboration pédagogique entre professeurs-documentalistes et professeurs de disciplines

Véronique Lonchamp

► To cite this version:

Véronique Lonchamp. Collaboration pédagogique entre professeurs-documentalistes et professeurs de disciplines : analyse d'un dispositif de formation innovante. Education. 2017. hal-02378454

HAL Id: hal-02378454

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02378454>

Submitted on 25 Nov 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

**“Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation”
parcours second degré - recherche en éducation**

sur le thème

**Collaboration pédagogique entre professeurs-
documentalistes et professeurs de disciplines :
analyse d'un dispositif de formation innovante**

Mémoire présenté par :

Véronique Lonchamp

Nom du Directeur :

Féderico Tajariol

Année universitaire 2016 - 2017

Remerciements :

Ce travail de recherche n'aurait pu être finalisé sans les compétences et le soutien de plusieurs personnes auxquelles je souhaite adresser mes remerciements sincères.

Ma reconnaissance en premier lieu à Federico Tajariol, directeur de recherche de ce mémoire pour ses compétences, pour l'univers de recherche qu'il m'a permis d'entrevoir et la confiance qu'il a accordée à mon projet initial.

Un grand merci aux professeurs-stagiaires des Master MEEF second degré professeurs-documentalistes, professeurs de physique-chimie, professeurs de SVT et professeurs d'histoire-géographie qui ont accepté de participer aux entretiens dans le cadre de ce travail de recherche.

Je tiens également à remercier mes proches collègues et amies pour leur soutien et enfin mon compagnon et mes filles pour leur patience, leurs encouragements et leur humour.

Enfin, j'adresse un clin d'œil à France Vernotte...

On apprend toujours tout seul, mais jamais sans les autres

Pierre Pastré

Sommaire

INTRODUCTION	4
CHAPITRE 1 -L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS-DOCUMENTALISTES.....	6
1. PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE : UNE PROFESSION (ENCORE) EN CONSTRUCTION.....	7
1.1. LA CONSTRUCTION D'UN METIER A PARTIR DES PRATIQUES DE TERRAIN	9
1.2. LE POSITIONNEMENT OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE.	9
1.3. L'APPORT ESSENTIEL DES COLLECTIFS DE PROFESSIONNELS.	10
2 ENTRE IDENTITE POUR SOI ET IDENTITE POUR AUTRUI	11
2.1. LE CONCEPT D'IDENTITE.....	11
2.2. LES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : UN ANCRAGE IDENTITAIRE INDISPENSABLE	13
2.3. UNE IDENTITE POUR AUTRUI A LEGITIMER	16
3. S'APPUYER SUR LES REPRESENTATIONS POUR AGIR	17
3.1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES	17
3.2. LES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES	20
4. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS	23
5. ACQUERIR DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES EN SITUATION	26
5.1. LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LE CADRE DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE.....	27
6. LE PARI DE LA COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS	27
6.1. LA COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS : REALITES DU TERRAIN.....	29
6.2. LA COLLABORATION ENTRE PROFESSEURS DE DISCIPLINES ET PROFESSEURS-DOCUMENTALISTES	31
7. SYNTHESE DU CHAPITRE 1.....	32
CHAPITRE 2 PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	34
1. ELABORATION DE LA PROBLEMATIQUE	34
2. PRESENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION.....	35
2.1. LES INDICATEURS DE REUSSITE	39
CHAPITRE 3 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	44

1. PROTOCOLE DE RECHERCHE	44
1.1. LE FOCUS GROUP : UNE METHODE DE RECUEIL DE DONNEES.....	45
2. METHODE D'ANALYSE DU CORPUS	50
2.1. IRAMUTeQ : LOGICIEL POUR L'ANALYSE DE NOTRE CORPUS.....	51
2.2. ANALYSE DU CORPUS DE SVT	53
2.3. ANALYSE DU CORPUS DOC-PHYSIQUE-CHIMIE	65
<u>CHAPITRE 4 DISCUSSION</u>	<u>77</u>
1. L'ABSENCE D'UN NOUVEAU CHAMP LEXICAL	77
1.1. L'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS : DES RESULTATS PARADOXAUX ET INATTENDUS	78
1.2. RETOUR SUR LA PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES.....	79
1.3. CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	80
<u>CHAPITRE 5 L'EFFET DE LA RECHERCHE : CONSEQUENCES ET PERSPECTIVES</u>	
<u>PROFESSIONNELLES</u>	<u>83</u>

Références bibliographiques

Index des tableaux et des figures

Annexes

Introduction

Formatrice à l'ESPE de Franche-Comté, investie dans la formation des professeurs-documentalistes (1^e et 2^e années) depuis 2001, responsable du Master MEEF second degré professeur-documentaliste de 2012 à 2015 et co-responsable depuis 2015, la possibilité offerte par l'ESPE à la rentrée 2015 de préparer un Master Recherche en éducation est devenue une opportunité que nous avons saisie en nous inscrivant en septembre 2015. Les raisons sont diverses : tout d'abord, inclure ce projet dans une démarche de trajectoire professionnelle et intellectuelle, puis, porter un autre regard sur notre pratique de formatrice en prenant l'habit de l'«apprenti-chercheur», enfin nous enrichir de l'apport de la recherche et hisser au grade de Master notre niveau de qualification.

La profession de professeur-documentaliste est un métier que nous avons choisi après des études littéraires et un passage par les bibliothèques. Profession à multiples facettes, elle relie deux champs disciplinaires différents : les sciences de l'information et de la communication et les sciences de l'éducation. Elle intègre l'éducation aux médias et à l'information, le numérique et ses potentialités en ce qu'il bouleverse l'accès aux savoirs et la construction de la connaissance, l'ouverture culturelle et artistique, la littérature de jeunesse et la lecture. C'est également un métier au cœur des évolutions sociétales qui touchent la jeunesse. La dimension enseignante de cette profession est pour nous fondamentale et incontournable et les valeurs portées par le métier de professeur-documentaliste conviennent à notre éthique et à notre perception de l'éducation.

Une part importante de nos interventions de formatrice auprès des futurs professeurs-documentalistes du Master MEEF concerne la dimension pédagogique du métier : comment enseigner l'information-documentation à l'école, comment construire des séances pédagogiques en lien avec les thématiques de l'information-documentation, comment et pourquoi mettre en place des projets pédagogiques et culturels etc.... En effet, le professeur-documentaliste est un enseignant à part, différent, sans classe, sans programme, exerçant dans un espace différent. Il est donc dans la nécessité de travailler avec les autres (multiples partenaires dans et hors de l'établissement) et sur le plan pédagogique, il doit, entre autre, collaborer avec les collègues de disciplines, créer des partenariats, co-construire des séances pédagogiques en interdisciplinarité.

Au cours de la formation initiale en ESPE, les professeurs-documentalistes doivent être formés à cette dimension pédagogique de leur fonction. L'un des dispositifs de formation mis

en place pour atteindre cet objectif est de les mettre en situation de travailler « réellement » avec d'autres enseignants disciplinaires. Ils doivent alors se positionner comme de véritables enseignants et donc affirmer leur identité professionnelle au regard d'enseignants d'autres disciplines, qui eux, n'ont pas à prouver leur légitimité pédagogique. C'est pourquoi, nous avons mis en place, depuis plusieurs années, en Master 2, des journées de formation communes réunissant des professeurs stagiaires en documentation et des professeurs stagiaires d'autres disciplines (SES, Histoire géographie, SVT, Physique chimie, PLP Lettres-Histoire).

Ce dispositif vise à faire acquérir aux futurs professeurs-documentalistes plusieurs compétences professionnelles :

- Connaître l'univers professionnel d'autrui c'est à dire connaître sa discipline, ses objectifs, la démarche didactique des collègues et modifier ses représentations sur la perception de l'autre.
- S'adapter aux représentations professionnelles du métier d'autrui : repérer les points de convergence (outils, démarches, objectifs).
- Co-construire et mettre en place des séquences pédagogiques interdisciplinaires.
- Affirmer sa posture pédagogique à travers le travail collaboratif.

Ce dispositif commun de formation «fonctionne» : il est reconduit chaque année, les professeurs-stagiaires et les formateurs concernés sont satisfaits. Cependant, demeurent certaines interrogations :

Qu'est-ce qui fonctionne véritablement ? Les objectifs sont-ils véritablement atteints ? Quels indicateurs mettre en place pour le vérifier ?

C'est pourquoi, nous avons choisi de travailler sur ce dispositif de formation dans le cadre de notre travail de recherche. En effet, la méthodologie spécifique de la recherche, les appuis théoriques et les conseils d'un enseignant-chercheur nous permettront d'approfondir ces questions de manière rigoureuse et scientifique.

Le contexte et l'implication personnelle de ce travail étant posés, nous présenterons dans un premier temps, les apports de la recherche et les différents cadres conceptuels nécessaires à notre travail, puis dans un second temps nous présenterons la problématique et le cadre méthodologique. Un troisième temps sera consacré à l'analyse des résultats et aux conclusions.

Chapitre 1 -L'identité professionnelle des professeurs-documentalistes

Ce premier chapitre présente les travaux issus de plusieurs domaines de recherche : sciences de l'information et de la communication, psychologie sociale, didactique professionnelle, sciences de l'éducation qui vont nous permettre de construire notre réflexion autour de l'objet de notre recherche. Tout d'abord, nous aborderons l'état des recherches concernant la question de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Education Nationale en nous basant sur un panorama des recherches effectuées. Le tableau ci-dessous a été réalisé par G. Lefeuvre et C. Grenier-Gire (Fabre, 2011) et présente les différents niveaux de questionnement du métier de professeur -documentaliste. Il nous permet d'obtenir une vision synthétique des principales thématiques de recherches et des cadres théoriques de référence privilégiés.

Les cadres théoriques privilégiés	Finalités ou enjeux	Les problématiques dominantes	Les objets de recherche dominants	La collecte des données et leurs traitements
Les savoirs issus des SIC	Formaliser un champ conceptuel de références	La question de l'existence d'une science de l'enseignement information-documentation	Les pratiques professionnelles	L'analyse de documents institutionnels, professionnels et scientifiques
La sociologie des professions	La professionnalisation	Une identité professionnelle dissonante	L'identité professionnelle	L'observation des pratiques
La psychologie du travail	La construction de savoirs sur les pratiques professionnelles dans	Le contenu de la formation en question	Les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés	Les discours des sujets sur leurs pratiques et leurs

	une visée heuristique			représentations
La didactique des disciplines		Un manque de connaissances sur les pratiques enseignantes		

Tableau 1 : Panorama des recherches de G. Lefeuve et C. Grenier-Gire paru dans l'ouvrage : Professeur-Documentaliste : un tiers-métier, coordonné par Isabelle Fabre (2011, p.47).

En surbrillance, nous indiquons les domaines dans lesquels s'inscrit notre travail de recherche. A ces cadres théoriques identifiés, à savoir les sciences de l'information et de la communication, la sociologie des professions, la psychologie du travail et la didactique des disciplines, nous ajoutons pour notre recherche, les suivants :

- Les représentations sociales et professionnelles
- La didactique professionnelle
- La collaboration entre les enseignants

Il s'agira tout d'abord d'effectuer un rapide historique de la construction du métier de professeur-documentaliste en établissement scolaire, puis d'aborder le concept d'identité afin de comprendre comment se construit une identité professionnelle. Les concepts de représentations sociales et professionnelles seront explicités ainsi que ceux de didactique professionnelle et de collaboration entre enseignants.

1. Professeur-Documentaliste : une profession (encore) en construction

La profession de professeur-documentaliste est une profession récente qui s'est construite d'abord sur le terrain, à partir des pratiques professionnelles des acteurs des centres de documentation et d'information. L'institution, représentée par le Ministère de l'Education Nationale, a contribué également à sa construction à travers les textes officiels qui cadrent la profession mais c'est surtout l'apport des collectifs de professionnels et en particulier celui de la Fédération des Associations de Documentalistes et Bibliothécaires de l'Education nationale (FADBEN), devenue l'Association des Professeurs Documentalistes de l'Education Nationale en 2015 (APDEN) qui a permis la construction d'une identité professionnelle. Plus

récemment, les apports de la recherche sur l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes, sur la didactique de l'information-documentation et sur les pratiques professionnelles ont contribué à donner une légitimité scientifique à cette profession. Les différents aspects de cette construction professionnelle vont être abordés dans cette première partie.

La construction professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Education Nationale en France est liée à différents facteurs dont le premier est, bien évidemment, celui de la création et de l'évolution des CDI (Centre de documentation et d'information) à partir des années 1960. D'après Maury (2010), le CDI, objet complexe, est à la fois un lieu documentaire, un lieu pédagogique, un lieu social et un lieu d'innovation, un lieu des savoirs et non d'un savoir ou d'une discipline. « Les CDI sont compris dans un sens large, comme des lieux habités et pratiqués : à la fois espaces d'information et de savoir(s) organisés autour d'une pluralité de fonctions constamment revisitées et objets de débats ; et, champ de pratiques, existant par les acteurs (professeurs-documentalistes, élèves, enseignants) et les activités qui les animent » (Maury, 2010, p.1). Le CDI a été depuis sa création un lieu d'innovations : innovation à travers l'espace particulier, différend d'une salle de classe, lieu d'autonomie pour le travail de l'élève, de lecture loisir, de travail de groupes, lieu d'innovation pédagogique avec la particularité de la relation éducative là encore différente des autres enseignants et enfin lieu d'innovation technologique avec l'intégration des TIC.

La profession de professeur-documentaliste est récente, méconnue, intégrant une dimension de bivalence, ce dernier étant à la fois un professionnel de l'information assurant la gestion, la diffusion et la communication de l'information au sein d'un établissement scolaire, responsable de la politique documentaire, de l'ouverture culturelle et un professeur construisant et menant des activités, des séances et des projets pédagogiques. La diversité de ses fonctions a rendu, dès le départ, difficile le positionnement du professeur-documentaliste. Dès le premier colloque de la FADBEN (Lille, 1980), la question de l'identité professionnelle, du positionnement pédagogique du professeur-documentaliste et de son rapport avec les autres disciplines est posée.

Historiquement, le métier s'est construit à partir de différents axes (Chapron, 2011) que nous allons aborder dans la suite de cette présentation.

1.1. La construction d'un métier à partir des pratiques de terrain

L'identité des professeurs-documentalistes s'est construite essentiellement à partir des pratiques professionnelles des personnels affectés dans les CDI dans un processus de «Do it yourself» (Lehmans, 2012) que l'on peut traduire par « construis-toi, toi-même ».A partir de la création du CAPES en 1989, certification qui intègre donc le corps des documentalistes de l'Education nationale dans le corps des enseignants certifiés, certains d'entre eux ont privilégié plutôt le côté bibliothécaire de la profession, d'autres la dimension enseignante, travaillant avec des classes entières ou en collaboration avec les enseignants d'autres disciplines sur la formation à la culture de l'information : éducation aux médias, recherche et analyse de documents, évaluation de l'information, développement de l'esprit critique etc... Pourtant, malgré l'instauration de ce CAPES, subsiste un malaise identitaire que les textes officiels ne solutionnent pas. Ce malaise existe à l'intérieur de la profession (difficulté de construire une culture commune entre pairs) et à l'extérieur (manque de reconnaissance des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative).Il entraîne des difficultés d'exercice sur le terrain et a pour conséquence de générer une «mosaïque» de pratiques professionnelles, chaque professeur-documentaliste interprétant assez librement les textes institutionnels lui permettant ainsi de «colorer sa professionnalité» (Chapron, 2015). Ce flou est également persistant chez l'ensemble des collègues enseignants qui ne perçoivent pas véritablement le rôle et la fonction pédagogique de ces enseignants différents, exerçant dans un lieu autre qu'une salle de classe, peu ou pas utilisé par eux. Le CDI est alors souvent considéré comme un palliatif éducatif, un service et non ayant une fonction pédagogique (Maury, 2010). Cette non-reconnaissance des enseignants de discipline est renforcée par un positionnement professionnel de l'enseignant, dans le système éducatif français, légitimé à travers l'appartenance à une discipline scolaire et dans le « respect » de la hiérarchie des disciplines. De la même manière, pour les élèves, la reconnaissance d'un enseignant passe par la détention d'un savoir légitimé par l'institution.

1.2. Le positionnement officiel de l'Education Nationale.

Du côté institutionnel, le flou identitaire sera partiellement levé par les textes officiels tout d'abord à travers la publication en 1986 d'une circulaire de missions qui vient d'être réécrite et publiée au Bulletin officiel de l'Education Nationale le 30 mars 2017 (Annexe 1), puis par

la création du Capes de Sciences et techniques documentaires en 1989 et enfin par le Référentiel de compétences de 2013 qui intègre les professeurs-documentalistes dans le Référentiel commun à tous les enseignants et précise également leurs compétences spécifiques. Depuis la Loi de Refondation de l'école (13 juillet 2013), le Référentiel de compétences des enseignants détermine 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, puis 5 compétences communes à tous les professeurs, 8 compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation et 4 compétences propres aux professeurs-documentalistes (Annexe 2). D'après ce référentiel, le professeur-documentaliste d'un établissement scolaire est également un enseignant qui doit « **savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs et faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.** » Donc, les professeurs-documentalistes enseignent, construisent des séquences pédagogiques « dans le but d'amener leurs élèves à construire des savoirs propres à l'information-documentation à partir de tâches fondées sur l'analyse et le traitement de matériaux informationnels ». (Duplessis, 2015, para. 5).

1.3. L'apport essentiel des collectifs de professionnels.

Quelques dates charnières sont à rappeler : la conquête d'un statut de 1958 à 1989 ; la publication en 1978, par la FADBEN du *Manifeste Documentation, discipline nouvelle* qui inscrit comme priorité l'axe pédagogique et l'identité enseignante du métier et en 2015, la publication de la 2^e édition d'un document intitulé : « *Vers un curriculum en information-documentation* ». Le travail de ces collectifs professionnels a permis également la publication d'une revue professionnelle *Médiadoc*, proposant des réflexions professionnelles et des axes de développement de la profession. La FADBEN/APDEN s'est également toujours appuyée sur les chercheurs et leurs travaux permettant à cette profession d'acquérir une légitimité universitaire.

2. Entre identité pour soi et identité pour autrui

Comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, différents travaux de recherche ont été réalisés autour de la profession de professeur-documentaliste. Nous nous attacherons à présenter différents axes de ces recherches concernant la construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes.

Tout d'abord attardons-nous sur le concept d'identité de manière générale et sur celui plus spécifique d'identité professionnelle.

2.1. Le concept d'identité

Le concept d'identité appartient aux champs de recherche de la psychologie sociale (identité personnelle et construction de l'identité sociale) et à celui de la sociologie (identité du travail), plus précisément la sociologie des professions. Les identités sociales et professionnelles sont des constructions sociales impliquant l'interaction de trajectoires individuelles et sociales. Dubar (1992) définit ainsi l'identité comme étant « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar 1992, p.109). Pour lui, l'identité résulte donc de deux processus :

- L'un biographique lié aux différentes trajectoires des individus (familiales, scolaires, sociales) et à un projet d'avenir possible.
- L'autre relationnel, renvoyant aux constructions de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui. L'identité se construit et se modifie à travers le regard d'autrui.

Ces deux processus sont interdépendants car la réussite de l'un conditionne la réussite de l'autre. Entre l'identité sociale qu'une personne s'attribue et l'identité sociale attribuée à cette même personne par autrui, il peut ne pas y avoir de correspondance, mais conflit. Dans ce cas, pour Dubar, les individus développent des stratégies identitaires pour réduire l'écart. Ces stratégies identitaires sont à observer chez les professeurs-documentalistes. En effet une tension existe pour eux entre leur identité revendiquée et l'identité pour autrui. Afin de réduire l'écart, ils développent des stratégies très variables, de l'adaptation à l'identité d'autrui à la défense de leur identité revendiquée en passant par tous les stades intermédiaires possibles. Pour synthétiser le concept d'identité, nous présentons sous forme de tableau les différentes formes d'identités :

Identité individuelle	La première des identités. Elle se construit dès la naissance dans la relation avec la mère
Identité scolaire	La première des identités sociales, construite à l'école dans la relation avec les copains de classe, les enseignants.
Identité sociale héritée	Dès l'enfance, tout individu hérite d'une identité de sexe, de classe sociale, ethnique...liée à ses parents.
Identité pour soi construite – identité revendiquée	Identité personnelle et biographique, singulière.
Identité pour autrui	Identité qu'autrui attribue au sujet. Reconnaissance ou non reconnaissance d'autrui ce qui induit acceptation ou exclusion.
Identité professionnelle de base	Projection de soi dans l'avenir. Identification d'une trajectoire d'emploi et de formation. Stratégie identitaire qui met en jeu l'image de soi, ses capacités et la réalisation de ses désirs. Identité préprofessionnelle
Identité professionnelle	Elle permet à l'individu de se situer dans le système social, de se définir comme appartenant à un groupe car possédant les mêmes caractéristiques.
Identité sociale	Pour Durkheim, l'identité sociale est le produit de l'éducation, de la transmission d'une génération à une autre de l'ensemble des croyances, des pratiques sociales...Elle se construit à travers les relations de travail, les activités collectives et se légitime à travers le processus relationnel : « l'identité sociale constitue une incorporation des manières d'être (sentir, penser, agir) d'un groupe, de sa vision du monde, de son rapport à l'avenir [...] L'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable » (Dubar, 2015, p.86).
Identité professionnelle enseignante	Elle se définit en rapport à une pratique professionnelle commune avec d'autres enseignants. Un partage de normes, de valeurs et de règles. Liée à l'histoire personnelle de chacun, à la subjectivité. Identité spécifique qui permet à un individu d'être reconnu dans un rapport d'identification (avec les autres enseignants) et de différenciation (avec les non-enseignants). Culture professionnelle partagée. Référentiel commun.

Tableau 2 : les différentes formes de l'identité

Les identités spécifiques à notre recherche sont donc l'identité pour soi, construite et revendiquée par les professeurs-documentalistes, l'identité pour autrui ce qui correspond à la manière dont les autres professeurs identifient les professeurs-documentalistes et l'identité professionnelle enseignante.

D'autres champs de recherche nous intéressent. Ils permettent de spécifier l'identité professionnelle du professeur-documentaliste.

2.2. Les sciences de l'information et de la communication : un ancrage identitaire indispensable

Les travaux concernant le rattachement des SIC à la profession de professeur-documentaliste ont été menés par différents chercheurs dont Gardiès (2006) ; Couzinet, Gardiès, (2009) ; et Frisch (2003). Ces auteures constatent la difficulté pour les professeurs-documentalistes d'ancrer leur activité professionnelle pédagogique dans le champ de référence des sciences de l'information documentation soit par manque de formation universitaire pour certains d'entre eux, soit par manque de rattachement officiel par l'institution (une nuance doit être apportée à cette affirmation, la circulaire du 30 mars 2017 mentionnant : « La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. » (Annexe 1). Dans le système éducatif français, tout professeur ancre sa discipline dans un champ disciplinaire universitaire, ce qui le légitime. Il s'agit donc pour les chercheurs de poursuivre la réflexion engagée sur la didactisation de l'information-documentation, et de légitimer scientifiquement les savoirs à enseigner issus du champ des sciences de l'information. En effet, trop souvent, les professeurs-documentalistes restent dans la transmission de formations générales et transversales : méthodologie du travail intellectuel, utilisation de l'outil numérique, construction de l'autonomie... Ils justifient peu leurs pratiques pédagogiques à partir des notions et des savoirs issus des SIC. Pour Gardiès, Couzinet et Liquète (2006), ces clarifications de notions et de concepts contribueraient fortement à la construction identitaire des professeurs-documentalistes.

- La question de l'existence d'une science de l'enseignement de l'information-documentation

La question de l'enseignement de l'information-documentation s'est posée avec la création du Capes de Documentation en 1989. Il s'agit alors de savoir comment transmettre les compétences informationnelles à l'école : accès et usages de l'information, développement de compétences critiques vis-à-vis de l'information et acquisition d'une culture littéraire et scientifique. (Chapron, 2015).

Chercheurs en SIC et associations professionnelles (FADBEN) se sont penchés sur ces questions. La culture de l'information (en anglais : *information literacy*) et sa transmission sont devenues des objets de recherche à partir des années 2000 (Marcillet, 2000 ; Frisch, 2001 ; Duplessis, 2006, Gardiès, 2007 ; ERTé Lille, 2006-2009 ; Cordier, 2014). L'essentiel des recherches a été mené par une ERTé (Equipe de recherche technologique en éducation) intitulée *Curriculum documentaire et culture informationnelle* pilotée par Béguin-Verbrugge (2006). L'ERTé et le Groupe de recherche en didactique de l'information (GRCDI, 2010) ont contribué à l'identification d'un corpus de notions en Sciences de l'information et de la communication et à une didactique spécifique de l'information-documentation pour la construction d'un curriculum info-documentaire (Duplessis et al., 2010). Ces recherches proposent une définition de la culture de l'information, « qui dépasse la maîtrise d'outils ou de procédures pour viser la construction de connaissances propres à donner une compréhension des phénomènes de production, de traitement, de diffusion, d'usages de l'information et du savoir dans la société des réseaux » (Chapron, 2015, p.15). Ce concept de culture de l'information s'est depuis enrichi de l'apport d'autres sciences humaines : les sciences cognitives, la sociologie des pratiques culturelles, le concept de convergence (secteurs de l'info-média, de l'information scientifique et technique et de l'info-knowledge) et celui de translittératie dont nous retiendrons la définition de Sue Thomas, chercheur britannique, comme « l'habileté à lire, écrire et interagir par une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télévision, la radio, le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ». (cité par Delamotte, Liquète et Frau-Meigs, 2014, p.145-146).

Les différents travaux de recherche entrepris autour de la didactique de l'information-documentation peuvent être catégorisés schématiquement selon deux approches principales :

- Enseigner l'information-documentation dans le cadre de collaborations interdisciplinaires avec d'autres disciplines ou créer une discipline «information-documentation» (Fondin, 1996 ; Le Coadic, 2002 ; GRCDI, 2010)
- Privilégier une approche pédagogique à partir des comportements des usagers et des pratiques sociales de référence (Frisch, 2003 ; Cordier, 2014).

Selon la première approche, l'information-documentation doit être enseignée comme une discipline avec comme science de référence les sciences de l'information et de la communication. Les travaux d'Astolfi et Develay (1989) sur la constitution des disciplines scolaires proposent l'information-documentation comme une discipline. Elle en possède en tous cas les caractéristiques : une ambition éducative, des finalités (vivre, penser, travailler dans la société de l'information, développer l'esprit critique et l'autonomie), des savoirs liés aux SIC, des savoir-faire méthodologiques et des savoirs-être (citoyenneté, éthique...) et des pratiques de référence. Les travaux de recherche en didactique de l'information-documentation se sont donc centrés sur l'élaboration des savoirs à enseigner, sur la publication de différents référentiels de compétences documentaires (FADBEN, 1997) et se sont poursuivis dans le cadre de recherches citées déjà en amont. Il est à noter l'important travail réalisé autour du *Wikinotions InfoDoc*, « projet collaboratif piloté par l'APDEN, destiné à préciser le contenu d'un enseignement en information documentation. Cet outil cherche à associer acteurs de terrain et chercheurs dans la définition de notions essentielles et la mutualisation de pistes pédagogiques sur ces mêmes notions » ([APDEN], 2014).

Actuellement, les recherches pour créer une didactique de l'information-documentation se poursuivent autour de la construction d'un curriculum documentaire.

Selon la seconde approche, les pratiques informationnelles des usagers sont primordiales. Il s'agit d'établir une continuité entre les pratiques sociales des différents contextes (familial, scolaire) pour penser une éducation aux cultures de l'information. Il est alors nécessaire d'aborder à l'école, la culture de l'information à travers les pratiques informationnelles des adolescents. Le professeur-documentaliste est alors dans une position de médiateur. Il va créer des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves pourront construire à partir de leurs pratiques des apprentissages informationnels. (Cordier, 2015).

D'autre part, depuis 2012, une équipe de recherche travaille sur le projet Translit : *la Translittératie comme horizon de convergence des littératies médiatiques, info-documentaires et informatiques* dont le colloque final a eu lieu les 7 et 8 novembre 2016 à la Cité des sciences. « L'objectif du projet TRANSLIT est de mettre en œuvre une exploration des implications socio-techniques, politiques, économiques et éducatives posées par cette translittératie en émergence. » (Frau Meigs, 2012).

Ces divers champs de recherche passés ou en cours témoignent de l'intérêt des chercheurs pour la construction d'une didactique de l'information-documentation permettant une mise en œuvre et une visibilité dans les établissements scolaires.

Quelle que soit l'approche adoptée, le professeur-documentaliste peut être défini comme un professeur expert de la mise en place de la formation aux cultures de l'information chez les élèves, disposant de référents théoriques acquis durant la formation initiale. A ce propos, jusqu'en 2012, les travaux menés en France sur cette question se rejoignaient dans le constat du manque de connaissances des professeurs-documentalistes dans le domaine des sciences de l'information et de la communication. (Liquète, 2005) (Couzinet, Gardiès, 2009). La mise en place des Master MEEF semble modifier ce constat grâce à l'enrichissement apporté dans ces formations par le niveau universitaire en sciences de l'information et de la communication (Lehmans, 2012).

2.3. Une identité pour autrui à légitimer

De nombreux travaux de recherche interrogent la question de la légitimité professionnelle des professeurs-documentalistes. En effet, le décalage est important entre l'identité revendiquée par les professeurs-documentalistes (identité pour soi) et l'identité attribuée par les collègues enseignants, les élèves, le personnel de direction et l'ensemble des membres de la communauté éducative (identité pour autrui). Le métier de professeur-documentaliste est trop souvent assimilé à un métier de service. Des travaux de recherche sur cette question ont été menés par Le Gouellec-Decrop (1998), Marcel & Gardiès (2010), entre autres. Le besoin de légitimité des professeurs-documentalistes existe vis-à-vis de l'institution et également vis-à-vis des autres professeurs de disciplines qu'ils côtoient dans l'établissement et avec lesquels ils collaborent.

Du côté de l'institution, certains points positifs sont à mentionner. La reconnaissance du rôle des professeurs-documentalistes pour les apprentissages liés au numérique (*Rapport annexé à la Loi du 8 juillet 2013*) ; la publication du référentiel de compétences des professeurs-documentalistes dont nous avons parlé en amont et le *Décret sur les services des enseignants* de 2014 qui rattachent enfin les professeurs-documentalistes au collège des enseignants (même si nous devons souligner les difficultés d'application de ce décret) et récemment, la publication, le 30 mars 2017 de la nouvelle circulaire de missions (Annexe 1). Malgré ces quelques avancées, il n'est toujours pas envisagé de création d'une agrégation spécifique, ni d'un corps d'inspection spécifique (le corps d'inspection est celui de l'IGEN EVS).

Ce tour d'horizon de la construction inachevée de la profession de professeur-documentaliste étant effectué, nous pouvons amorcer la suite de notre réflexion en présentant les cadres

théoriques requis pour ce travail de recherche : sociologie des professions et psychologie du travail auxquels s'ajoutent les représentations sociales et professionnelles ainsi que la didactique professionnelle. Nous éclaircirons également la notion de collaboration entre enseignants.

3. S'appuyer sur les représentations pour agir

Le dispositif de formation étudié, objet de notre recherche, s'appuie sur les représentations des participants et a pour objectif d'amorcer un changement dans les représentations. Il est donc nécessaire de clarifier les concepts fondamentaux de représentations sociales et professionnelles.

3.1. Les représentations sociales

L'esprit humain découpe la réalité, la réorganise et l'actualise grâce aux représentations, ce que déjà Kant affirmait, définissant les connaissances en termes de représentations. La notion de représentation est une notion centrale en sciences humaines et sociales, notamment dans les domaines de la communication (Watzlawick, 1980), de la sociologie et de la psychologie. En psychologie sociale, cette notion a particulièrement été étudiée (Moscovici, 1961) ainsi qu'en psychologie du développement (Piaget, 1966) et en psychologie cognitive.

Notre intérêt porte sur les représentations sociales dans le champ de la psychologie sociale fortement concernée par les interactions entre les groupes humains. Elle produit des connaissances qui mêlent à la fois la dimension psychologique (ou individuelle) et la dimension sociale (ou collective). La référence demeure l'œuvre de Moscovici et son ouvrage fondateur *La psychanalyse, son image et son public. Etude sur la représentation sociale de la psychanalyse* paru en 1961. Partant de la réflexion de Durkheim sur la représentation collective, Moscovici formalise le concept de représentation sociale comme un « système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, au milieu social qui organise la vie des individus et des groupes, une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne ». (Moscovici et Lagache, 1961, p.86). Cette définition s'enrichit de deux caractéristiques : l'objectivation et l'ancrage.

L'objectivation « consiste à transformer une notion abstraite et complexe en une réalité simple, concrète et perceptible sous une forme imagée » et l'ancrage « rend compte du fait qu'une représentation, pour s'incorporer à un réseau de représentations existantes, doit y trouver une place et une fonction ». » (Dortier, 1999, p.44)

Dans la littérature, les représentations sociales sont largement considérées comme (Netto, 2011) :

- « Un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, Billig et Deconchy 2003, p. 206).
- Une élaboration collective de la pensée au sein d'un groupe social.

« Une pensée sociale liée donc à un groupe social et qui lui permet d'une part d'assurer la communication entre les individus et d'autre part de délimiter des lignes de conduite » (Roussiau et Bonardi, 2001, p.17).

Les représentations sociales sont des connaissances de sens commun (ou connaissances dites naïves) donc différentes des connaissances scientifiques. Ces dernières, se diffusent auprès du grand public et se transforment permettant ainsi à chacun d'acquérir des connaissances dites profanes dans les différents domaines des sciences (géographie, physique, économie...). Ces connaissances acquises permettent d'agir, de faire des choix, de voter, d'argumenter des positions. Elles sont collectivement produites par les membres d'un groupe lors d'échanges individuels, elles sont utiles au groupe pour leur compréhension du réel et partagées par tous (Netto, 2011).

Ses caractéristiques spécifiques sont :

- l'objet de la représentation :

Il doit être polymorphe (c'est-à-dire apparaître dans la société sous diverses formes) et important aux yeux du groupe.

- Les caractéristiques du groupe

Les représentations sociales sont « collectivement produites et engendrées » (Moscovici, 1976) donc il est indispensable que les individus communiquent entre eux pour les élaborer. Elles sont également stables sur une période donnée.

- Les enjeux

Il ne peut y avoir de communication que s'il y a des enjeux forts pour le groupe. Ceux-ci peuvent être de nature identitaire ou en lien avec la cohésion sociale.

- La dynamique sociale

La représentation sociale est nécessairement une représentation d'un objet pour un groupe. Il faut également placer cet objet dans une interaction sociale, en confrontation et en opposition avec d'autres groupes.

- L'absence d'orthodoxie

Il est impossible pour les groupes d'élaborer des représentations sociales dans un système qui régule et contrôle les comportements et les échanges entre les individus.

En revanche, «une représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 2003, p. 54). Elle se traduit dans une prise de position, un jugement ou une appréciation, qui se construit à partir d'une représentation déjà existante car « elle ne vient pas de rien (...) ne s'inscrit pas sur une table rase. Elle rencontre un déjà-là pensé, latent ou manifeste » (Jodelet, 2003, p.381).

3.2. Pourquoi construire des représentations sociales ?

Les individus ont besoin de comprendre le monde qui les entoure et d'interpréter le réel, c'est leur première fonction. Ensuite, elles servent à un groupe d'individus pour agir, prendre position sur l'objet de la représentation, définir ce qu'il est licite de faire (comportements, attitudes), de dire à propos d'un objet. Pour Jodelet,

« sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie etc... » (Jodelet, 2003, p.366).

Les représentations sociales permettent aux groupes de comprendre leur environnement, d'orienter leurs conduites, de justifier leurs actions, de définir leur identité et de garantir leur cohésion.

- La théorie du noyau central

Proposée par Abric (1976), cette théorie permet de distinguer les éléments centraux et les éléments périphériques de la représentation sociale et la nature de leurs relations. Les éléments centraux sont, toujours selon Abric, stables et résistants au changement. Ils constituent une sorte de socle commun pour le groupe et permettent d'établir un consensus autour de valeurs et de normes. Les membres du groupe n'acceptent pas que ces éléments centraux soient modifiés ou remis en question.

Les éléments périphériques sont plus évolutifs, reliés aux expériences individuelles des membres du groupe et servent à «accommoder» la représentation, à intégrer les évolutions en fonction du contexte ou de l'expérience individuelle.

En se confrontant au réel, les groupes peuvent être amenés soit à incorporer de nouvelles pratiques dans la mesure où ces dernières ne contredisent pas les éléments centraux de la

représentation sociale, soit à changer de représentation si les éléments nouveaux remettent en question le noyau central. Dans ce cas, la représentation sociale se désintègre pour laisser place à une nouvelle représentation.

Les individus construisent des représentations sociales à partir des échanges avec d'autres individus. La communication est centrale dans la construction d'une représentation ainsi que dans son évolution ou sa modification.

Cet éclairage théorique sur les représentations sociales nous permet d'aborder la notion de représentations professionnelles, représentations propres à une communauté professionnelle.

3.2.1. Les représentations professionnelles

D'après le Petit Robert de la langue française, une profession est « une occupation déterminée dont on peut tirer des moyens d'existence », ce qui est proche de la définition du métier : « tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence » (Dictionnaire Le Robert, 2016). Une troisième définition est proposée par Le Petit Robert : « une profession est un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent (profession d'avocat, de médecin ou professeur) ». Une profession sous-entend également une reconnaissance sociale de l'activité. Les professions se distinguent des métiers par le fait qu'elles sont professées c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif ou par compagnonnage.

Dans le domaine de la sociologie des professions, différents travaux dont ceux de Bourdoncle (1991) et de Dubar (1992) ont permis de dégager les caractéristiques communes d'une profession. Elle intègre le service aux autres, se caractérise par un niveau élevé et spécialisé du savoir professionnel, par la qualité du service rendu, par une déontologie propre au corps professionnel, par un contrôle du savoir par les pairs et par un idéal altruiste qui permet de répondre aux besoins sociaux (éducation, santé, droit, justice...).

Dans ses premières définitions, le professionnel est également celui qui maîtrise totalement les compétences liées à son métier et bénéficie d'une reconnaissance sociale.

A ce terme de profession s'ajoute celui de professionnalisation qui provient du verbe « professionnaliser », adapté de l'anglais « professionalization » et de « professionalizing ». (Rey, 2006). Pour Hoyle (1983), la professionnalisation est un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession. Elle

s'applique aux individus et aux groupes. C'est également une stratégie mise en place par un groupe de professionnels pour revendiquer une position sociale. Elle nécessite alors une adhésion individuelle aux normes collectives du groupe. La professionnalisation est un processus en constante évolution qui permet le passage du métier à la profession. Cette professionnalisation suppose, toujours selon Bourdoncle, la référence à un savoir scientifique légitimé par l'Université, une formation universitaire de haut niveau, des valeurs communes et un code déontologique. Elle s'organise également en une communauté professionnelle qui vise à défendre le statut de la profession.

Bourdoncle (2012) distingue également trois états résultant de ce processus : la professionnalité qui correspond à l'élévation des capacités de chacun c'est-à-dire au développement professionnel (formation continue par exemple), le professionnisme (terme inusité en français) qui désigne l'action de militants et d'activistes (associations professionnelles, syndicats) cherchant à faire reconnaître leur profession et le professionnalisme c'est à dire l'état de ceux qui respectent les règles collectives d'un groupe professionnel liant conscience professionnelle et efficacité (domaine de la sociologie professionnelle). Les représentations professionnelles ont du sens pour les individus partageant la même activité. Par ailleurs, « elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles ». (Bataille et al., 1997, p.63).

Les membres d'un groupe professionnel partagent donc des références, des pratiques qui les inscrivent dans une culture commune.

Wittorski, chercheur dans le champ des rapports travail-formation et professionnalisation, distingue également les termes métier et profession en dégagant les caractéristiques suivantes (Wittorski, 2007, p.64) :

	Métier	Profession
Savoir	Acquis sur le terrain par la pratique.	Enseigné au cours d'une formation
Processus de formation	Formation courte. Apprentissage par imitation ou compagnonnage.	Formation longue de niveau universitaire.
Nature du travail	Activité plutôt manuelle.	Activité plutôt intellectuelle et responsabilité individuelle de celui qui exerce l'activité
Contrôle de l'activité	Règlement et normes imposés de	Déontologie spécifique et

	l'extérieur.	contrôle par les pairs
Légitimité sociale	Economique.	Idéal altruiste. Réponse aux besoins sociaux

Tableau 3 : Distinction entre métier et profession

- Professeur-documentaliste en établissement scolaire : un métier ou une profession ?

Les chercheurs qui ont travaillé sur l'identité du professeur-documentaliste ont à ce sujet des réponses qui se situent dans l'entre-deux. Chapron (2015) évoque une semi-profession, et Fabre, (2011) un tiers-métier. En effet, selon Chapron, la profession est une semi-profession n'ayant pas achevé sa construction : d'une part, il lui manque la référence à des savoirs scientifiques universitaires identifiés, ce qui permettrait aux acteurs de consolider leur identité professionnelle ; d'autre part la reconnaissance de l'utilité sociale des professeurs-documentalistes est peu visible que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (institution, société civile...). Fabre (2011) évoque l'hypothèse d'un « tiers-métier », expression qui permettrait de structurer les deux aspects de la profession : « Le tiers- métier s'érige comme un « autre » métier, métier qui se nourrit à la fois du métier de professeur (mais en le métissant avec celui de documentaliste) et du métier de documentaliste (mais en le métissant avec celui de professeur) (Fabre, 2011, p.14). Ces expressions sont révélatrices d'une profession en construction, en recherche encore de son identité professionnelle. Il est toutefois à signaler que l'expression « professeur-documentaliste » est utilisée dans la nouvelle circulaire de missions du 30 mars 2017.

- Les fonctions ou à quoi servent les représentations professionnelles

De la même manière que pour les représentations sociales, les représentations professionnelles assurent différentes fonctions. Tout d'abord elles sont produites et partagées par le groupe professionnel et évoluent en même temps que les pratiques professionnelles (fonction cognitive). Ensuite, elles permettent aux individus appartenant au même groupe d'agir (fonction d'orientation), d'expliquer et de justifier ses actions (fonction justificatrice) et enfin de construire une identité commune tout en se situant par rapport à d'autres groupes. Si nous appliquons ces critères à l'objet de représentation : « Professeur-documentaliste d'un établissement scolaire », nous obtenons le tableau suivant :

Objet de représentation : le professeur-documentaliste d'un établissement scolaire	
1. Caractéristiques de l'objet	Cette profession est à multiples facettes.
2. Caractéristiques du groupe	Les professeurs-documentalistes forment un groupe professionnel clairement identifié. De nombreux échanges existent à l'intérieur de ce groupe. Ils appartiennent également au groupe plus large des professeurs de l'Education Nationale avec lequel ils ont également des échanges.
3. Les enjeux	Les enjeux identitaires et de reconnaissance professionnelle sont très importants.
4. La dynamique sociale	Les interactions avec les autres enseignants de disciplines ou les autres membres de la communauté éducative existent positifs et/ou négatifs ou indifférents.
5. L'absence d'orthodoxie	Effectivement, l'institution scolaire contrôle, ordonne des missions pédagogiques à l'égard des professeurs-documentalistes mais la liberté pédagogique inhérente à tout enseignant laisse suffisamment d'autonomie et d'initiatives.

Tableau 4 : Application des cinq critères pour définir un objet de représentation (Moliner, Rateau, Cohen Scali, 2002), modèle du tableau repris Netto (2011) et adapté à notre travail de recherche.

4. La professionnalisation des enseignants

Au cours de leur formation initiale, les futurs enseignants formés à l'ESPE adaptent leurs systèmes de représentations pour « adhérer » au corps des enseignants et partager des pratiques professionnelles et une culture commune. Par la formation en alternance, les échanges avec les collègues, la diversité des stages effectués, ils transforment progressivement leurs opinions, leurs attitudes, leur vision de l'exercice professionnel.

« Un jeune qui se projette dans un avenir professionnel a déjà une représentation sociale du métier auquel il pourrait se destiner. Son entrée en formation initiale et le parcours qu'il accomplit, lui permettent de se forger progressivement une représentation préprofessionnelle.

La validation l'installe dans une profession qui va être constamment confrontée à la réalité mouvante de l'exercice professionnel in situ » (Bataille et al. 1997, p.248).

Au sein de l'Education Nationale, la notion de professionnalisation des enseignants apparaît dans le Rapport Bancel et la Loi d'orientation de 1989 comme l'ensemble des compétences du professionnel enseignant s'organisant autour de trois pôles de connaissances : celles relatives aux disciplines et aux savoirs académiques, celles portant sur la gestion des apprentissages renvoyant à des savoirs pédagogiques généraux, interdisciplinaires et celles relatives au système éducatif. Les compétences évoquées n'envisagent pas ou peu celles du travail collaboratif même si le cahier des charges de la formation des enseignants de 2007 précise : « Le professeur doit être capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment dans le domaine de la programmation des enseignements ». (Bulletin officiel de l'Education Nationale, 19-12-2006).

En 2013 est publié dans le cadre de la Loi de Refondation de l'école, le Référentiel de compétences des enseignants (cf. chapitre 1). D'après Robine, directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) :

« Pour utiliser une image, le référentiel est à la fois la carte de l'institution, la feuille de route des formateurs et la boussole de chaque enseignant :

- pour l'institution, il traduit la culture professionnelle d'un métier dont l'identité recouvre des fondamentaux communs à tous et des spécificités propres à chaque spécialité ;
- pour les formateurs, il identifie les compétences fondamentales à acquérir en formation initiale, à consolider à l'entrée dans le métier et à développer dans un continuum tout au long de la carrière ;
- pour l'enseignant et le personnel d'éducation, c'est un outil dynamique qui lui permet de s'auto-positionner régulièrement et d'orienter son projet de formation. » (Robine, 2016).

Ce référentiel de compétences précise que le professeur-stagiaire doit savoir analyser sa pratique, seul et entre pairs et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. L'objectif est de former des praticiens réflexifs. Cette évolution de la professionnalisation du métier d'enseignant est clairement expliqué par Develay pour lequel la Réforme du collège mise en place à la rentrée de 2016 est un enjeu de professionnalisation, l'enseignant passant d'un positionnement d'exécutant appliquant des programmes à celui d'un cadre concepteur de son activité (Develay, 2015).

Plus précisément, selon Bélair (Paquay et al., 2012), 5 champs de compétences professionnelles sont caractéristiques de la profession enseignante :

1-Les compétences liées à la vie de la classe

Ce sont les tâches relatives à la gestion de la classe, à l'organisation du temps et de l'espace, au choix des activités pédagogiques et à l'exploitation des ressources.

2-Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves

Elles impliquent la communication avec les élèves, la connaissance des types de difficultés d'apprentissage et les remédiations possibles, la différenciation de l'enseignement.

3-Les compétences liées aux disciplines enseignées.

Elles supposent l'appropriation des savoirs savants liés à la discipline, la capacité de transférer ces savoirs savants en savoirs à enseigner, une planification des contenus à enseigner, une connaissance des programmes et des dispositifs.

4-Les compétences liées à la société

Elles se réalisent dans la communication avec les pairs, les collègues, les capacités à innover et à se former, à s'adapter aux évolutions sociétales. L'enseignant est un acteur social concerné par le projet de l'établissement, les enjeux éducatifs, les politiques éducatives.

5-Les compétences inhérentes à la personne.

L'enseignant est un praticien réflexif capable d'un questionnement sur sa pratique, de remises en cause. Il analyse son action, avant, pendant et après et ainsi la régule. Il se réfère à des valeurs humanistes. C'est une personne en relation avec autrui. Ces compétences professionnelles peuvent être développées en formation initiale à travers l'analyse de pratiques. Nous ajoutons les compétences liées à l'évolution des technologies du numérique et aux pratiques pédagogiques liées au numérique.

L'ensemble de ces compétences caractérisant la profession d'enseignant s'appliquent aux professeurs-documentalistes et sont développées au cours de la formation initiale au même titre que pour les autres enseignants.

Comment construire ces compétences professionnelles ?

Selon Wittorski (2007), elles se construisent à partir d'une pratique lorsque le sujet se trouve confronté à des situations complexes réelles et à travers une démarche d'analyse a posteriori.

Dans le cadre de la formation des enseignants, pour Pastré (Pastré, Mayen & Vergnaud , 2006), il est important de partir des situations de pratiques professionnelles pour construire des dispositifs de formation c'est-à-dire s'inscrire dans une logique de didactique professionnelle.

5. Acquérir des compétences professionnelles en situation

Apparue dans le prolongement de la formation des adultes dans les années 1990, la didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Elle a été formalisée conceptuellement dans le numéro 129 de la revue *Education Permanente*, parue en 1999 et intitulé : « *Apprendre des situations* ». Cette revue est coordonnée par Pierre Pastré, un des fondateurs de l'approche.

Les objectifs et les méthodes de la didactique professionnelle :

Il s'agit d'analyser l'activité réelle du travail en situation pour apprendre de l'analyse des situations professionnelles, acquérir des compétences professionnelles (développement professionnel), modifier son action, faire apprendre une activité (et non un savoir). La didactique professionnelle s'intéresse à l'apprentissage dans l'action. En effet, agir permet de transformer une réalité extérieure, de se transformer et de développer des compétences. L'action est suivie d'une activité réflexive. Les méthodes d'analyse de l'activité sont celles des enregistrements audio ou vidéo qui constituent des traces objectives. La démarche d'analyse est compréhensive.

Les appuis théoriques de la didactique professionnelle sont les suivants :

- L'ingénierie de la formation :

C'est un « champ de pratiques qui consiste à construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail » (Pastré et al., 2006, p.146).

- La psychologie ergonomique :

La distinction entre la tâche (sa fonction est descriptive, elle décline les conditions qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit réussie) et l'activité (ce que fait réellement le sujet qui exécute la tâche), la psychologie ergonomique analyse l'écart entre les deux, entre le travail prescrit et le travail réalisé.

- La psychologie du développement (Piaget et Vygotsky).

Les adultes se développent au cours de leur expérience professionnelle initiale et continue et enrichissent leurs connaissances au contact de la réalité et de la vie. L'interaction entre le sujet et le monde qui l'entoure leur permet de construire et de développer des connaissances. Cette interaction a été conceptualisée et développée à partir de l'apport de Piaget et de sa théorie de l'action. Pour Piaget, l'intelligence se construit.

La didactique professionnelle et l'analyse de l'activité enseignante

L'activité de l'enseignant s'inscrit dans le cadre des activités de relation entre êtres humains. Elle s'articule autour des trois composantes nécessaires à la didactique professionnelle : le savoir, les processus d'apprentissage des élèves par rapport à ce savoir et les formes conversationnelles.

5.1. La didactique professionnelle dans le cadre de ce travail de recherche

Il s'agit d'analyser un dispositif de formation en vue de l'optimiser, d'apprendre de la pratique professionnelle. Ce dispositif propose une situation professionnelle qui va poser problème et donc permettre aux apprenants de construire leur apprentissage par l'action. Pour Pastré (2006), confronter les apprenants à des situations-problèmes pour lesquelles ils ne possèdent pas les clés de leurs résolutions conduit à un apprentissage : « ils vont donc être obligés de faire preuve d'intelligence de la tâche, de mobiliser des niveaux plus ou moins élevés de conceptualisation : ils vont être en situation d'apprentissage. » (Pastré et al., 2006, p.186).

D'autre part, le dispositif de formation étudié permet et favorise les interactions langagières, l'apprentissage à partir de l'activité et avec les autres.

Le dernier champ conceptuel à aborder est celui de la notion de collaboration et plus précisément de la collaboration pédagogique entre enseignants. En effet, le dispositif de formation mis en place propose aux participants de disciplines différentes de construire ensemble des séances pédagogiques donc d'effectuer un travail collaboratif.

Après avoir défini le terme, nous présenterons la place de la collaboration pédagogique entre les professeurs de disciplines dans le système éducatif.

6. Le pari de la collaboration entre les enseignants

Nous nous attacherons tout d'abord à définir les termes d'après les définitions données par le dictionnaire Le Robert de la langue française (2016) :

- Collaborer = du bas latin *collaborare*, *co* « avec » et *laborare* « travailler ». Travailler en collaboration (avec d'autres).
- Coopérer = du bas latin *cooperari*

Agir, travailler conjointement avec quelqu'un. *Coopérer à l'exécution d'un projet.*

- Coordonner = de co et ordonner .

Disposer selon certains rapports en vue d'une fin. *Coordonner les travaux de différentes équipes.*

Dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation, la dimension collective du travail enseignant est une thématique émergente. Rogalski (1994) propose d'étudier le travail collectif en différenciant ses modalités et les enjeux spécifiques à chacune d'entre elles.

Le tableau suivant synthétise son approche de la notion de collaboration :

Modalités du travail collectif	Spécificités	Enjeux
Collaboration	Acteurs partageant la même tâche prescrite et aux compétences semblables.	Elaborer un système de représentations et de savoirs communs aux acteurs leur permettant de donner du sens à leurs activités communes.

Tableau 5 Les modalités du travail collectif selon Rogalski (1994).

Rogalski (Grangeat, Rogalski, Lima et Gray, 2009) insiste également sur le fait que les échanges produits entre les acteurs lors d'un travail collectif permettent de construire des référentiels communs et des représentations partagées.

Un travail de recherche important a également été mené par Marcel (Marcel & al., 2007) dans le cadre du travail enseignant. Ils distinguent les trois modalités de travail partagé suivantes : la coordination, la collaboration et la coopération. La notion de travail partagé est définie par Marcel comme « l'ensemble des activités professionnelles mettant en scène plusieurs adultes (enseignants, acteurs de l'établissement, partenaires extérieurs), selon des modalités pouvant être interindividuelles ou collectives. Le partage de ces activités nécessite au minimum un objectif commun, un accord qui permettra de « faire ensemble ».

Coordination	Collaboration	Coopération
Action commune fédérant les actions individuelles en vue d'atteindre un objectif. Elle suppose la construction de projets communs et d'actions articulées les unes en fonction des autres.	Elle se caractérise tout d'abord par le partage d'un espace et d'un temps de travail et le partage de ressources, puis par des pratiques d'échanges, d'entraide, relatives à l'élaboration de projets, de conception de dispositifs, de préparation de séquences d'enseignement.	La coopération désigne des situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour lesquelles il est nécessaire d'agir ensemble

Tableau 6 Les modalités du travail collectif selon Marcel (2007)

Marcel (2007) insiste également sur le lien entre pratiques enseignantes collaboratives et développement professionnel. En effet, l'enseignant se développe professionnellement d'une part dans et par son action, donc à travers ses expériences et d'autre part avec, par ou contre ses pairs (apprentissage par conflit sociocognitif). « L'enseignant apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres » (Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnoud et Tardif, 2007, p.132). De même, des savoirs professionnels spécifiques se développent dans un travail collaboratif : l'écoute, l'échange, la confiance, l'engagement, la répartition des tâches, le positionnement collectif par rapport aux élèves. Marcel suggère également que se construit alors une identité professionnelle collective, une reconfiguration du métier d'enseignant. D'après ces différents éléments de définition, il s'agit donc bien d'un travail de collaboration qui se met en place dans le dispositif prévu et de l'apprentissage par l'expérience collaborative et entre pairs.

6.1. La collaboration entre les enseignants : réalités du terrain

Historiquement, le travail enseignant s'est structuré autour de la transmission des connaissances. Ensuite sont apparus les éléments suivants : la structure de la classe donc un espace spécifique, l'importance de l'écrit, des connaissances structurées autour des disciplines scolaires, ce qui caractérise la forme scolaire. Cette dernière inclue également une hiérarchisation des disciplines rejetant à la périphérie des activités scolaires telles que l'éducation artistique, les sciences ou l'éducation physique par exemple. Cette zone

périphérique regroupe donc des disciplines scolaires moins bien considérées, ayant moins d'enjeux. On peut considérer que l'éducation à la culture de l'information se situe à la périphérie de la zone périphérique des disciplines scolaires.

Le travail de l'enseignant est traditionnellement un travail solitaire (une discipline, une classe, des élèves, un programme...). Mettre en place des collaborations entre les enseignant(e)s de disciplines différentes suppose une réelle modification de l'activité de l'enseignant(e), un changement dans les représentations et les pratiques professionnelles. Ainsi, selon Leplat (2013), le travail de l'enseignant est une activité complexe et ce dernier peut exercer son activité en élargissant ou non son espace professionnel. Il peut se restreindre au noyau dur du métier (une classe, sa discipline, des élèves) et interagir seulement lors des concertations obligatoires (conseils de classe, réunions de parents...). Il peut aussi élargir son domaine d'action en tenant compte de la région périphérique à sa discipline c'est-à-dire en prenant en compte d'autres partenaires de l'établissement. Il peut enfin exercer son activité dans un environnement étendu travaillant ainsi avec d'autres acteurs exerçant dans la zone d'influence de l'établissement.

Pour Pastré (2006), le développement professionnel se caractériserait entre autres par la capacité à élargir son espace professionnel, donc à être en capacités de travail partagé. Or, travailler en collaboration avec d'autres enseignants soit de la même discipline, soit d'autres disciplines a surtout relevé du volontariat, d'enseignants souhaitant enseigner autrement ceci dans une perspective d'innovation pédagogique. Puis, les instructions officielles ont évoqué l'interdisciplinarité et le travail d'équipe pour aider les élèves à décroisonner et relier les connaissances, par exemple les TPE en lycée et depuis la rentrée de 2016, les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). Ces derniers s'adressent à tous les élèves du cycle 4. Ils concernent au minimum deux disciplines, s'appuient sur une pédagogie de projet et permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences inscrites dans les différents programmes d'enseignement et dans le socle commun. Ces modalités de travail nécessitent un certain degré d'organisation et de formalisation, un soutien du côté de la direction d'un établissement et de l'institution, et surtout elles modifient profondément le métier de l'enseignant et se détournent de la forme scolaire précédemment décrite. En effet, ces pratiques de collaboration impulsées par l'institution sont des pratiques prescrites, visant à construire une « culture de la collaboration à l'école » (Vinatier, 2013, p.38) Il reste à étudier les pratiques réelles notamment en ce qui concerne la mise en place très récente des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) en collège. Le travail collaboratif s'inscrit donc dans un renouvellement de la pratique enseignante. Comme l'écrit, Meyer, il « est bien

une stratégie, aux mains des enseignants eux-mêmes, pour renouveler leur métier et trouver de nouvelles motivations pour le pratiquer » (Meyer, 2017, p.17)

Nous pouvons également remarquer que les pratiques collaboratives de travail entre enseignants s'intègrent petit à petit dans les processus de formation initiale. Le *Référentiel de compétences des enseignants* (2013) indique dans les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, la nécessité de savoir coopérer au sein d'une équipe et de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

6.2. La collaboration entre professeurs de disciplines et professeurs-documentalistes

Dépourvu de programme, de classes et d'élèves, le professeur-documentaliste d'un établissement d'enseignement secondaire est en recherche de partenaires et/ou de dispositifs pour mettre en place des séquences pédagogiques en lien avec la culture de l'information et l'éducation aux médias. Parmi les dispositifs privilégiés, les TPE (travaux personnels encadrés) en lycée, créés en 2001 ont été parmi les dispositifs permettant une collaboration avec les enseignants de disciplines. En juin 2002, une recherche coopérative entre l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) et des équipes volontaires d'enseignants et de professeurs-documentalistes de lycées et des formateurs d'IUFM a porté sur : *l'information et la formation pédagogique des enseignants dans le domaine de l'aide documentaire aux élèves*. Selon Liquète et Etevé,

« fin 2001, les professeurs-documentalistes de l'enquête ont le sentiment d'un changement conséquent dans leur relation avec les élèves. Ils sentent que leurs actions et savoir-faire sont davantage reconnus des enseignants. Les TPE seraient un dispositif valorisant. Cette impression plutôt favorable ne cache pas pour autant les difficultés exprimées par certains, à travailler de concert avec certains enseignants. » (Liquète et Etevé 2004, p.134).

Pourtant, l'enthousiasme du début va, toujours selon cette enquête, assez vite retomber face à certaines difficultés : la formation à la méthodologie documentaire se raréfie, les professeurs-documentalistes ne sont guère associés aux diverses étapes de l'évaluation des élèves et finalement « les professeurs-documentalistes ressentent une très forte instrumentalisation de leurs actions » (Liquète et Etevé 2004, p.138). Le travail collaboratif entre professeurs de disciplines et professeurs-documentalistes dans lequel chacun des partenaires se sente à égalité, ne semble donc pas si évident à concrétiser. Frisch précisait déjà en 2003 que le travail interdisciplinaire ne s'improvise pas et nécessite une connaissance et une

compréhension des spécificités de chaque discipline, de ses démarches didactiques et de ses contenus à enseigner. Dans le dispositif de formation présenté dans le second chapitre, nous prévoyons au début de la formation, une présentation par chaque discipline de ces finalités, objectifs et démarches pédagogiques, la connaissance de l'autre étant un préalable indispensable à la collaboration.

S'appuyant sur cette littérature scientifique, nous pouvons donc conclure que notre travail de recherche s'inscrit bien dans le concept de travail collaboratif si l'on se réfère aux définitions de Rogalski et de Marcel.

7. Synthèse du chapitre 1

Ce premier chapitre nous a permis de présenter les concepts indispensables à notre étude : la profession spécifique de professeur-documentaliste, son histoire et la difficile légitimité de son identité professionnelle ; les concepts de représentation sociale et professionnelle, indispensables si l'on souhaite analyser et modifier des représentations ; le concept de la didactique professionnelle, qui permet l'apprentissage en situation, par l'action et enfin, nous avons éclairé la notion de collaboration dans le travail de l'enseignant et sa place dans le système éducatif.

Nous allons dans le second chapitre de ce mémoire présenter le cadre méthodologique de la recherche.

Chapitre 2 Problématique de recherche et hypothèses

1. Elaboration de la problématique

Notre fonction de formatrice nous conduit à construire différents dispositifs de formation. Dans le cadre de la formation initiale des professeurs-documentalistes, au cours du M2, nous avons mis en place un dispositif de formation qui consiste à faire travailler ensemble professeurs de disciplines et professeurs-documentalistes. Ce travail collaboratif crée une situation professionnelle au cours de laquelle la collaboration pédagogique demandée provoque la nécessité d'échanges avec autrui, de confrontation des univers professionnels à la fois communs et différents. Ces échanges, ces interrelations amorcent un changement dans les représentations professionnelles des uns et des autres, des uns sur les autres et doit conduire à une modification des représentations de la profession de chacun. Il doit également permettre aux professeurs-documentalistes d'affirmer auprès de leurs collègues leur identité d'enseignante. Pour atteindre cet objectif la situation professionnelle mise en place « contraint » ces derniers à se positionner ou non comme des enseignants. L'enjeu est donc de prendre sa place d'enseignant(e) dans l'équipe pédagogique constituée, d'être dans la collaboration pédagogique à tous les niveaux : définition des objectifs d'une séance (objectifs info-documentaires), définition des savoirs, savoirs faire et éventuellement savoir être propres à la séance, co-animation durant la séance pédagogique devant les élèves avec apports de chacun des intervenants et co-évaluation des acquis des élèves.

L'objet principal de notre recherche porte donc sur ce dispositif mis en place et la problématique principale peut être formulée ainsi :

Quelles représentations ont les participants à cette formation de l'activité professionnelle d'autrui et en particulier de celle du professeur-documentaliste ? La collaboration pédagogique est-elle un levier qui permet de modifier les représentations ? Le dispositif de formation tel qu'il existe, permet-il d'atteindre ces objectifs ?

et les hypothèses de travail sont les suivantes :

H1 : La collaboration pédagogique entre professeurs-stagiaires en formation initiale amorce un changement significatif dans les représentations de la profession.

H2 : Grâce au dispositif de formation mis en place, qui permet un travail en situation, les professeurs-stagiaires documentalistes affirment leur identité professionnelle d'enseignant.

A notre connaissance et d'après l'état de l'art réalisé précédemment, cette problématique n'a pas été suffisamment explorée sur le plan scientifique. Ce travail s'ancre donc sur la construction de l'identité professionnelle du professeur-documentaliste en formation initiale et sur la reconnaissance de sa fonction pédagogique.

2. Présentation du dispositif de formation

Ce dispositif vise trois objectifs principaux :

- **Connaître l'univers professionnel d'autrui** : reconnaissance de la discipline, des objectifs, de la démarche didactique des collègues et modifier ses représentations sur la perception de l'autre.
- **S'adapter aux représentations professionnelles du métier d'autrui** : repérer les points de convergence (outils, démarches, objectifs)
- **Co-construire** et mettre en place de séquences pédagogiques interdisciplinaires.

La formation dure entre 6h et 9h au cours des mois de février et mars de l'année de M2. Une des journées de formation réunit les professeurs-documentalistes et les professeurs de physique-chimie, la seconde les professeurs-documentalistes et les professeurs d'histoire-géographie et la troisième les professeurs-documentalistes et les professeurs de sciences et vie de la terre. Le tableau ci-dessous présente l'organisation de cette formation avec les différents temps de travail dans la colonne de gauche. La colonne de droite précise nos interventions et notre rôle de formateur.

	Trame commune	Positionnement du formateur
	Durée : entre 6h et 9h	
Temps 1 20 mn	Échanges sur les représentations de chacun, sur l'activité professionnelle de l'autre et ses pratiques (ou non) durant le stage en responsabilité, de collaboration professeurs-documentalistes /professeurs de disciplines : <i>comment vous professeurs de disciplines, voyez-vous le professeur-documentaliste ?quelle est sa fonction dans l'établissement ? Inversement, comment vous les professeurs-documentalistes percevez-vous les professeurs de sciences ou d'histoire-géographie ? Quelles représentations avez-vous les uns des autres ? Quelles sont vos attentes par rapport aux collègues ?</i> Chaque participant réfléchit à ces différentes questions durant 10mn et par écrit puis une mise en commun est effectuée. Tous les propos des participants sont inscrits sur un tableau blanc séparé en deux colonnes, d'un côté les propos des professeurs de disciplines, de l'autre les propos des professeurs-documentalistes.	Il s'agit pour nous dans un premier temps, de commencer cette formation par un temps individuel de réflexion pour chaque participant sur les questions posées. Puis dans un second temps, de permettre l'expression de chacun et l'émergence de représentations sur autrui. Les propos (mots, expressions...) sont écrits sur le paper board et ou photographiés et constituent « une mémoire » de cet instant.
Temps 2 2X40mn	Chacun groupe disciplinaire présente ensuite à l'autre groupe ses caractéristiques : objectifs de la discipline, démarches didactiques, spécificités de chacun, rôle et place dans l'établissement. (Commentaire : cette présentation permet de découvrir les spécificités des collègues, et généralement pour les professeurs de	Aucune intervention de notre part sauf pour préciser certaines notions en cas de besoin.

	<i>discipline, les spécificités des collègues documentalistes).</i>	Les échanges s'effectuent entre les participants.
Temps 3 15mn	Choix des thèmes de travail et constitution des équipes. Selon les effectifs un ou deux professeurs-documentalistes pour deux à quatre enseignants de disciplines. 4 à 5 groupes sont constitués.	Pas d'intervention. Les participants s'organisent entre eux et constituent les groupes de travail se regroupant tout d'abord selon les niveaux d'enseignement dans lesquels ils exercent (collège – lycée) puis par sujets. L'objectif est de construire de manière collaborative des séances pédagogiques susceptibles d'être mises en place dans les établissements. Dans les cas où les professeurs de chaque discipline exercent dans le même établissement, ils travaillent ensemble.
Temps 4 3h à 3h30	Regroupement des équipes constituées. L'objectif est alors de travailler ensemble et d'élaborer une séance pédagogique commune (description de la séance sous forme de fiche de séquence pédagogique qui servira à l'évaluation)	Aucune intervention de notre part. Il s'agit en effet de mettre les professeurs en situation de manière autonome. A eux d'échanger, de se mettre d'accord ou pas... et pour les professeurs-documentalistes, il s'agit donc de prendre leur place dans l'équipe pédagogique constituée. Ce positionnement leur sera très utile lors de leur pratique professionnelle en établissement.
Temps 5 15mn par groupe ou plus	Présentation de chaque séance pédagogique à l'ensemble du groupe. Echanges et discussions. Apports des formateurs et évaluation formative.	Analyse et bilan de notre part. (voir les éléments décrits ci-dessous).
Temps 6	Bilan de la journée et retour sur le tableau blanc. Les participants	Nous animons cette synthèse en veillant à mettre en regard les mots

30 mn	sont invités à effectuer le même exercice qu'en début de formation et une comparaison est effectuée. Suite à ce travail collaboratif élaboré, vos représentations sont-elles modifiées ou pas ? si oui lesquelles et pourquoi ? si non, idem. Quels avantages et/ou freins à ce travail d'équipe ? Quels réinvestissements dans votre pratique enseignante ?	évoqués avant le travail de collaboration et ceux choisis après ce travail.
-------	--	---

Tableau 7 : Présentation du dispositif de formation

2.1. Les indicateurs de réussite

2.1.1. La présentation de la séquence pédagogique

L'évaluation de la formation est effectuée par les formateurs à l'aide de la fiche séquence (Tableau 8). Celle-ci, utilisée par les professeurs-documentalistes au cours la formation a été préalablement élaborée en cours entre les professeurs-stagiaires de M2 et nous même, à partir de modèles existants. Elle constitue la base d'élaboration des séquences pédagogiques durant l'année de stage en responsabilité. Lors de la journée de formation, la logique de cette fiche est adoptée par tous les enseignants.

Fiche Séquence dans le cadre de la collaboration professeur-documentaliste et professeur de discipline	
	Ce qui est évalué
Titre séquence	Pertinence du titre de la séquence en regard des objectifs pédagogiques, des programmes disciplinaires et/ou du socle commun.
Nombre de séances	Faisabilité en termes de temps. Cohérence de l'ensemble.
Niveau scolaire	Cohérence avec le niveau des élèves.
Pré-requis	Pertinence en regard des référentiels (progression).
En information-documentation	
Dans le domaine disciplinaire	
Production finale	Pertinence du choix de la production demandée aux élèves
Séance 1	
Titre séance :	Pertinence du titre
Durée :	
Objectifs info-documentaires	Pertinence des objectifs en regard de la séance proposée

Savoirs	Capacité à déterminer les savoirs, les savoir-faire et les attitudes pertinentes à transmettre en lien avec la séance et avec le niveau des élèves.	
Savoir- faire		
Attitudes		
Objectifs disciplinaires	Ces objectifs relèvent des enseignants de disciplines.	
Modalités (organisation de la séance)	Lieu (CDI, classe, salle info.) – travail en groupes – classe entière – ½ classe....	
Références : programmes, socle commun, référentiels, EMI, EMC...	Capacité à relier les apprentissages aux référentiels existants.	
Méthode (s) pédagogique (s)	Capacité à préciser la ou les démarche(s) pédagogique(s) utilisée(s) lors de la séance	
Motivation de l'élève :	Capacité à créer des « accroches », à imaginer des stratégies permettant de motiver les élèves pour ces apprentissages.	
Évaluation du travail de l'élève	Type d'évaluation mise en place	
Guide minuté de la séance :		
Minutage de la séance	Activités des Élèves	Professeurs en co-intervention (qui fait quoi et quand ?)

Tableau 8 : Fiche de séquence pédagogique

Ce « modèle » de fiche de séquence pédagogique permet d'évaluer le travail réalisé.

- Du côté des professeurs-documentalistes, il s'agit pour nous de vérifier si dans la préparation commune de la séance, chaque professeur-documentaliste a prévu des objectifs info-documentaires précis en termes de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes ; si les apprentissages se réfèrent à une progression et à des référentiels existants et si une évaluation (formative, sommative ou autre) est également prévue en lien avec le professeur de discipline ou indépendante si cela se justifie.

Elle permet de constater la répartition des rôles entre chaque professeur, la place de la co-animation et l'implication pédagogique devant le groupe-classe du professeur-documentaliste. En effet, celui-ci ne peut tenir une place de simple « auxiliaire pédagogique »

au service de la discipline. La précision, la pertinence des objectifs documentaires ainsi que le positionnement et les interventions équilibrées durant la séance co-animée sont donc des éléments significatifs.

- La prestation orale est également évaluée avec la nécessité d'un équilibre entre les participants dans l'explicitation de la séance (respect des spécificités de chacun et prise en compte de l'autre comme un « égal » (langage, échange).

Les indicateurs de réussite se situent donc également dans l'évaluation de ces éléments. En effet, ils permettent de vérifier la place prise par le professeur-documentaliste en tant qu'enseignant dans l'équipe et l'équilibre créé entre les disciplines intervenantes et les différents professeurs. Cet équilibre ne peut exister que dans la mesure où chacun reconnaît les compétences pédagogiques de l'autre et a donc durant le travail collaboratif « reconnu » l'autre comme un pair.

Afin de mieux cerner les objectifs de ce dispositif pour les professeurs-documentalistes stagiaires, nous pouvons représenter schématiquement, sous forme pyramidale, les différents niveaux que peuvent atteindre ou non les professeurs-documentalistes :

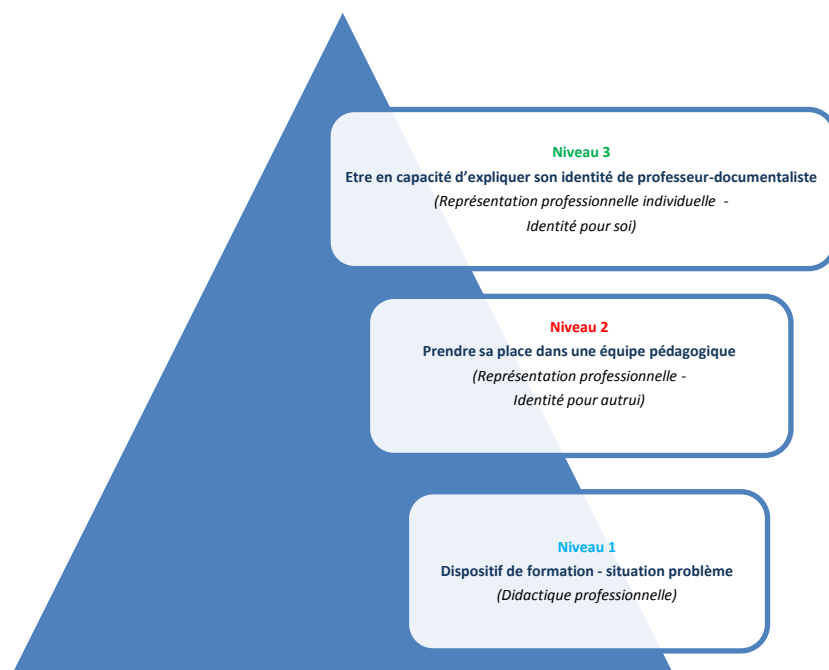


Figure 1

Remarques :

- La fiche de séquence pédagogique sert de trame pour les enseignants. Les productions sont majoritairement présentées sur support numérique en utilisant généralement le

logiciel Prezi. Or, pour la plupart des séances réalisées, le lien ne fonctionne plus au moment de la rédaction de ce mémoire. Nous sommes désolées de ne pas avoir anticipé ce problème technique. Heureusement, tous les groupes n'ont pas fonctionné de cette manière. Nous présentons donc en annexes trois séquences réalisées lors de ces journées de formation.(Annexes 3, 4 et 5).

- L'évaluation du travail collaboratif peut également être effectuée à partir de critères visant à mesurer l'efficacité du travail et du groupe. Bouchard et Plante (cité par Demeuse et Strauven, 2006) ont dans leurs travaux définis des indicateurs d'évaluation du travail collaboratif : la pertinence ; la cohérence ; la synergie ; l'efficacité ; l'efficience ; la durabilité ; l'impact et la flexibilité. En ce qui concerne le dispositif de formation décrit, les indicateurs suivants peuvent être retenus :
 - La pertinence entre les objectifs visés et les besoins.
 - La cohérence entre les moyens et les personnes du groupe
 - L'efficacité : les objectifs sont atteints.
 - La flexibilité : capacité d'adaptation et d'ajustement du projet en fonction des contextes.

2.1.2. Les représentations de l'ensemble des participants.

Le second indicateur de réussite consiste à comparer avec les participants les représentations évoquées au début de la formation et les représentations à la fin de formation et de constater les changements (Annexe 6). Ce temps d'échange est souvent fructueux et nous insistons pour que chacun s'exprime et que la parole soit libre.

Chapitre 3 - Méthodologie de la recherche

Il s'agit donc de mettre en place une méthodologie de la recherche qui permette de vérifier les hypothèses formulées de manière scientifique. Nous avons adopté une démarche qualitative et compréhensive. Nous présenterons tout d'abord le protocole de notre recherche, puis la méthodologie du recueil de données.

1. Protocole de recherche

Nous avons décidé d'étudier l'évolution ou non des représentations des participants suite au dispositif de formation mis en place en définissant deux temps d'entretiens spécifiques : le premier temps ayant lieu avant la formation (Temps 1) et le second temps après la formation (Temps 3). Le temps 2 correspondant à celui de la formation.

Ce protocole est décrit plus précisément dans le tableau suivant :

Protocole de recherche	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Du 9 mars au 28 avril 2016			
Groupe 1 Documentalistes – Physique-Chimie	Focus group 1 Mercredi 9 mars Participants : 4 (3 Femmes – 1 homme) – Volontaires Durée : 64 mn	Journée de formation Jeudi 10 mars Participants : idem Lieu : collège de Saint-Vit.	Focus group 2 Mercredi 16 mars Participants : idem Durée : 45 mn
Groupe 2 Documentalistes – Histoire-Géographie	Focus group 1 Mercredi 30 mars Participants : 4 (3 Femmes – 1 homme) – Volontaires Durée : 46 mn	Journée de formation Mercredi 30 mars Participants : 2 professeurs d'H-G absents (maladie).-	Focus group 2 Non réalisé à cause de l'absence des professeurs HG

Groupe 3	Focus group 1	Journée de	Focus group 2
Documentalistes –	Jeudi 28 avril	formation	Jeudi 28 avril
Sciences et vie de la	Participants : 5 (4	Jeudi 28 avril	Participants : idem
terre	Femmes – 1	Participants : idem	Durée : 36 mn
	homme) –	Lieu : ESPE	
	Volontaires		
	Durée : 45 mn		

Tableau 9 : protocole de recherche

1.1. Le focus group : une méthode de recueil de données

Pour les entretiens, notre choix s'est fixé sur la technique de l'entretien collectif via le focus group. Le choix de l'entretien semi-dirigé et en groupes apparaît comme la technique la plus pertinente pour faire émerger les représentations des participants et les analyser ensuite. Deux focus group donc sont envisagés : le premier avant la journée de formation, l'objectif étant de recueillir les discours des participants et le second après la journée de formation afin d'en mesurer l'impact et de vérifier ou non l'évolution des représentations entre les deux.

« Entretiens de groupe », « groupes de discussion », « entretiens collectifs », « focus group » : différentes appellations pour désigner les entretiens réalisés avec plusieurs personnes en même temps. Ce sont des entretiens de recherche qui permettent de recueillir des discours destinés à l'analyse à partir de sujets déterminés par le chercheur. « Le focus group est une discussion de groupe ouverte, organisée dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes » (Kalampalikis, 2004). Il peut être réalisé avec au minimum 4 à 6 personnes (mini group) et jusqu'à 8 à 10 personnes (full group). Il résulte des entretiens la production d'un discours entre des personnes, ayant ou non des objectifs communs ou une culture commune, discours qui sera ensuite analysé par le chercheur. Cette méthode vient des pays anglo-saxons avec la naissance en 1941 du focused interview. A l'époque, Paul Lazarsfeld, sociologue américain, réalise des études d'audience et de réception des émissions de radio en réunissant des auditeurs auxquels il demande lors de l'écoute collective d'émissions radiophoniques, d'appuyer sur un bouton rouge lorsqu'ils ne comprennent pas les propos tenus et sur un bouton vert dans le cas contraire. Robert Merton, sociologue également, invité à l'une de ses séances, aurait proposé à P. Lazarsfeld d'enrichir les données

recueillies avec des entretiens dans lesquels ils demandaient aux auditeurs d'expliquer leurs réactions. La technique du focus group serait apparue à ce moment-là. Beaucoup utilisée dans le domaine du marketing, de la communication politique, l'usage du focus group est de plus en plus répandu dans le domaine de la recherche, surtout en sciences sociales

1.1.1. Justifications du Focus Group

La technique du focus group nous permet de recueillir en seule fois plusieurs paroles individuelles et d'observer également le processus de construction d'une pensée collective. Il nous offre la possibilité de mettre en évidence les représentations de chaque participant, la variété de perception d'une réalité sur un sujet donné et de confronter les discours. C'est une technique pertinente pour amorcer un changement de représentation ou du moins une ou des interrogations par l'échange de points de vue et d'opinions. L'objectif du focus group est de permettre «le développement d'une dynamique de la discussion qui entraîne chaque participant à exprimer des opinions qui trouvent leur origine dans l'échange de points de vue au moins autant que dans son propre système de représentation ». (Duchesne et Haegel 2008, p.72).

Compte-tenu des contraintes logistiques liées à la disponibilité des stagiaires, c'est également une technique qui permet de recueillir des discours en regroupant les personnes à un instant T. L'entretien collectif permet d'analyser les significations partagées et les désaccords par la prise en compte des interactions entre les participants. Cette technique a aussi l'avantage en termes pédagogiques d'induire les participants à partager leurs représentations et de modifier une réalité. Comme toute technique, il existe des limites et des biais. Le biais dont il faut être conscient est qu'une partie des acteurs est connue de l'intervieweuse, laquelle dans un autre contexte est formatrice, d'où la nécessité de veiller à la neutralité afin de minimiser, voire de rendre inopérante, l'éventuelle influence de cet état de fait sur le comportement du groupe. Une des solutions proposées dans la méthodologie du focus group pour pallier au biais, est celle de la présence d'un observateur externe qui peut prendre des notes sur le déroulement de l'entretien, ce qui n'a pu être réalisé.

1.1.2. Les acteurs

Recrutement des participants

Lors de la présentation de notre recherche, nous nous sommes rendus au préalable, dans chacun des cours de ces différents masters pour présenter le projet et demander des volontaires pour participer à ces entretiens collectifs. Ce premier contact s'est déroulé de

manière différente dans chaque promotion. Notre attitude a été identique à chaque fois : proposer de participer en toute liberté, sans se sentir contraint et surtout non évalué. Nous avons beaucoup insisté sur ce dernier aspect, précisant que l'acceptation ou non de leur participation n'aurait absolument aucun impact sur l'évaluation de leur master, les deux choses étant totalement indépendantes. Ainsi, nous avons « recrutés » 12 professeurs-stagiaires de la promotion 2015-2016 dans les formations suivantes : Master 2 professeur-documentaliste, Master 2 physique-chimie, Master 2 histoire-géographie et Master 2 sciences et vie de la terre. Nous avons présenté alors à chacun le contexte et l'objectif du projet, les conditions de l'entretien (lieu, durée, enregistrement, respect de la confidentialité...) et un engagement oral a été demandé. Une demande d'autorisation d'utilisation de l'enregistrement audio à des fins de recherche a été signée par chaque participant.

Remarque :

Bien que tous les participants des focus group partagent la même culture professionnelle (ils se destinent tous au métier d'enseignant), les mêmes valeurs éducatives a priori, ils ne sont pas tous issus des mêmes parcours universitaires et la reconnaissance professionnelle est variable selon la discipline. Du côté des professeurs-documentalistes, l'intérêt pour le projet et la participation aux focus group s'est tout de suite manifesté positivement. Du côté des professeurs de disciplines, les réactions ont été différentes. La première réaction a été le refus, justifié pour les uns par le manque du temps, pour d'autres par le manque d'intérêt ou encore par l'étonnement (à quoi cela peut-il servir ?). Dans un second temps, après un complément d'informations, certains d'entre eux se sont portés volontaires pour participer au focus group. Ce complément concernait surtout l'intérêt pour cette recherche, la contribution apportée à la formation des enseignants et l'argument selon lequel, sans leur accord, je ne pouvais réaliser ce travail.

La répartition des groupes

La taille des groupes a été déterminée de manière à permettre l'expression des interactions individuelles d'une part et d'autre part de constituer des petits groupes susceptibles de travailler ensemble dans la journée de formation qui suit le focus group.

3 groupes – 12 participants

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
2 professeurs de physique –Chimie +	2 professeurs d’histoire-géographie +	2 professeurs de sciences et vie de la terre +
2 professeurs documentalistes	2 professeurs documentalistes	2 professeurs documentalistes

Tableau 10 : les participants

Lieux et durée des focus group

Ils se sont déroulés dans une salle de cours de l’ESPE de Franche-Comté, leur lieu de formation. Les participants et l’animateur sont installés autour d’une table, un tableau blanc est disponible à proximité, des fiches post-it sont prévues pour les participants, avec une couleur spécifique par discipline. Chaque focus group a eu une durée comprise entre 36mn et 64 mn. Cette variable s’explique de par la disponibilité des participant(e) s. L’enregistrement est vocal utilisant la technique du dictaphone.

L’animation du Focus group

Une grille d’organisation générale de la séance a été réalisé au préalable (Annexe 7). Elle permet à l’animateur de fixer un cadre au déroulement du focus group. Elle a été utilisée pour chaque focus group et respectée dans ces grandes lignes.

Deux guides d’entretien ont également été élaborés (Annexe 8). Dans la technique de l’entretien, celui-ci n’est pas obligatoire. Cependant, il permet de rassurer l’animateur (en cas de silences ou de besoin de recadrage), d’introduire une dynamique et une progression dans la discussion, c’est un fil directeur.

Le premier guide d’entretien (focus group 1) propose de débiter par un exercice. Celui-ci consiste pour chaque participant individuellement et par écrit de définir ce que représente la collaboration pédagogique entre professeur-documentaliste et professeur de discipline à travers 5 mots (substantifs, verbes ou adjectifs). Cet exercice nous permettra de démarrer l’échange à partir des mots évoqués par chacun. Il prévoit ensuite deux ensembles de questions. Le premier ensemble concerne les questions autour de la représentation du professeur-documentaliste, les collaborations possibles entre enseignants, les freins et les intérêts d’un travail collaboratif, la co-animation de séquences pédagogiques. Le second ensemble de questions concerne les répercussions sur l’apprentissage des élèves, l’innovation

pédagogique et la mise en place des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) au collège.

Le second guide d'entretien (focus group 2) se découpe en trois temps : il propose tout d'abord la reprise de l'exercice réalisé lors du premier focus group, puis un retour sur la journée de formation en termes d'apports, de difficultés, de remarques sur le déroulement, de ressentis...pour terminer par des questions en lien avec des perspectives de travail collaboratif dans l'exercice futur de la profession.

En annexe figure un tableau présentant les différents mots clés évoqués lors des différents entretiens, lors de l'exercice demandé (Annexe 9).

1.1.3. Les passations : regard critique

Globalement, les focus group se sont bien déroulés sauf pour le groupe professeurs d'histoire-géographie, professeurs-documentalistes, le second focus group n'ayant pas pu se tenir faute de participants, les deux enseignants d'histoire-géographie étant malades. Dans l'ensemble, pour tous les entretiens, un climat de détente s'est très vite instauré, permettant l'échange. Ce dernier fut de nature diverse suivant les groupes et suivant la maturité des participants : fluide, intéressant et riche dans le groupe professeurs-documentalistes, professeurs de physique-chimie ; plus dans la retenue au départ pour le groupe professeurs-documentalistes, professeurs d'histoire-géographie et enfin constructif et participatif pour le groupe professeurs-documentalistes, professeurs de sciences et vie de la terre.

Du côté de l'animateur, nous devons remarquer qu'il a été en fait « difficile » de respecter l'ordre prévu dans le guide d'entretien, les propos des participants débordant parfois le cadre des questions posées tout en restant dans la thématique. Notre position a été de trouver un juste équilibre entre une direction d'entretien à tenir et une parole « libre » (dans les limites du cadre de notre échange) laissée aux participants. Un impératif s'imposa également, celui de veiller à ce que chacun(e) puisse s'exprimer. La liberté, certes relative, laissée aux participants lors des échanges a eu pour conséquence des entretiens souvent riches et rebondissant selon les thématiques abordées. Pour autant, la quasi-totalité des questions a été posée. Il a également été difficile pour nous de ne pas manifester parfois notre approbation soit par des mots, soit par le langage non verbal (hochements de tête, sourires complices). Nous avons très vite, dès le premier focus group pris conscience de ces mini-dérives et nous sommes astreints à la vigilance et à la retenue pour les suivants. Une dernière remarque reste à formuler : manifestement, tous les professeurs-stagiaires présents dans ces focus

group avaient besoin de parler : de leur « vie professionnelle », de leurs questionnements, de leurs souhaits.

La présentation ci-dessous synthétise les objectifs des deux focus group :

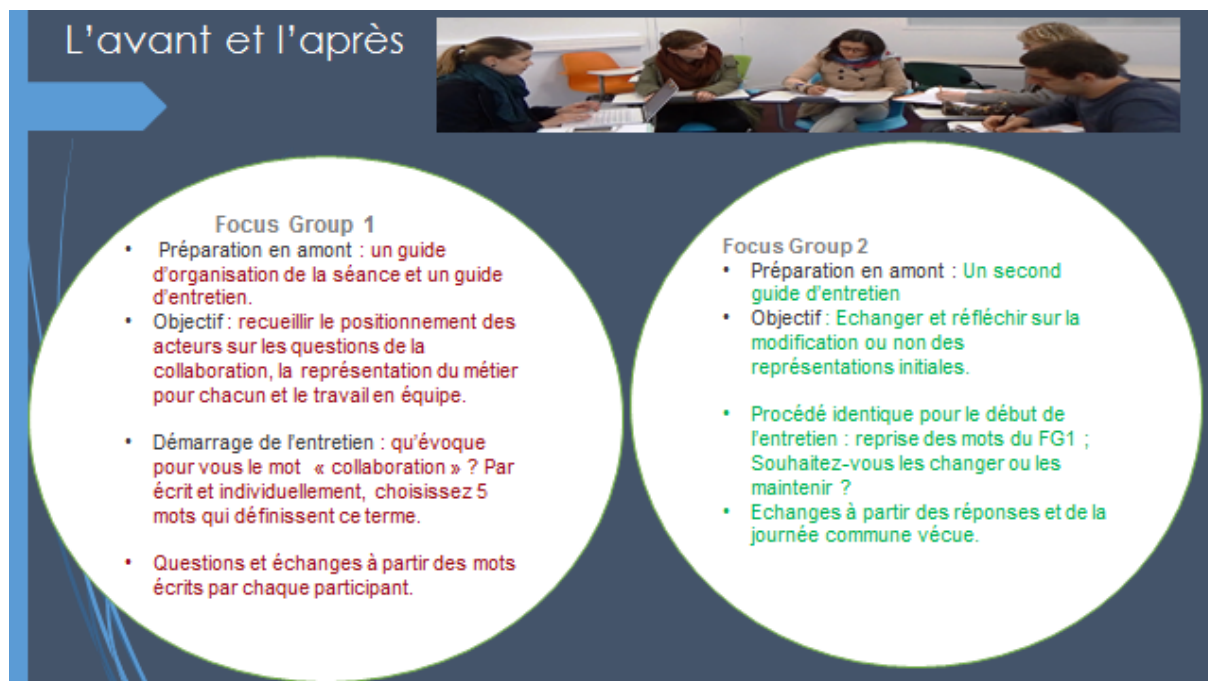


Tableau 11 : les deux focus group

Chaque session a été enregistrée puis retranscrite, soit au total 3h56mn d'enregistrements. Nous obtenons un corpus de textes des différents focus group (FG 1 et 2 SVT/Doc et FG 1 et 2 PC/Doc) que nous allons analyser.

2. Méthode d'analyse du corpus

Depuis la position de Benjamin-Whorf (1949), le langage sert à créer la réalité. Or le langage est l'une des manifestations observables des représentations sociales (Lahlou, 1998). Ainsi, on peut analyser un corpus d'entretiens d'enseignants et de documentalistes pour identifier les représentations que ces derniers se font de leur métier actuel, futur, de l'idée de collaboration

avec les collègues, etc. Cette analyse se fonde sur l'analyse lexicale de l'individu et de ses traits intrinsèques (genre, discipline enseignée, âge, etc.). Les entretiens collectifs enregistrés,

puis retranscrits, constituent donc le corpus à partir duquel nous allons procéder à une analyse de contenu.

2.1. IRaMuTeQ : logiciel pour l'analyse de notre corpus

Pour atteindre ces objectifs, nous aurons recours aux méthodes de la lexicométrie et de la sémantique qui permettent de dégager des informations grâce à des algorithmes statistiques implantés dans le logiciel libre (licence GNU GPL) IRaMuTeQ v. 0.7 (Ratinaud, 2012), acronyme de « Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires ». « R » est un environnement mathématique pour le traitement de données et l'analyse statistique. Il se base, entre autres, sur la méthode ALCESTE, *Analyse des Lexèmes Co-occurents dans un Ensemble de Segments de Textes* établie par Reinert (1997) et utilisée par les chercheurs qui s'intéressent aux représentations sociales. Cette méthode permet de cartographier un discours.

Notre corpus doit être préparé avant d'être intégré dans le logiciel pour l'analyse. Ce travail préliminaire permet d'assurer la validité de l'analyse via IRaMuTeQ et d'améliorer la stabilité des résultats.

Nettoyage du corpus. Nous avons effectué un gros travail de nettoyage des transcriptions sur les expressions mal transcrites et anonymé le corpus. Nous avons également corrigé les erreurs lexicales, fautes d'orthographe, fautes de frappe, abréviations. Ces étapes exigent la lecture intégrale du corpus. Elles sont chronophages mais permettent lors de la lecture, de saisir les dynamiques des échanges réalisés pendant le focus group.

Attribution des variables : Un tableau de correspondances est créé qui attribue à chaque interlocuteur un numéro correspondant à sa spécificité : L1 (animateur) ; L2 (professeur de SVT) ; L3 (professeur documentaliste) etc... Nous devons préciser que les propos de l'animateur (L1) ne sont pas intégrés dans l'analyse. Ensuite les textes sont introduits dans le logiciel IRaMuTeQ selon un paramétrage spécifique. Pour chaque texte sont attribuées des variables définies par l'analyste. Pour notre corpus, les variables et leurs modalités (_X) sont :

La spécificité disciplinaire : Disc_X

Le genre masculin ou féminin : Gend_X

Le focus group : Focus1 ou Focus2

Les questions posées par l'animateur : Q_X, où chaque question est définie comme une modalité de la variable Q_

*Exemple : ****Num_2*Disc_PhysChim*Gend F*Focus1*Q_AreDocTeachersTrueTeachers*
Lemmatisation. Pour une analyse de contenu, à la différence d'une analyse linguistique, le corpus est lemmatisé c'est-à-dire que toutes les formes des verbes sont réduites à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin-singulier. Cette opération est réalisée à partir d'un dictionnaire de langue française intégré au logiciel. Une différenciation est également possible entre les formes dites pleines et les formes dites supplémentaires (mots-outils), il suffit de paramétrer le logiciel avant l'analyse. Pour notre corpus, seules les formes dites pleines ou actives seront retenues c'est-à-dire celles que nous considérons intéressantes pour l'analyse de contenu. Cette lemmatisation du corpus est nécessaire afin d'assurer la stabilité de l'analyse en classes de discours et d'éviter la création de classes artificielles (Brousseau, 1999).

Segmentation du corpus. IRaMuTeQ segmente le corpus à partir de la ponctuation. « Les segments de texte sont construits à partir d'un critère de taille et de ponctuation. Iramuteq cherche le meilleur ratio taille/ponctuation (par ordre de priorité, les ".", "?", "!" en premier, puis en second ";" et les ":" en troisième la virgule et en dernier l'espace). L'objectif est d'avoir des segments de tailles homogènes en respectant le plus possible la structure du langage » (L. Loubère, P. Ratinaud, 2017).

Nous avons gardé la longueur des unités de contexte paramétrée par défaut soit 40 caractères.

1^{er} niveau d'analyse : statistique descriptive.

IRaMuTeQ calcule les occurrences de chaque terme, surtout des formes actives (substantifs, verbes et adjectifs), les cooccurrences, les proximités entre les termes et définit le nombre d'hapax c'est-à-dire les mots utilisés une seule fois. Ces résultats sont visualisés par IRaMuTeq sous différentes formes, courbe de Zipf, nuages de mots et formes graphiques.

2^e niveau d'analyse : structure des discours.

Cette analyse s'appuie sur la méthode CDH (Classification descendante hiérarchique) ou méthode Reinert (1997). Son objectif est de mettre en évidence les termes généraux du corpus sous forme statistique, d'identifier les familles de mots qui caractérisent les différences entre les individus, les mots les plus fréquemment. La CDH fournit une représentation sous la forme d'un dendogramme (diagramme utilisé pour illustrer les groupes générés par un regroupement statistique) offrant ainsi une vision globale du corpus. « La méthode repose sur un découpage du corpus en fragments de taille relativement analogues, dits « unités de contexte ». (Kalampalikis et Moscovici 2005, p.15) et IRaMuTeQ construit un tableau à double entrée : en ligne les segments de textes et en colonnes les formes actives. Il regroupe ensuite les segments de textes en fonction des mots qui les composent par un

processus d'itération. Les segments qui ont le même profil, par exemple pour notre corpus, les mêmes formes actives présentes une ou plusieurs fois dans un segment de texte, seront regroupés en classes. IRaMuTeq indique également le pourcentage de segments classés : plus le pourcentage est important, plus l'analyse est de qualité.

3^e niveau d'analyse : logique du discours.

Ce niveau exige de mieux comprendre les logiques entre les classes identifiées et discriminées lors de l'analyse précédente. Pour atteindre cet objectif, l'Analyse factorielle des Correspondances est un moyen pertinent. Elle met en évidence la distance entre les classes ou les groupes de mots du corpus, faisant apparaître les rapprochements ou les oppositions entre les différentes classes. L'AFC organise les données du corpus en graphique à deux dimensions faisant ainsi apparaître les relations lexicales entre elles.

2.2. Analyse du corpus de SVT

L'objectif de notre analyse est de mettre en évidence l'écart entre les choix lexicaux des stagiaires, professeurs-documentalistes et professeurs de SVT, avant (Focus Group 1) et après (Focus Group 2) le module de formation. Cette analyse veut ainsi comprendre l'effet du module de formation sur le changement de leur choix lexical et sémantique et donc sur leurs représentations professionnelles. L'analyse a été effectuée sur la base des transcriptions réalisées suite à l'enregistrement des deux focus group. Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse conduite sur le corpus global DOC-SVT puis nous détaillerons notre analyse sur les deux sous-corpus FG-1 et FG-2.

Analyse statistique descriptive :

Ce corpus se compose de 243 textes, 358 segments de texte, présentant 9552 occurrences pour 1218 formes, dont 638 hapax, qui représentent 52.4 % des formes et 6.7 % des occurrences. La lemmatisation réduit le nombre de formes (913) et hapax (417).

- Courbe de Zipf

Ces mots (Figure 1) se répartissent d'une manière tout à fait habituelle (Zipf, 1974) ainsi que le montre la courbe de Zipf qui représente les gammes de fréquences d'apparition des formes lexicales (en ordonnée les fréquences et en abscisse les rangs des formes du corpus). Les formes répétées sont repérables dans le corpus grâce au concordancier, outil d'IRaMuTeQ qui permet de retrouver le contexte dans lequel le mot apparaît.

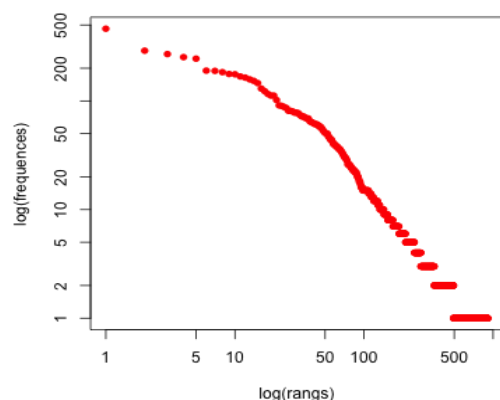


Figure 1. En valeurs logarithmiques : en ordonnée les rangs et en abscisse les fréquences des formes du corpus DOC_SVT

Les mots les plus fréquents sont des formes actives : des verbes, comme « aller, penser, voir », dont la fréquence dépasse les 60 occurrences, et des noms, comme « élève, professeur, projet », dont la fréquence se situe entre 40 et 50 occurrences. Les lemmes relatifs à la sphère sémantique de la « collaboration » sont au nombre de 23 occurrences. Nous pouvons donc mesurer la fréquence des mots significatifs pour notre recherche : ainsi par exemple, « collaboration » apparaît 4 fois, « documentaliste » 20 fois, « travailler » (ensemble, à deux, en projets..) 15 fois, « partager » (projet, connaissance) 6 fois, sciences de l'information et de la communication 0 fois.

- Nuage de mots

Le nuage de mots illustre la fréquence maximale des formes lexicales. Celui présenté ci-dessous résulte de l'analyse du corpus constitué des transcriptions du FG-1 et FG-2.



Figure 2. . Nuage de mots illustrant les formes lexicales employées par les participants aux deux FG
DOC SVT

Les nuages de mots des deux corpus individuels des deux FG montrent quelques différences majeures (Erreur ! Source du renvoi introuvable.3).



Figure 3. Comparaison de nuages de points. A gauche le FG-1, à droite le FG-2

Suivant la taille des formes, qui correspond aux fréquences d'apparition, dans le FG-1 « aller, voir, penser, élève, professeur, documentaliste » sont les mots dont la fréquence est maximale et dans le FG-2 , ce sont les formes « penser, voir, aller, temps, élève ». Nous pouvons donc remarquer que les formes « penser, voir, élève » sont présentes avec la même fréquence dans les deux focus group. En revanche, les formes « professeur, documentaliste » ne sont plus aussi fortes et la forme « temps » apparaît dans le FG-2. De manière moins apparente mais

équivalente en termes de fréquence, nous constatons dans les deux nuages de mots la présence des formes « projet, chose ». Grâce au concordancier, nous observons que la forme « chose » (46 occurrences pour l'ensemble des deux Focus Group), est associée aux mots « projet, commun, ensemble, discipline » par exemple : « un projet c'est quelque chose » ; « quelque chose qu'on fait en commun » ; « vouloir faire quelque chose ensemble » donc collaborer, travailler ensemble mais sans savoir vraiment sur quoi, ni comment, le mot « chose » renvoyant ici à un objet flou, une indétermination.

L'apparition de la forme « temps » renvoie aux priorités du métier d'enseignant (programmes, évaluation...). Reste-t-il du temps pour la collaboration ?

- L'analyse de similitudes

Pour affiner l'analyse, IRAMUTEQ offre l'outil de l'analyse de similitudes (ADS), qui permet d'illustrer les classes lexicales du corpus et leurs relations (Marchand & Ratinaud, 2012). Les deux arbres ont été obtenus en prenant en compte les occurrences des formes actives de chaque focus group et en appliquant les mêmes paramètres de visualisation offerts par IRAMUTEQ¹. L'arbre pour le corpus DOC SVT FG-1 a été construit avec 132 formes (

Figure 4):

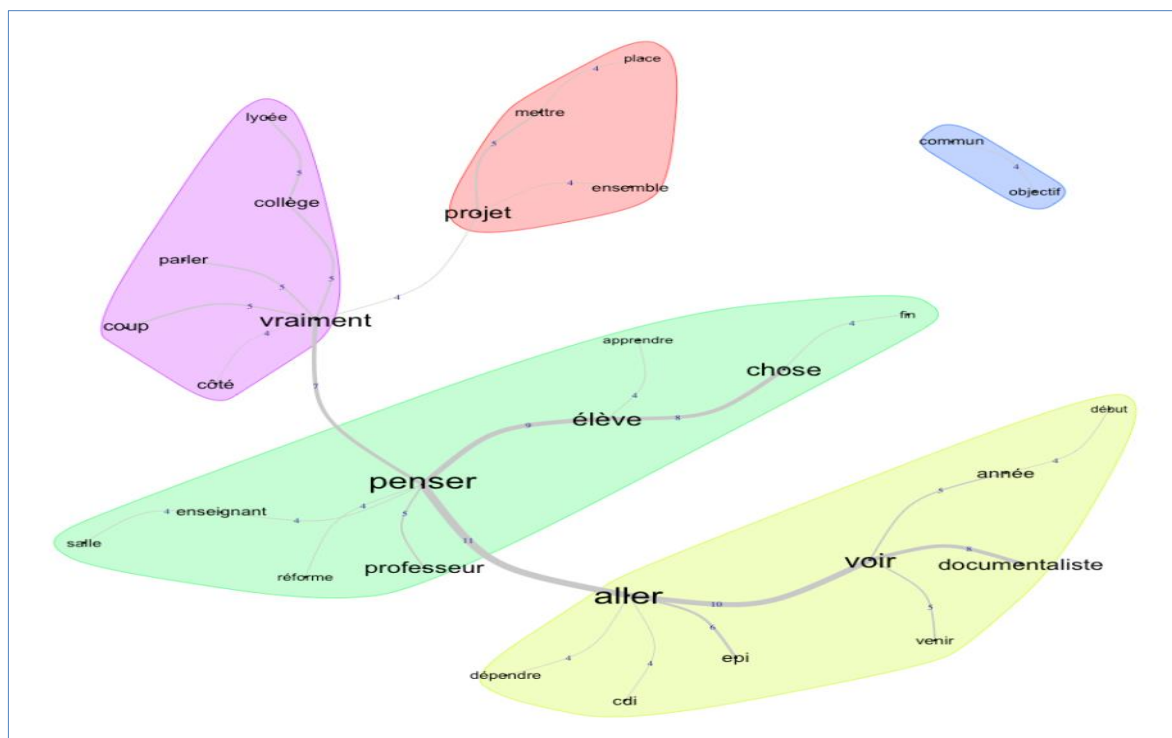


Figure 4. ADS pour le corpus DOC-SVT FG-1

¹Précisément : *indice* occurrence, *présentation* fruchtherman reingold, *algorithme de visualisation R* de type *edge.betweenness.community*, seuil pour les arêtes = 3.

Selon la fréquence des cooccurrences, cet arbre se structure autour d'un champ lexical central, « penser », connexe aux formes « élève, professeur, chose ». Ces formes sont révélatrices de la caractéristique intellectuelle du métier de professeur et de sa préoccupation première, l'élève. Seule la forme « chose », déjà évoquée, renvoie à une incertitude correspondant à l'imprécision des collaborations possibles. Trois champs lexicaux complètent le corpus : 1. « aller », lié aux formes « voir, documentaliste », ce qui suggère le déplacement et l'initiative de la rencontre. Le champ lexical 2. « vraiment » et 3. « projet » avec les formes « mettre, ensemble ». D'après le concordancier, la forme « vraiment » est associée aux formes « discipline », « idée »

Ainsi :

**** *Num_2*Disc_Doc*Gend_F*Focus_1*Q_CoulditBePossibleCreatePedagSeqWithDocTeachers
 « oui puis comme nous on n'est pas **vraiment** une discipline »
 **** *Num_5
 *Disc_SVT*Gend_F*Focus_1*Q_CoulditBePossibleCreatePedagSeqWithDocTeachers
 « j'ai **vraiment** pas d'idée sur ce qu'on pourrait faire en fait »

En revanche l'arbre du corpus DOC SVT FG-2 (Figure), formé à partir de 107 formes, se structurent autour de trois champs : 1. « vraiment » (formes « chose, voir »), champs lexical central, et 2. « penser » (formes « temps, élève ») et 3. « projet » (formes « mettre, échanger »).

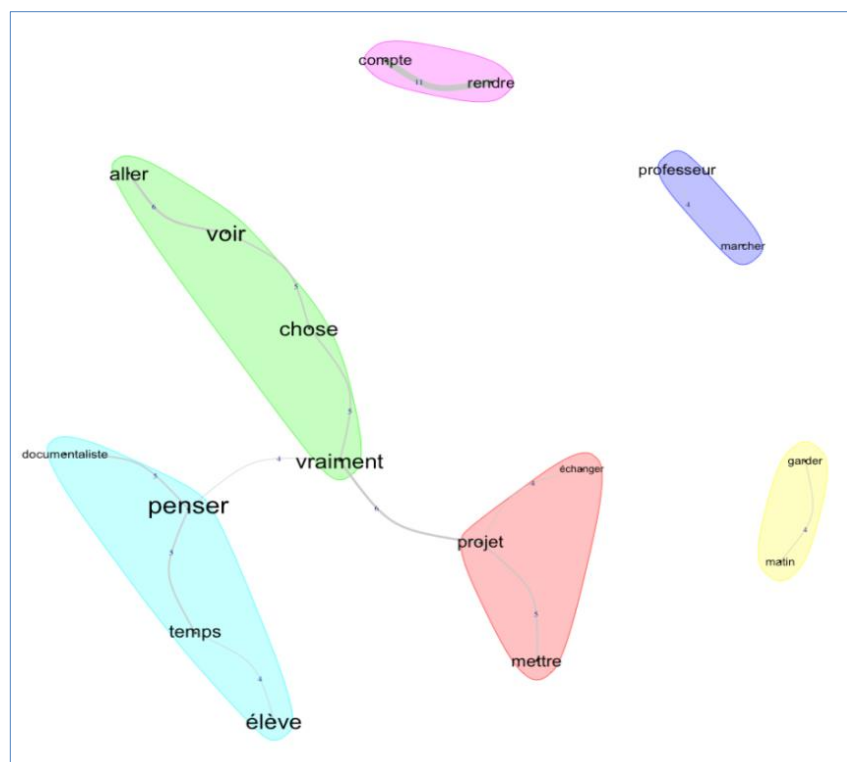


Figure 5. ADS pour le corpus DOC-SVT FG-2

Même si quelques relations de corrélation changent entre le FG-1 et le FG-2, la plupart des formes sont présentes dans les deux corpora et les graphes de similitudes montrent essentiellement les convergences entre les deux corpus. L'un des changements majeurs à souligner concerne la forme « professeur », qui dans le FG-2 n'est pas corrélée à la forme « penser » contrairement à FG-1.

D'autre part, apparaissent les formes « temps », corrélé à « élève » et la forme « échanger » corrélé à « projet », ce qui suggère la nécessité de l'échange, préalable à la mise en place de projets. Il est également à noter que la forme « chose », toujours présente, est corrélée aux formes « voir » et « vraiment ». Cette dernière, sémantiquement, renvoie à ce qui doit être réalisé de manière consciencieuse : pour « penser » « vraiment » un « projet », il faut introduire les notions de « temps » et d'« échange ». Ainsi le mot « temps » d'après le concordancier est souvent évoqué par les professeurs de SVT comme une contrainte :

**** *Num_5 *Disc SVT*Gend F*Focus_2*Q Plus MinusForCollaborating

« le temps moi je pense qu'il faut du temps pour mener le projet avec les élèves en général on est souvent ric rac avec les programmes »

**** *Num 4 *Disc SVT*Gend F*Focus 2*Q Plus MinusForCollaborating

« je pense que ça mériterait plus de temps finalement qu'on ait un temps alloué quand vous faites une co-construction »

Cette analyse a cependant une portée limitée et nous proposons d'exploiter la Classification Descendante Hiérarchique (CDH) de la méthode Reinert (1993) pour comparer les deux corpora.

2.2.1. Structure du discours dans le corpus Doc-SVT

Comme nous l'avons évoqué précédemment, IRAMUTEQ intègre la méthode d'analyse CDH appliquée à un corpus. Le logiciel produit un tableau binaire (en ligne les segments de textes, en colonne les formes lemmatisées) sur lequel l'algorithme CDH regroupe de manière itérative les lemmes en classes et chaque classe peut être décrite en fonction du vocabulaire corrélé.

Nous avons dû trouver un compromis, selon un procédé itératif typique de l'analyse lexicométrique de petits corpus (FG-1 = 5251 occurrences, FG-2 = 4301 occurrences) afin de viser un regroupement qui permette à la fois de classer la plupart des segments (et donc assurer la représentativité de l'analyse du corpus) et éviter un éclatement du nombre des classes (et affaiblir l'intelligibilité de l'analyse). Les dendrogrammes suivants illustrent la classification obtenue et le vocabulaire spécifique de chaque classe, avec les formes apparaissant en fonction de la valeur décroissante du χ^2 .

Pour le FG-1 (Figure 6), nous avons ainsi trouvé un regroupement en trois classes (81,77 % des segments classés, soit 157/192).



Figure 6. Graphe des classes CDH du corpus DOC-SVT FG-1.

Une première partition regroupe, dans la classe 3 (16.6 % des formes), les aspects institutionnels (formes « lycée, collègue, svt, professeurs »), les verbes illustrant la profession (« entendre, comprendre ») et le substantif collègue

L'autre branche regroupe les classes 1 et 2. La classe 1 (62.4 % des formes), est composée des formes désignant la dynamique de la profession de l'enseignant (« aller, venir, travailler ») dans l'institution (« salle, établissement, cdi ») ainsi que des formes évoquant le travail en collaboration « epi, projet, commun, co-construction ». La classe 2 (21 % des formes) concentre surtout les formes relatives aux supports et aux contenus d'enseignement (formes « média, matière, idée, livre ») ainsi qu'aux finalités de l'activité professionnelle enseignante à travers les formes « élève, compétence, apprendre, éducation ».

On retrouve ici les champs lexicaux illustrés par l'ADS, mais structurés en fonction de la logique professionnelle des enseignants participants à la formation.

Pour le corpus DOC-SVT FG-2 (

Figure), IRAMUTEQ a fourni un regroupement en 3 classes (78,31 %, 130/166 segments classés).

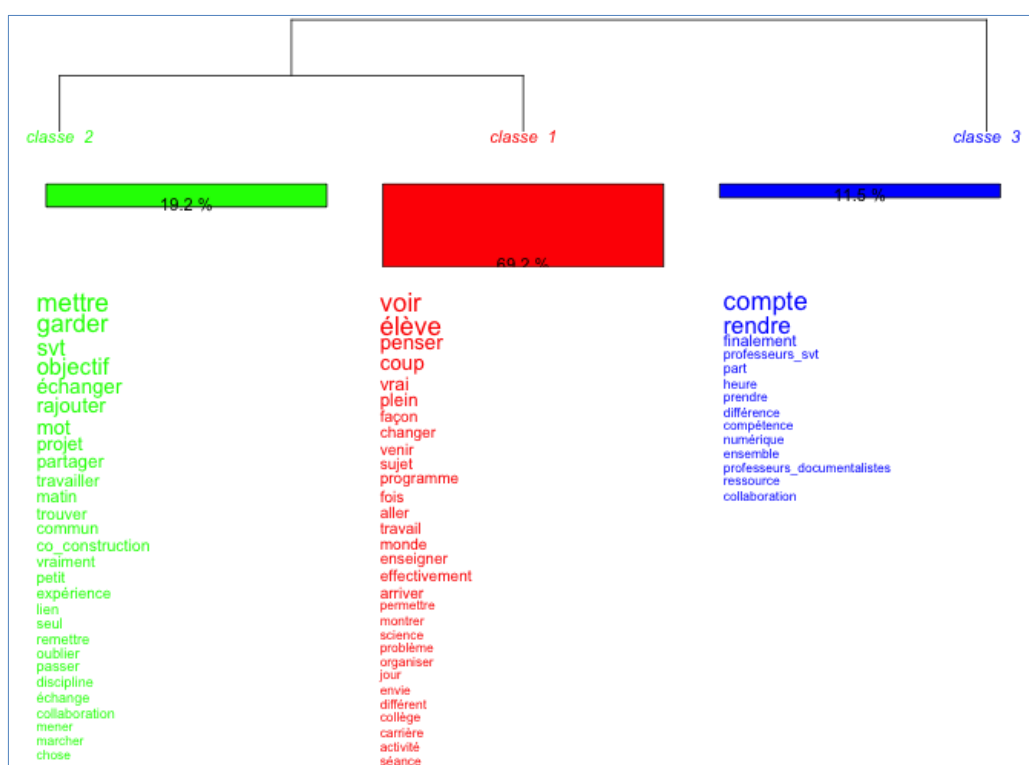


Figure 7. Graphe des classes CDH du corpus DOC-SVT FG-2

La première répartition concerne les formes liées à la prise de conscience (« rendre compte ») de plusieurs éléments, comme les différences avec les collègues, qu'ils soient « professeurs de SVT » ou « professeurs documentalistes », des ressources disponibles pour faire acquérir des compétences. Ces formes sont regroupées dans la classe 3 (11,5%), alors que les autres formes sont regroupées dans deux classes disjointes, classe 2 (19,2 %) et classe 1 (69, 2%). La classe 2 est constituée des formes lexicales génériques (« objectif, mot, projet ») et des

formes finalisées au partage (« échanger, partager, co-construction, trouver, commun, collaboration »). La classe 1 regroupe des lemmes finalisés à la programmation pédagogique et à la forme scolaire traditionnelle (« élève, programme, enseigner, discipline»). Nous remarquons qu'il n'y a plus de formes liées au champ lexical de la collaboration dans cette classe 1.

2.2.2. Comparaison entre les deux dendrogrammes.

Si l'on compare globalement les deux dendrogrammes, il apparaît que dans le corpus FG-2 certaines formes ont changé de cotexte. Par exemple, la forme « co-construction », liée en FG-1 (N-occ. = 5) aux lemmes désignant le processus et l'institution de la mission de l'enseignant, alors qu'en FG-2 (N-occ. = 5, $\chi^2 = 8.26$, $p = 0.004$) cette forme est connexe au champ lexical du partage. Par ailleurs, certaines formes qui apparaissent en FG-1 disparaissent en FG-2, comme par exemple la forme « epi » (N-occ. = 13 en FG-1).

2.2.3. Logique du discours dans le corpus Doc_SVT

Lorsque l'on se penche sur l'analyse factorielle des correspondances (AFC) issue de la CDH, des différences entre les relations des formes des corpus sont confirmées

Pour le corpus FG-1, le graphique montre la distribution des formes actives. La distance entre les classes 2 et 3 est visible mais se réduit et les deux classes trouvent un point de convergence dans la classe 1, ce qui confirme la lecture du dendrogramme (Figure 8). En effet la convergence lexicale s'établit autour des formes liées entre autre à la collaboration : « projet, ensemble, commun, CDI, EPI, co-construction, travailler, collaboration, documentaliste »

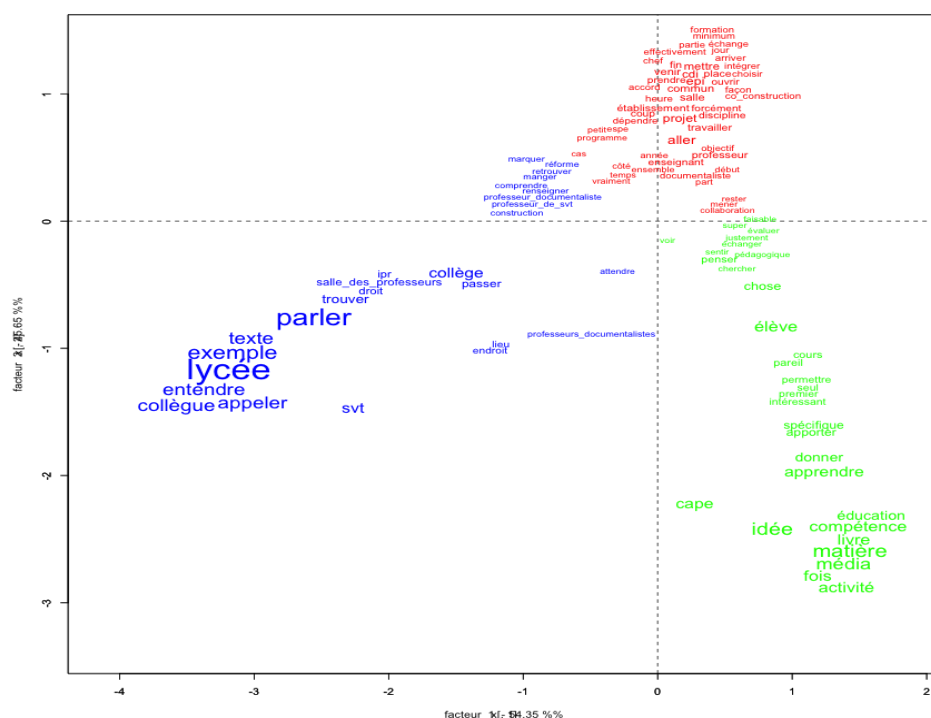


Figure 8. Graphique AFC issu de la CDH sur les formes actives du sous-corpus FG-1 Doc_SVT

Si l'on regarde la distribution des mots selon l'appartenance statutaire (professeurs documentalistes et professeurs de SVT étant l'une des variables de l'analyse), on constate que les participants partagent les choix lexicaux et occupent une position convergente dans l'espace lexical (Figure 9).

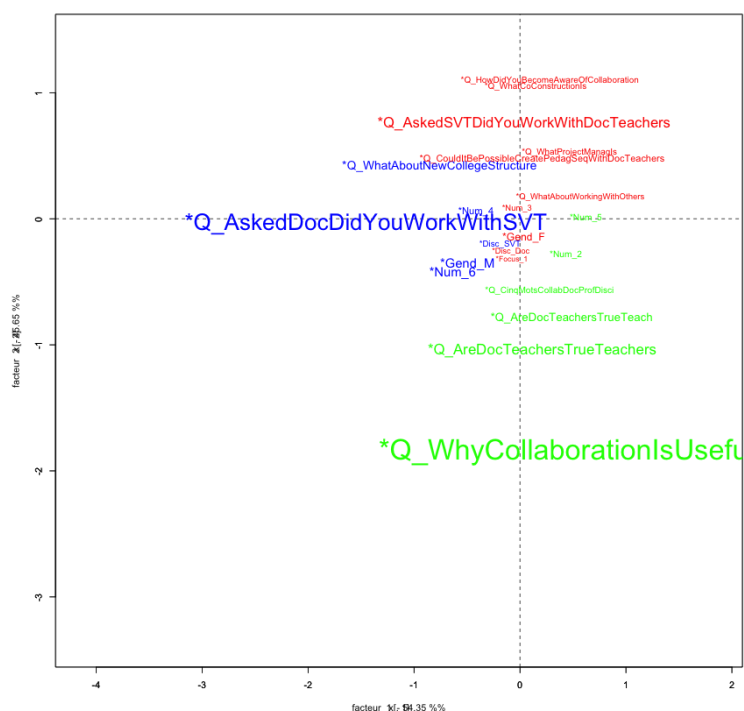


Figure 9. Graphique de l'AFC issue de la CDH sur les variables du corpus FG-1

Pour le FG-2, il en résulte que les formes de la classe 3 sont plus proches de la classe 2 que de celles de la classe 1 (Figure 10).

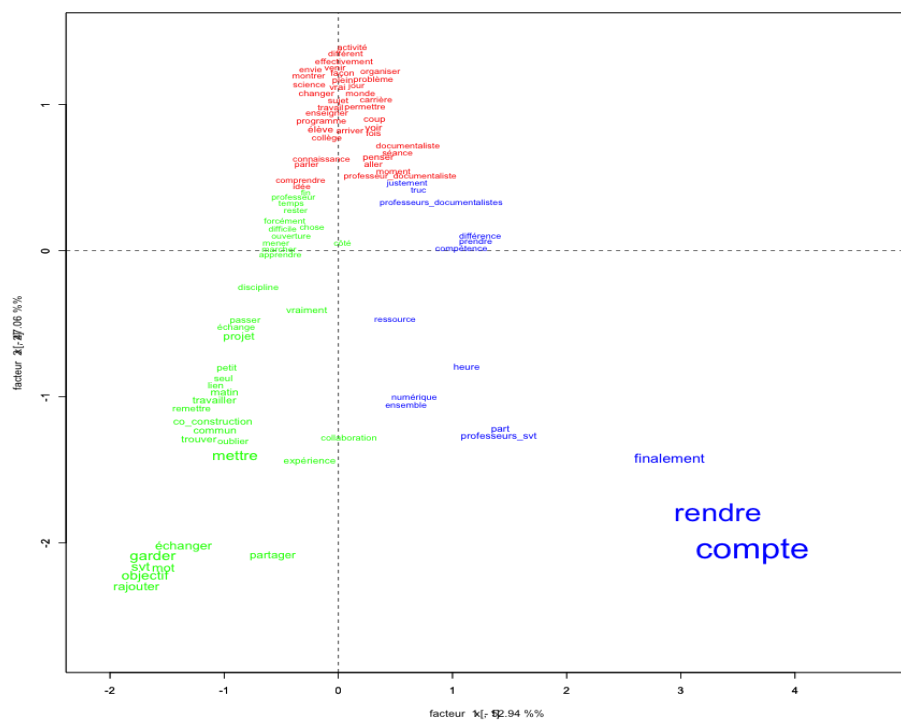


Figure 10. Graphique AFC issu de la CDH sur les formes actives de FG-2.

Le graphique complémentaire sur la distribution des modalités (variables étoilées du corpus, Figure) montre que les occurrences de la classe 3 sont fortement corrélées avec la variable *Disc_Doc qui identifie les professeurs documentalistes, alors que la variable *Disc_SVT identifie les professeurs de SVT, dont les choix lexicaux apparaissent plus fréquemment dans la classe 1. Cette interprétation de la distribution du choix lexical entre les professeurs de SVT et les professeurs documentalistes est confirmée par les valeurs statistiquement significatives du Khi 2 (Tableau des Profils dans IRAMUTEQ : Classe 1 *Disc-SVT ($\chi^2=9.72$, $p = .002$) et Classe 3 *Disc_Doc ($\chi^2=19.57$, $p = .003$).

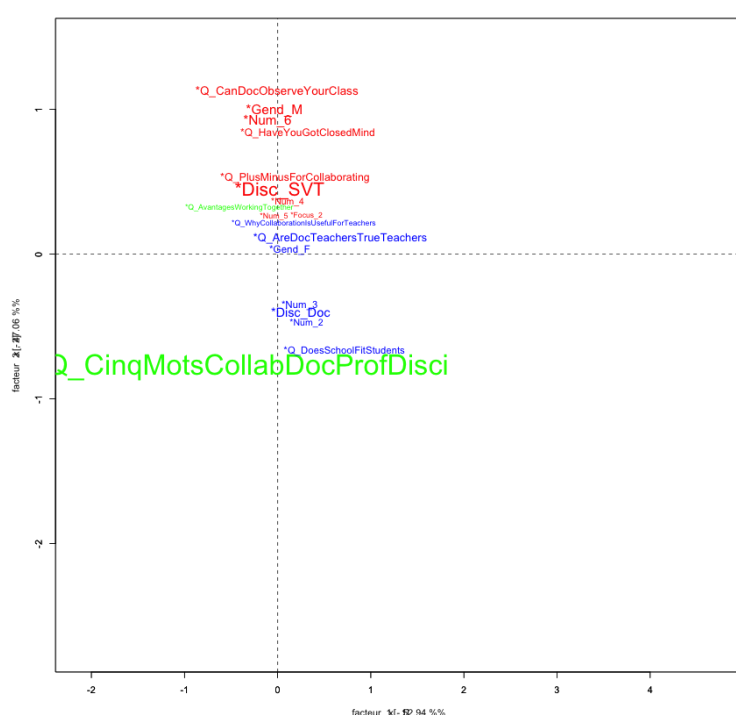


Figure 11. Graphique AFC issu de la CDH sur les variables du corpus FG-2

2.2.4. Interprétation des résultats pour le corpus Doc_SVT

Ces résultats montrent tout l'intérêt d'approfondir l'analyse lexicométrique après une première étape descriptive. En effet, d'après l'analyse des similitudes, après la formation, l'impression est qu'aucun nouveau champ lexical ne soit apparu dans le discours des participants au FG-2. En revanche, la comparaison des deux dendrogrammes apporte des indices nouveaux et attirent notre attention sur le nouveau positionnement des participants. Lors du premier focus group, la distance lexicale entre les participants n'était pas du tout

significative, ni sur le plan statistique, comme l'AFC le montre, ni sur le plan de la description lexicale. En revanche, après la formation, les positions des professeurs tendent à se polariser significativement. Les professeurs de SVT centrent leur univers lexical autour de la programmation pédagogique (« élève, voir, penser, programme, enseigner ») mais qui semble plutôt individuelle, car les formes désignant la collaboration et le partage ne sont pas assez présentes dans leur discours. Par exemple, concernant le lemme « partage », dans le corpus du FG-2 cette forme est présente uniquement dans le choix lexical des professeurs documentalistes (Figure 12).

```
**** *Num_2 *Disc_Doc *Gend_F *Focus_2 *Q_CinqMotsCollabDocProfDisci
oui les mots que j'avais mis ce matin c'était co_construction d'un objectif commun et là j'ai en ai gardé aucun parce_que je me suis dit qui fallait en avoir des nouveaux j'ai mis partage parce_que
**** *Num_2 *Disc_Doc *Gend_F *Focus_2 *Q_CinqMotsCollabDocProfDisci
je me suis rendu compte qu'on a comme cette journée là on a beaucoup partagé sur ce qu'on estimait pouvoir faire puis c'est un partage de quand on quand on collabore il y a un partage d'opinions
**** *Num_2 *Disc_Doc *Gend_F *Focus_2 *Q_CinqMotsCollabDocProfDisci
et un partage de connaissances parce_que j'ai appris des choses aussi j'ai mis aussi le mot clé temps parce_que c'est difficile pour les professeurs de disciplines de nous accorder un peu de temps dans leur emploi du temps
**** *Num_3 *Disc_Doc *Gend_F *Focus_2 *Q_CinqMotsCollabDocProfDisci
un petit peu au début et vraiment bosser avec les svts ça m'intéressait beaucoup donc ce matin j'avais dit échange partage projet commun objectif commun enrichissement et projet je les ai gardé pas forcément dans le même ordre celui
**** *Num_3 *Disc_Doc *Gend_F *Focus_2 *Q_CinqMotsCollabDocProfDisci
donc là j'ai gardé partage projet commun et en dernier j'ai mis entente parce_que je trouve qu'en fait ça développe voilà ça développe des liens c'est super agréable c'est bien en plus dans le réseau des
```

Figure 12. Extrait du corpus Doc-Svt FG-2 sur la forme "Partage"

D'après ces résultats, il semblerait ainsi que la formation a induit un effet de prise de conscience de la part des professeurs documentalistes sur l'importance de la collaboration interdisciplinaire, et que les professeurs de SVT se soient recentrés sur une représentation traditionnelle individuelle plus conforme à la forme scolaire.

Nous passons maintenant à l'analyse du corpus relatif à la formation entre les professeurs documentalistes et les professeurs de physique-chimie.

2.3. Analyse du corpus Doc-Physique-Chimie

Nous avons conduit l'analyse sur le corpus composé des transcriptions conduites à partir des enregistrements de deux focus groups Doc_PC. Nous présentons d'abord les résultats de l'analyse conduite sur le corpus global, puis nous comparons les deux sous-corpora (FG-1 vs. FG-2).

2.3.1. Analyse descriptive du corpus Doc-PC

Le corpus DOC_PC est constitué de 633 textes, 766 segments de texte, contenant 15429 occurrences pour 1714 formes, dont 854 hapax, qui représentent 49.82 % des formes et 5.5 % des occurrences. La lemmatisation réduit le nombre de formes (1246) et hapax (511).

Les mots les plus fréquents, comme pour le corpus présenté auparavant, sont des formes verbales (« aller, penser, voir », dont la fréquence dépasse les 70 occurrences) et des noms (comme « élève » au-delà de 90 occurrences et « professeur, enseignant », dont la fréquence se situe entre 40 et 50 occurrences). Les lemmes relatifs à la sphère sémantique de la « collaboration » sont au nombre de 28 occurrences. Ce nuage de mots illustre la fréquence maximale des formes actives dans ce corpus (Figure).

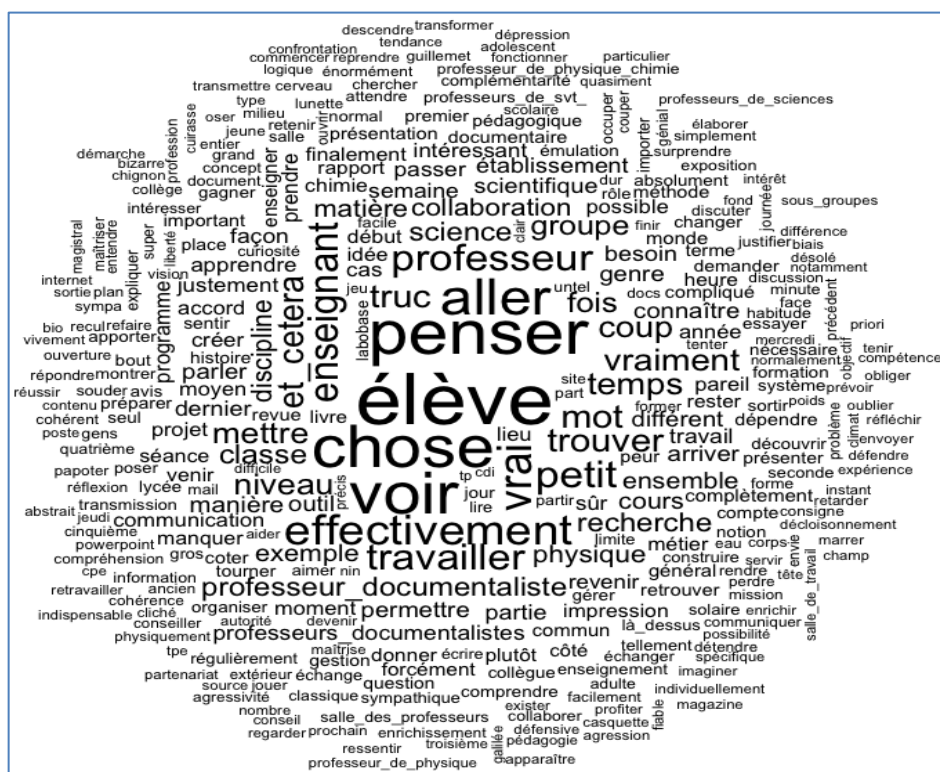


Figure 13. Nuage de mots illustrant les formes lexicales employées par les participants aux FG
Doc_PC

Lorsque l'on observe les nuages de mots des sous-corpora FG-1 et FG-2, des différences apparaissent (Figure 14). Dans le FG-1, les mots les plus fréquents sont « élève, penser, chose, voir », alors que dans le FG-2 les formes plus fréquentes sont « voir, chose, élève, penser, travailler ».

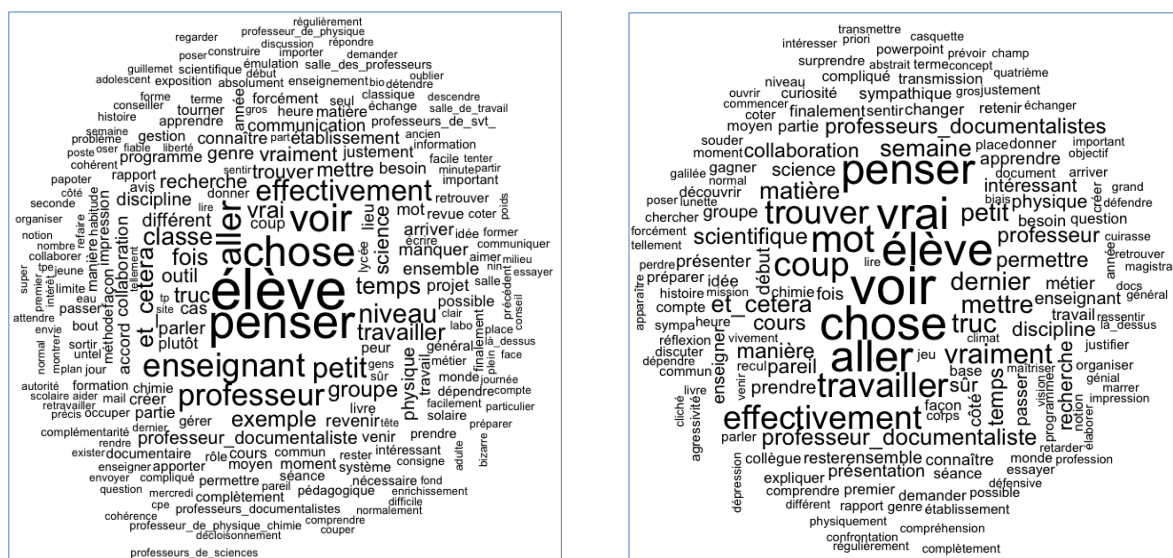


Figure 14. Comparaison de nuages de mots des sous-groupes FG-1(gauche) et FG-2 (droite)

L'analyse de similitudes (ADS) a produit deux arbres : l'arbre pour le corpus Doc-PC a été construit avec les 235 formes (Figure 15).

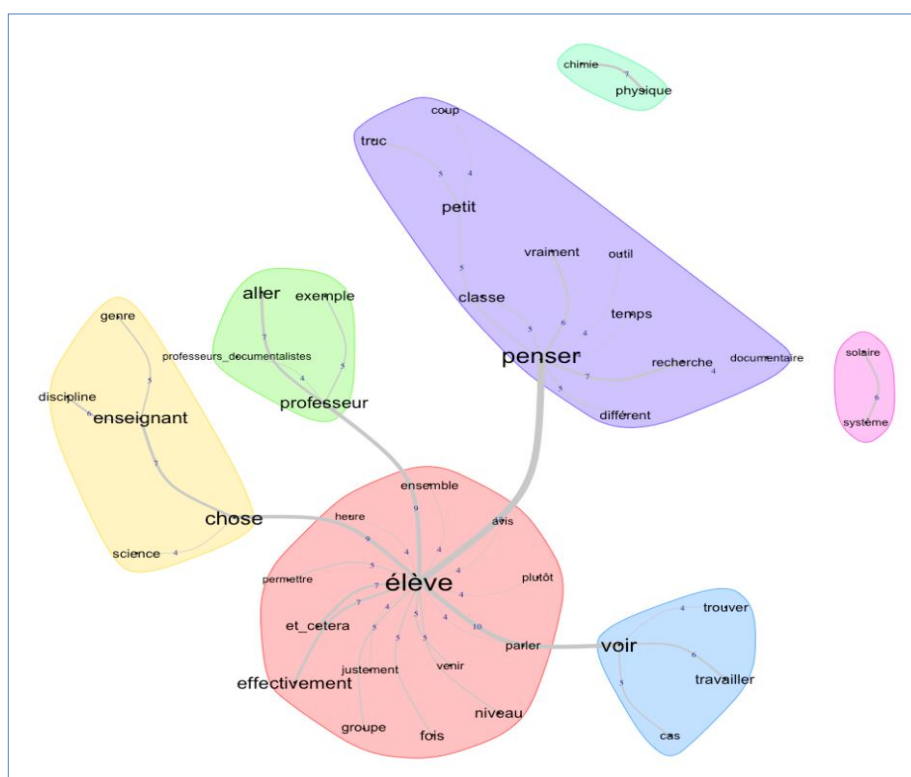


Figure 15. ADS pour le sous-corpus FG-1 DOC_PC

Selon la fréquence des cooccurrences, cet arbre se structure autour d'un champ lexical central, « élève » et de quatre champs lexicaux complémentaires : « enseignant », « professeur », « voir » et « penser ». Le champ lexical « professeur » contient la forme « professeur-documentaliste » et est indépendant du champ lexical « enseignant » qui contient lui la forme « discipline » et la forme « science ». En tous cas, ces deux champs lexicaux sont disjoints alors qu'ils pourraient n'en faire qu'un. Apparaissent également une forme spécifique à l'information-documentation « recherche documentaire ».

En revanche l'arbre du sous-corpus Doc_PC FG-2 (Figure 16), formé à partir de 170 formes, se compose de quatre champs lexicaux : « penser », « élève », « voir » « aller ». Cet arbre apparaît plus dense que le premier.

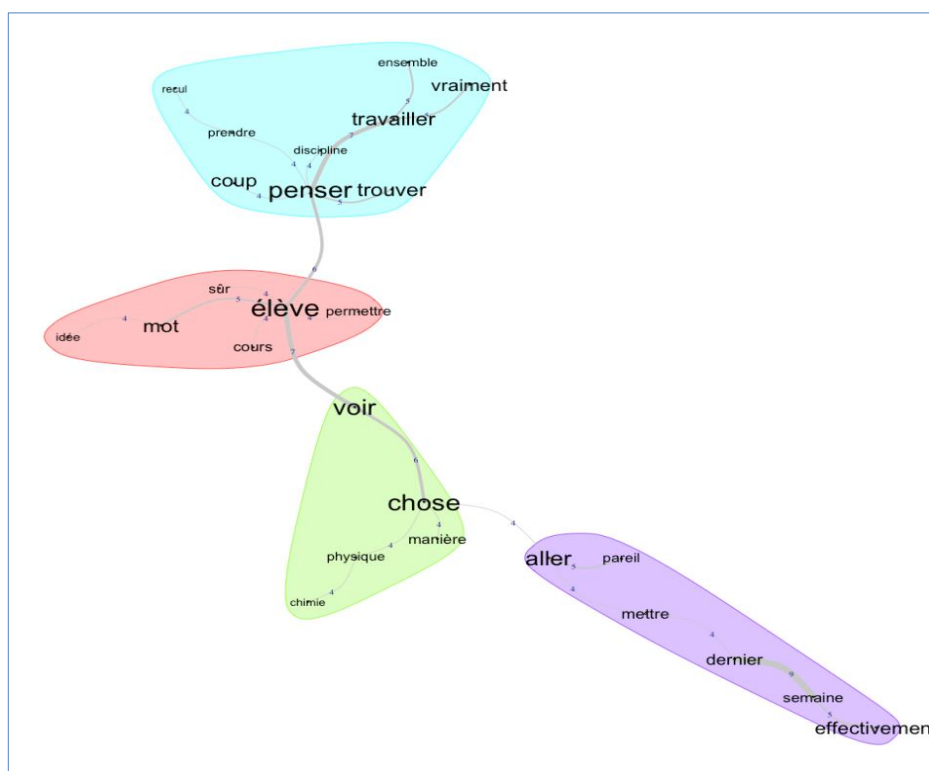


Figure 16. ADS pour le sous-corpus FG-2 DOC_PC

La plupart des formes sont présentes dans les deux sous-corpora. Cependant, pour le FG-2 l'arbre se compose des 4 champs lexicaux qui suivent une structure linéaire, alors que pour FG-1 le point de convergence est constitué du champ lexical « élève ». Cette linéarité du moins entre les deux premiers champs lexicaux peut suggérer une étape : « penser, travailler,

vraiment, ensemble » dans l'intérêt de « l'élève », ce dernier étant le bénéficiaire principal du travail collaboratif. Il est intéressant de remarquer les similitudes d'occurrences de certaines formes entre les analyses des deux corpus principaux Doc/SVT et Doc/Physique-chimie : « aller, penser, élève, chose, vraiment » par exemple.

2.3.2. Structure du discours dans le corpus Doc-PC

Pour le sous-corpus FG-1 (N-occ = 9250) nous avons obtenu un regroupement en cinq classes (62,6 % des segments classés, soit 271/433) (Figure).

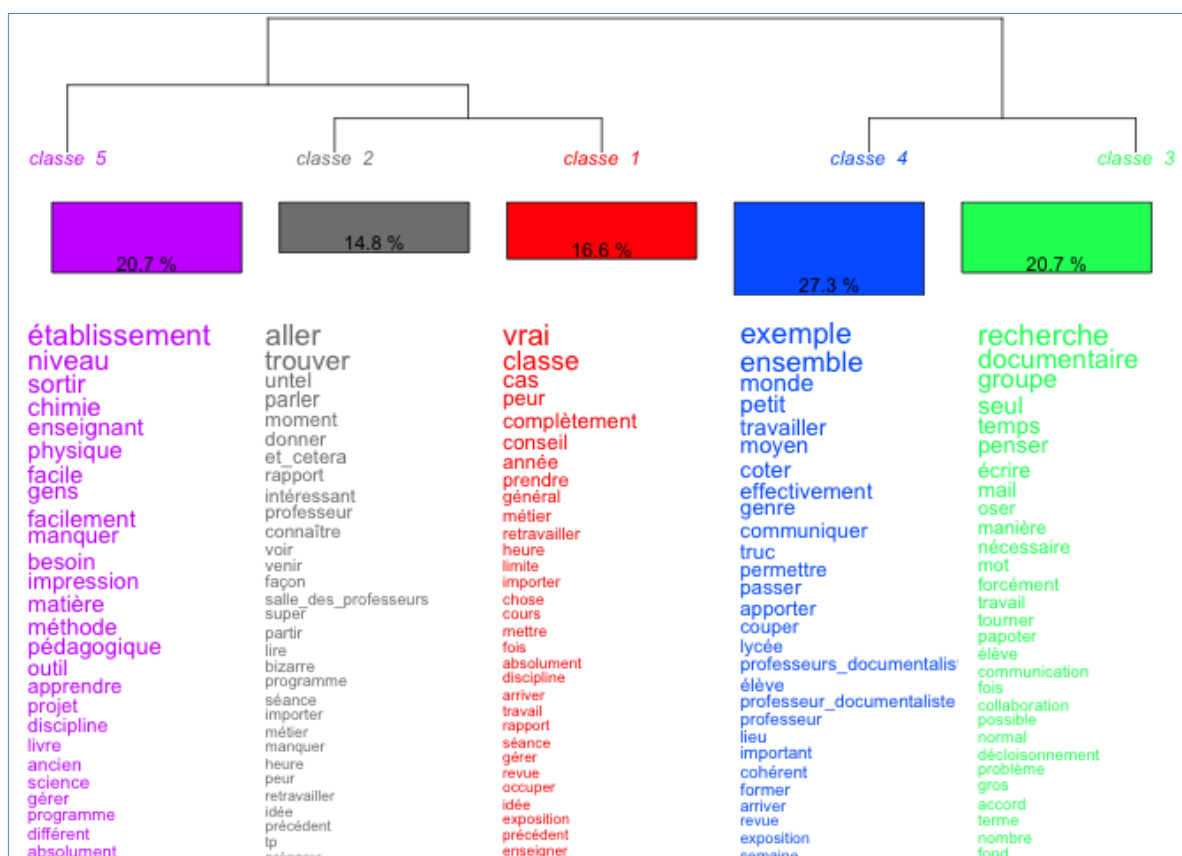


Figure 17. Graphe des classes CDH du sous-corpus DOC-PC FG-1

Une première subdivision sépare la classe 3 (20.7% des formes) et la classe 4 (27.3%) des autres formes. La classe 3 regroupe les formes liées à la recherche documentaire et à et à des formes indéterminées comme « oser, manière, nécessaire, possible ». Dans la classe 4 on retrouve de nombreuses formes du champ lexical de l'enseignement, comme « exemple » ($\chi^2=24.74, p < .0001$), « ensemble » ($\chi^2=23.37, p < .0001$), « travailler » ($\chi^2=14.48, p = .0001$), « communiquer » ($\chi^2=10.81, p = .001$) ».

L'autre branche regroupe plus que la moitié des formes composant les segments classés. La classe 5 (20.66% des formes) regroupe les termes institutionnels, comme « établissement,

chimie, enseignant, physique » et spécifiques à la profession d'enseignant comme « niveau, méthode pédagogique, apprendre, projet, programme ». Les classes 1 (16.6%) et 2 (14,8 %) et 2 ont des champs lexicaux plutôt convergents bien que la classe 1 regroupe des formes appartenant à des champs lexicaux trop différents et vagues pour être clairement identifiés. La classe 2 regroupe des formes liées aux champs lexicaux de la rencontre et de la communication comme « aller, trouver, untel, parler, connaître, salle des professeurs »

Pour le sous-corpus FG-2 (N-occ = 6121), nous avons obtenu un regroupement en 4 classes (65.26% des segments classés, 216/331) (Figure 18).

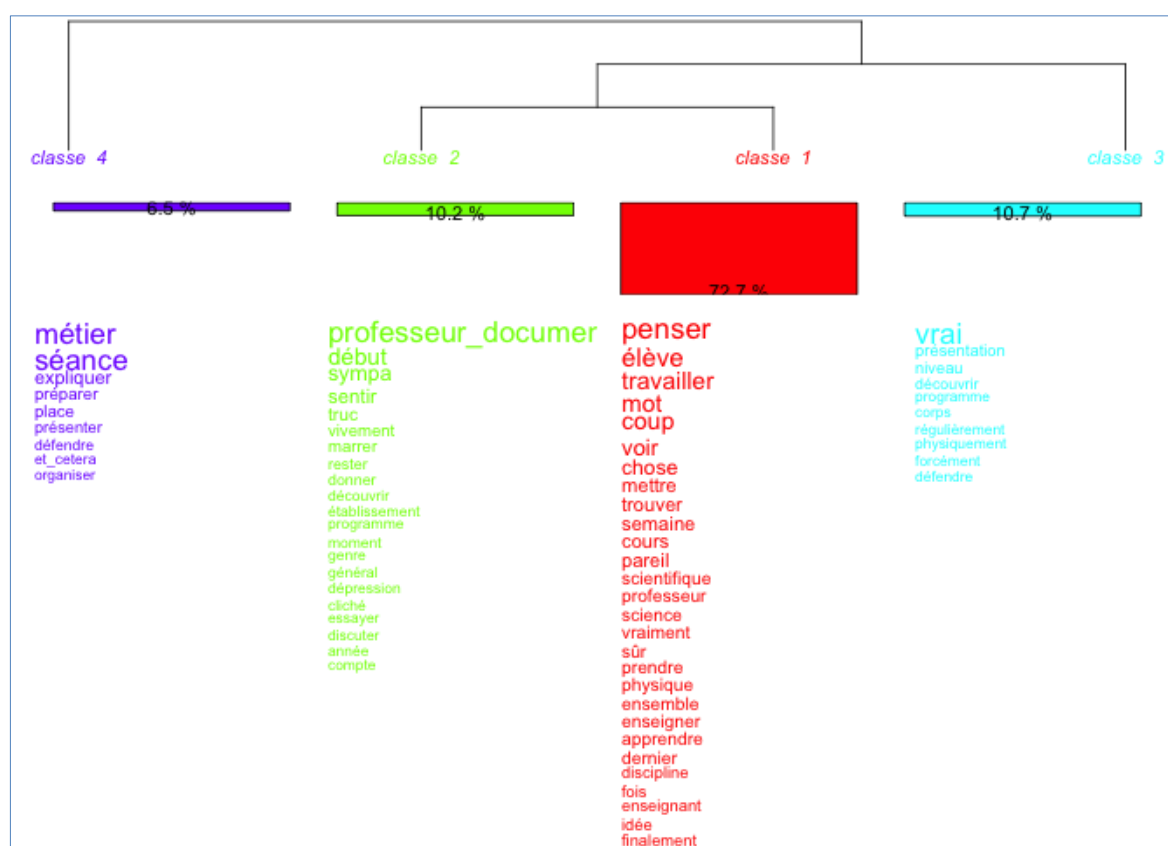


Figure 18. Graphe des classes CDH du sous-corpus DOC_PC FG-2

La CDH a regroupé dans la classe 4 (6.5 % des formes) les mots liés aux actions du métier d'enseignant (comme « séance » ($\chi^2=73.85$, $p < .0001$) et « expliquer » ($\chi^2=24.19$, $p < .0001$)). Les autres classes montrent des champs lexicaux moins spécifiques, notamment la classe 3 (10.7 % des formes) contient des formes génériques (« présentation, découvrir »). La classe 2 (10.2 % des formes) affiche en plus forte occurrence la forme « professeur-documentaliste » associée à des formes verbales comme « sentir, marrer, donner, découvrir,

discuter ». Enfin, la classe 1 (72.7 % des formes) est constituée des formes « penser, élève, travailler, cours » qui identifient les acteurs et les processus de l'enseignement.

2.3.3. Logique du discours dans les deux sous-corpora Doc_PC FG-1 et FG-2

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) issue de la CDH permet de relever des spécificités.

Pour le sous-corpus FG-1 (Figure), le graphique montre la distribution des formes actives. La distance est nette entre les formes de la classe 1 (rouge) et la classe 4 (bleu) pour ses formes les plus significatives (« classe, peur ») mais se réduit pour d'autres formes (« cours, liberté, chose »), ainsi qu'entre la classe 1 (rouge) et 3 (verte). Elle est également importante entre la classe 3 (verte) et la classe 5 (violet), ce qui révèle une opposition importante entre les formes spécifiques concernant le métier d'enseignant, ses conditions d'exercice (établissement, projet, pédagogique, enseignant, apprendre » et les formes liées à la collaboration et à la profession de professeur-documentaliste (« recherche documentaire, groupe, commun, collaboration, possible, nécessaire »).

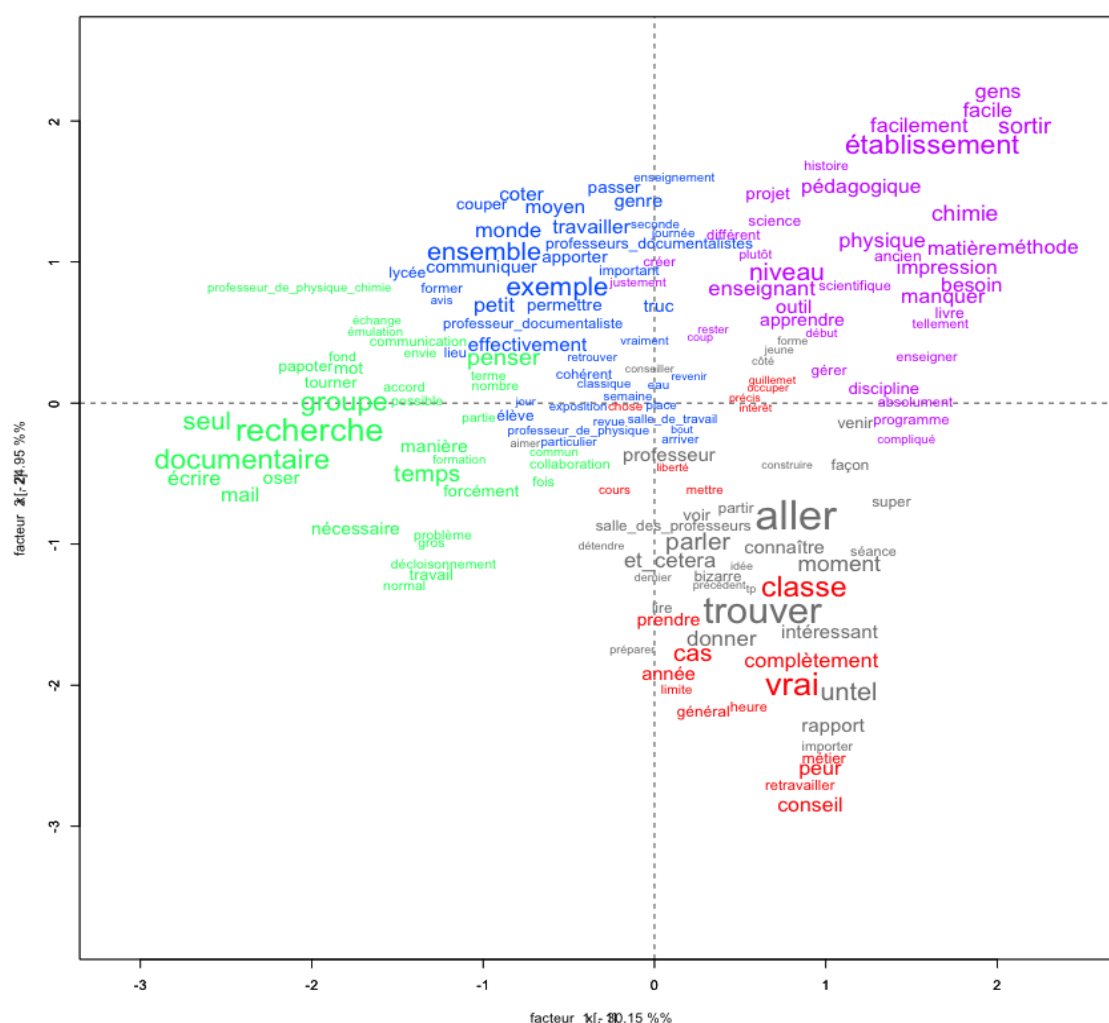


Figure 19. Graphique AFC issu de la CDH sur le formes actives du sous-corpus FG-1 Doc_PC

Le graphique AFC sur la distribution des variables étoilées du corpus (Figure 20), ainsi que le tableau des profils, montrent que les occurrences de la classe 1 sont fortement corrélées avec la variable *Disc_Doc qui identifie les professeurs documentalistes (classe 1 *Disc_Doc ($\chi^2=7.56$, $p = .006$)), alors que la variable *Disc_PC identifie les professeurs de physique-chimie, dont les choix lexicaux apparaissent plus fréquemment dans la classe 4 ($\chi^2=9.85$, $p = .0017$).

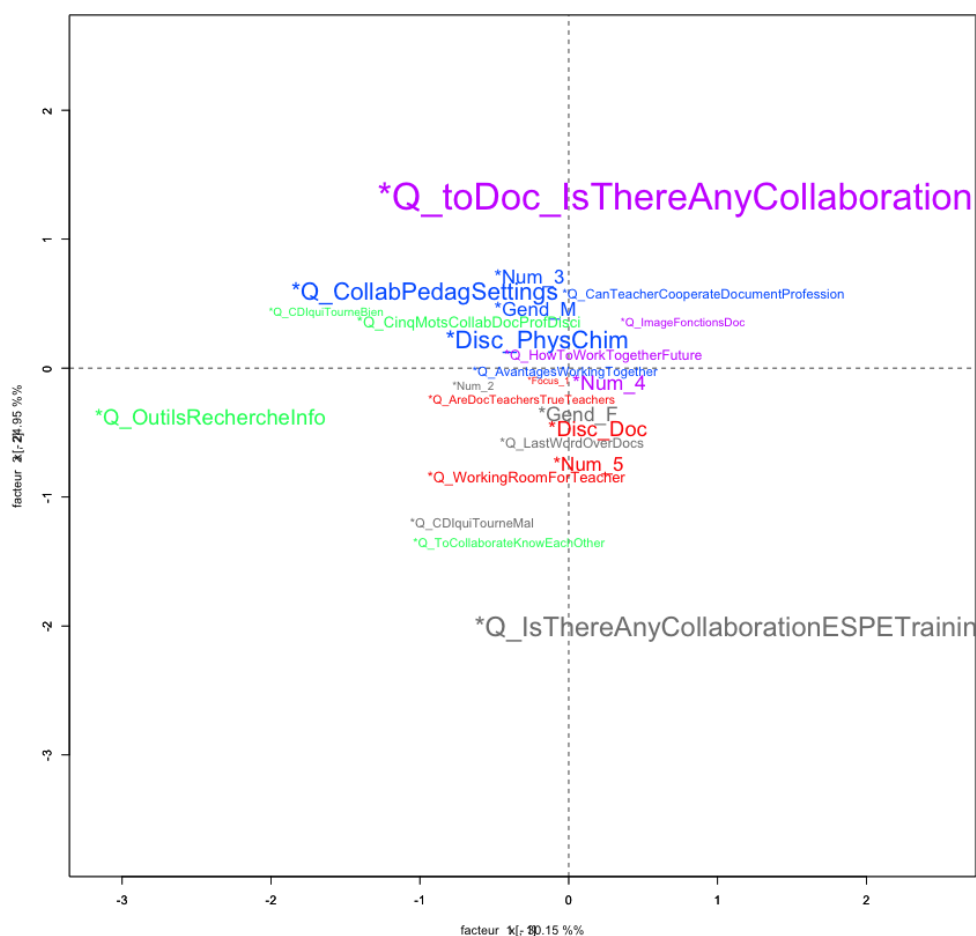


Figure 20. Graphique de l'AFC issue de la CDH sur les variables du sous-corpus DOC_PC FG-1

L'analyse de l'AFC du sous-corpus FG-2 (Figure) confirme ce que le dendrogramme a montré, à savoir la distance nette entre les formes de la classe 3 (cyan) et la classe 4 (violet) et la proximité entre les classes 1(rouge) et 2 (verte) qui regroupent les acteurs intégrant le professeur-documentaliste et les processus d'enseignement.

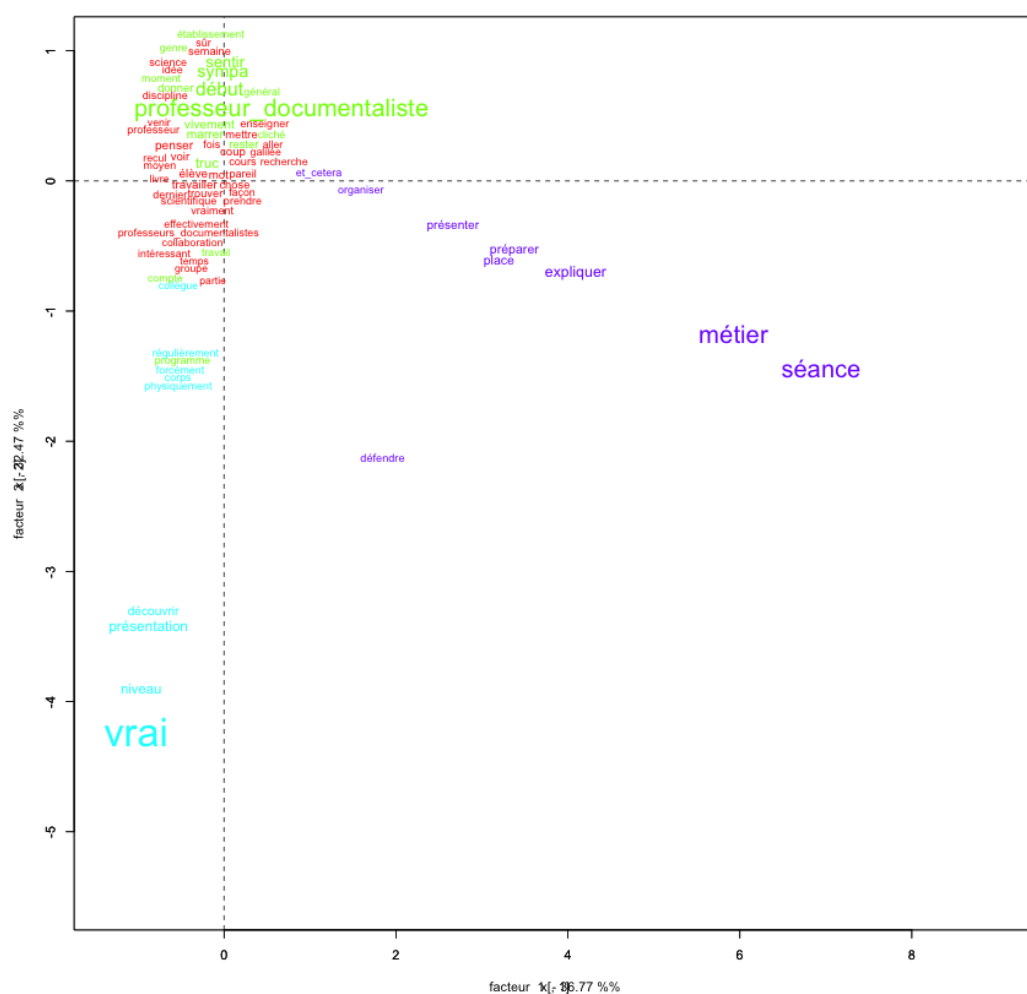


Figure 21. Graphique AFC issu de la CDH sur les formes actives du sous-corpus FG-2 Doc_PC

L'analyse du graphique des variables (Figure) ne montre aucune différence significative dans le choix lexical des deux catégories de professeurs, documentaliste vs. physique-chimie.

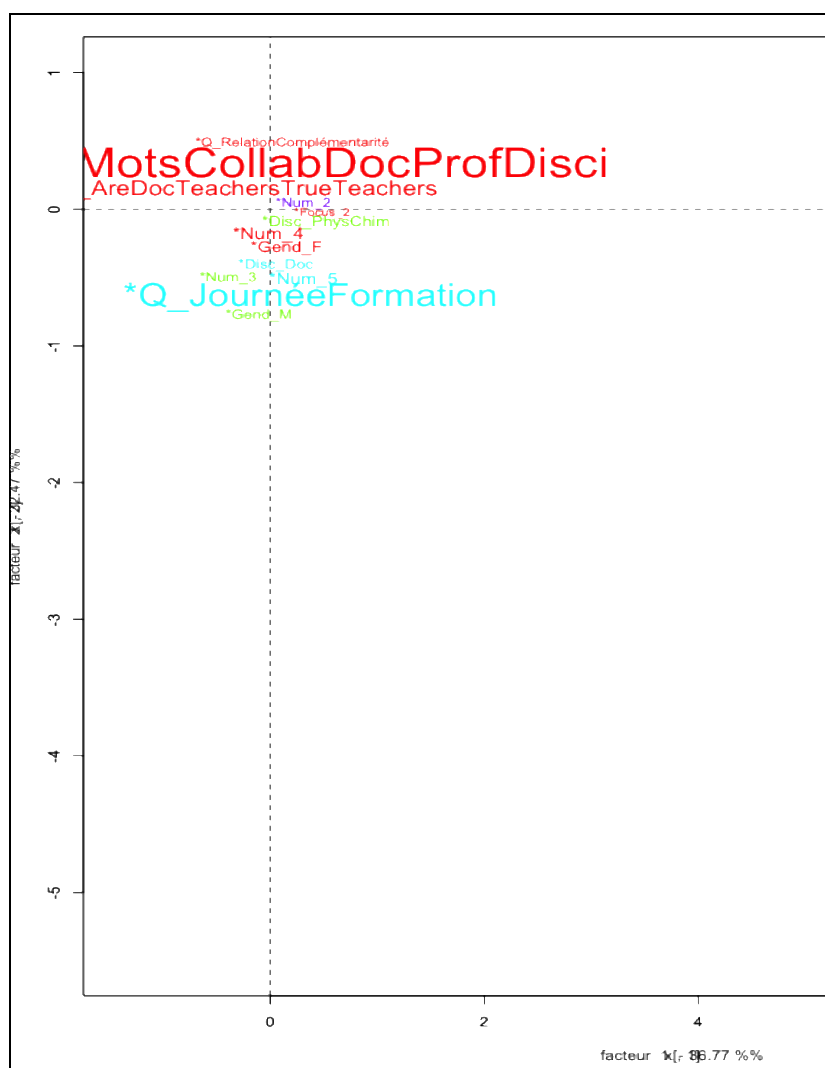


Figure 22. Graphique de l'AFC issue de la CDH sur les variables du sous-corpus DOC_PC FG-2

2.3.4. Interprétation des résultats pour le corpus Doc-PC

A la lumière de ces résultats, après la formation aucun nouveau champ lexical n'est apparu dans le discours des participants au FG-2. En revanche, il est important de souligner le changement induit par la formation. En effet, dans le FG-1 nous avons constaté une distance lexicale entre les représentants de deux disciplines (Figure). Cette distance s'annule après la formation (FG-2, Figure). En d'autres termes, la polarisation constatée entre les univers lexicaux des professeurs documentalistes (formes génériques (« conseil, métier ») et les choix des professeurs de physique-chimie (« exemple », « ensemble », « travailler », « communiquer ») est absente de l'univers lexical des participants à la formation.

Chapitre 4 DISCUSSION

Il s'agissait donc, à travers l'analyse, de mesurer l'effet du module de formation sur le changement ou non du choix lexical des participants, le langage utilisé étant, comme nous l'avons indiqué, l'une des manifestations des représentations sociales. Il s'agit maintenant de discuter les résultats obtenus à partir des constats effectués.

1. L'absence d'un nouveau champ lexical

Pour les deux formations (PC-Doc et SVT-Doc), aucun champ lexical nouveau n'est apparu entre les FG group 1 et 2.

- Un univers professionnel commun

Cette absence peut tout d'abord s'expliquer par l'univers professionnel commun des participants et révèle une identité professionnelle de base commune. Les champs lexicaux de l'institution dans laquelle les professeurs exercent, de l'enseignement (objectif, méthode pédagogique, programme, EPI, projet) et des acteurs (élève, professeur) les identifient à la profession d'enseignant. Nous retrouvons ce sentiment d'appartenance à un même groupe professionnel de base (identité professionnelle) impliquant une pratique professionnelle commune évoqué dans notre partie théorique (cf. chapitre 1).

- Des champs lexicaux diversement importants selon les participants

Le champ lexical autour de la collaboration existe surtout pour les professeurs-documentalistes pour lesquels celle-ci apparaît comme une nécessité ce qui est moins le cas pour les professeurs de disciplines dans leur ensemble. La collaboration pédagogique semble demeurer une modalité du travail enseignant peu intégrée dans les représentations de la profession d'enseignant et pas suffisamment pratiquée dans le cadre de la formation initiale. Nous pouvons tenter quelques explications confirmées par les apports théoriques constatés dans la première partie de ce mémoire. Les enseignants de disciplines ont des représentations du métier encore fortement ancrées dans la représentation traditionnelle liée à la forme scolaire, d'où les formes « programme, élève, classe, discipline » très présentes dans leurs discours. Les professeurs-documentalistes sont plus ancrés dans la bivalence de leur métier et leurs spécificités les « contraignent » à une forme scolaire différente et aux pratiques collaboratives.

- Les Sciences de l'information et de la communication : un champ lexical sous-représenté

Nous avons constaté le peu de formes se référant à ce champ lexical. Domaine méconnu par les enseignants de disciplines, il devrait en revanche être plus présent dans le langage des professeurs-documentalistes. L'appropriation par le langage du domaine de l'information-documentation permettrait aux professeurs-documentalistes d'affirmer leur légitimité d'enseignante donc leur identité professionnelle. Ceci révèle peut-être une appropriation et une assimilation des référents théoriques en lien avec leur discipline encore fragile, ce qui conforterait les constats des chercheurs (cf. chapitre 1). Maîtriser son domaine professionnel est pourtant l'une des caractéristiques essentielles du professionnel (cf. chapitre 1). Ce problème interroge de manière plus globale la formation des professeurs-documentalistes en amont des masters MEEF et la nécessité sans doute de créer une filière universitaire de licence qui permette l'acquisition des contenus, enjeux et problématiques contemporaines des sciences de l'information et de la communication.

1.1. L'évolution des représentations : des résultats paradoxaux et inattendus

L'analyse faite avec IRaMuTeQ révèle donc des résultats inversés pour les deux formations pour un dispositif identique dans sa structure et son déroulement. Pour la formation concernant les professeurs de physique-chimie et les professeurs-documentalistes, la distance lexicale constatée dans le FG1 s'est annulée dans le FG2, les univers lexicaux sont presque identiques alors que l'inverse s'est produit pour la formation concernant les professeurs de SVT et les professeurs-documentalistes.

Comment rendre compte de ce phénomène ? Nous pouvons explorer une première piste en lien avec le déroulement de la formation. Le dispositif mis en place prévoit un temps relativement important, entre 3h et 3h30 de travail collaboratif par groupes mixtes de disciplines afin d'élaborer une séquence pédagogique commune qui sera dans la mesure du possible mise en place concrètement dans les établissements (cf. chapitre 2).

Comme il est précisé dans le descriptif de la formation, ce temps de collaboration n'est pas « contrôlé » par le(s) formateur(s) qui n'intervient pas. Or c'est un temps de découvertes et d'échanges sur les fonctions spécifiques des uns et des autres, les missions, programmes, démarches pédagogiques, les identités des uns et des autres. C'est également un temps concret de collaboration durant lequel il s'avère nécessaire d'échanger sur sa discipline, ses

objectifs respectifs, de prendre sa place en tant qu'enseignant, d'effectuer des compromis ou pas... Les interactions qui se déroulent alors contribuent sans doute à l'évolution ou non des représentations des uns et des autres, des uns sur les autres. Pour affiner le travail de recherche entrepris et répondre de manière rigoureuse à cette interrogation, il serait nécessaire d'observer précisément ce qui se joue durant ce temps de travail collaboratif, en filmant, puis en opérant une véritable analyse s'appuyant sur le langage, la gestuelle, les silences etc... et étudier également plus précisément les résistances au changement, la personnalité des individus, les rapports de force qui s'établissent dans le groupe etc... Il s'agirait en fait d'observer ce que font vraiment les participants et de mesurer la distance, les changements entre le travail prescrit et le travail réalisé, ce qui renvoie à la didactique professionnelle (cf. chapitre 1).

1.2. Retour sur la problématique et les hypothèses

Rappel de la problématique :

Quelles représentations ont les participants à cette formation de l'activité professionnelle d'autrui et en particulier de celle du professeur-documentaliste ? La collaboration pédagogique est-elle un levier qui permet de modifier les représentations ? Le dispositif de formation tel qu'il existe, permet-il d'atteindre ces objectifs ?

Hypothèse H1 : La collaboration pédagogique entre professeurs-stagiaires en formation initiale amorce un changement significatif dans les représentations de la profession.

Compte-tenu de l'analyse lexicale réalisée avec IRaMuTeQ et de la discussion, nous devons donc conclure que le travail de collaboration pédagogique entre professeurs-stagiaires en formation initiale permet un **changement significatif** dans les représentations de la profession. Pour chaque groupe de participants concernés par le dispositif, les représentations initiales (FG1) ont évolué vers d'autres représentations (FG2).

Nous devons toutefois remarquer, en tant que formatrice, que le changement dans les représentations du groupe SVT-Doc ne correspond pas aux objectifs de la formation et aboutissent même à l'effet contraire.

H2 : Grâce au dispositif de formation mis en place, qui permet un travail en situation, les professeurs-stagiaires documentalistes affirment leur identité professionnelle d'enseignant.

Cette hypothèse ne peut être validée que partiellement. En effet dans la journée de formation concernant les professeurs-documentalistes et les professeurs de SVT, le constat effectué lors du second Focus group avec deux polarisations très différentes entre les deux groupes de participants, nous amène à conclure que les professeurs-documentalistes n'ont pas été suffisamment convaincants, n'ont pas pris véritablement leur place dans la co-construction des séquences pédagogiques au détriment donc de leur identité enseignante. Or, pour que la collaboration pédagogique fonctionne, il est impératif que chaque enseignant maîtrise sa discipline et qu'il reconnaisse la compétence pédagogique de l'autre (cela renvoie également aux notions d'identité pour soi et d'identité pour autrui). D'autre part, un travail collaboratif doit être efficace c'est-à-dire que les activités collaboratives doivent faire sens (cf. chapitre 1) et les participants doivent en retirer un bénéfice en termes professionnels (séquences ou projets pédagogiques réalisés et opérationnels avec les élèves). Il serait intéressant d'étudier plus finement ces deux paramètres.

Inversement, dans la journée concernant les professeurs de physique-chimie et les professeurs-documentalistes, ces derniers se sont positionnés comme des professionnels de l'enseignement tout en affirmant leurs spécificités.

1.3. Conclusion générale et perspectives

De manière globale, ce travail de recherche nous permet d'affirmer que le dispositif de formation mis en place fonctionne effectivement mais qu'en regard des objectifs de formation prévus, ces derniers ne sont que partiellement atteints. Le dispositif doit donc être repenser et une réflexion doit être menée sur l'élaboration de critères permettant d'évaluer le travail collaboratif réel. Quelques pistes peuvent être évoquées : construction de grilles d'indicateurs à remplir par le groupe d'une part et par les participants d'autre part ; analyse réflexive avec les participants sur la manière dont se déroule la collaboration (entretiens semi-dirigés), observation puis analyse après avoir filmé cette phase de travail.

Une nuance doit toutefois être apportée : en effet, les fiches de séquences pédagogiques construites attestent de la place plus ou moins importante selon les cas, prises par les professeurs-documentalistes dans la co-construction des séances. Nous pouvons remarquer la présence d'objectifs info-documentaires définis, la référence aux programmes de l'EMI (Education aux médias et à l'information), au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, aux référentiels documentaires. Le déroulement de la séance intègre les interventions du professeur-documentaliste soit, suivant les séances, en co-intervention avec l'enseignant de discipline, soit en intervention seul avec la classe. Enfin, dans deux séances sur les trois présentées, une co-évaluation, certes insuffisamment précisée, est prévue. Certaines séances ont été concrètement mises en place dans les établissements scolaires respectifs des participants.

Chapitre 5 L'effet de la recherche : conséquences et perspectives professionnelles .

Il nous est demandé de préciser les perspectives professionnelles de ce travail de recherche. Tout d'abord ce master nous a permis de mieux comprendre ce qu'est un travail de recherche. Rien n'est plus formateur que d'être dans l'action et d'apprendre en situation concrète et réelle même si les apports théoriques sont évidemment nécessaires.

La première perspective se situe dans la continuité de ma fonction de formatrice à l'ESPE essentiellement dans le cadre de la formation initiale des professeurs-documentalistes et de façon moins importante de la formation des professeurs débutants premier et second degré. Le dispositif de formation présenté est reconduit dans la maquette 2017-2021 du Master second degré professeur-documentaliste. Des collaborations pédagogiques avec les disciplines SVT, physique-chimie et histoire-géographie sont envisagées et d'autres projets ouverts à plus de disciplines pourront être réalisés. En 2017, une journée de formation commune a réuni les professeurs-stagiaires de physique-chimie, de sciences et vie de la terre et documentation.

La seconde perspective est envisagée dans le cadre cette fois de la formation continue puisque cette formation est proposée pour le Plan de formation continue (PAF) de l'Académie de Besançon, avec la collègue de physique-chimie qui participe à cette formation.

Un article scientifique sera rédigé et communiqué dans une revue scientifique.

Pour terminer, nous souhaitons ajouter que plus qu'une perspective, ce travail de recherche représente un aboutissement. Il nous a permis de nous interroger de manière différente, de modifier le cadre, le point de vue et l'analyse en utilisant une méthodologie scientifique et en se référant à des concepts théoriques.

Pour conclure, ce Master dans son ensemble représentait un défi que nous avons tenté de relever grâce à l'aide et à la compétence d'un directeur de recherche que nous remercions encore chaleureusement.

Références bibliographiques :

Références bibliographiques :

- Abric, J.C. (2003). *Introduction* .Dans Abric, J.C., *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.7-10).Paris, France : Erès
- Abric, J-C., Billig, M., Deconchy, J.P. et Moscovici S.(dir.).(2003).*Psychologie sociale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- APDEN. (2014). Vers un curriculum en information. Récupéré sur le site de l'APDEN : <http://apden.org/Vers-un-curriculum-en-information-346>
- Bataille, M., Blin, J.F., Mias, C. et Piaser, A. (1997). Représentations sociales et représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57–89.
- Bourdoncle, R.(1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Chapron, F. (2015). Professeur-documentaliste : profession «métissée», profession clivée ? Récupéré de HAL : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01079315/.
- Chapron, F. (2015). De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation.Dynamiques et résistances : contribution libre pour le 10^e Congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN, Limoges, 9-10 octobre 2015. Récupéré de @SIC : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355.
- Chapron, F. (dir) et Delamotte, E. (dir). (2010).*L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne, France : Presses de l'ENSSIB.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. Caen, France : C&F.
- Couzinnet, V. et Gardiès, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 4, 4-12.
- Develay, M. (2015). La Réforme des collèges : nouveaux enjeux et perspectives inédites. Récupéré du site Les Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-reforme-des-colleges-nouveaux-enjeux-et-perspectives-inedites>
- Dortier, J.F. (1999). Les représentations sociales : l'image de la psychanalyse. *Sciences humaines*, 91, 44–46.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.

- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : A. Colin.
- Duchesne, S., Haegel, F. (2008) et Singly F. de (dir.). *L'entretien collectif*. Paris, France : A. Colin.
- Duplessis, P. (2015). Et pourtant, ils enseignent ! Analyse critique de 100 fiches pédagogiques. Récupéré de Canal U : http://www.canalu.tv/video/fadben_federation_des_enseignants_documentalistes_de_l_education_nationale/et_pourtant_ils_enseignent_analyse_critique_de_100_fiches_pedagogiques.20533
- Fabre, I.(dir).(2011).*Professeur-documentaliste : un tiers-métier*. Dijon, France : Educagri.
- FADBEN (2001). Documentation et disciplines : pour un partenariat pédagogique. *Médiadoc*, 32 p.
- Ferrara, M. (2017). Logiciel IRaMuTeQ. Récupéré sur : <https://www.youtube.com/watch?v=kJQIeN5LKQw&index=1&list=PLxXEiNYFnzZYsrMxth4bHbocu4jYZ3vBT>
- Grangeat, M., Rogalski J., Lima, A. et Gray, P.(2009).Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 151–168.
- Huberman A. Michael. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, France, Unesco.
- Jodelet, D (dir). (2003). *Les représentations sociales*. Paris, France, Presses universitaires de France.
- Kalampalikis, N.(2003). *L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales*. Dans Abric, J.C., *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.147-163).Paris, France : Erès
- Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 57, 281–289.
- Kalampalikis, N. et Moscovici, S.(2005).Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15–24.
- Le Gouellec-Decrop, M.A.(1999). *Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires*. *Revue française de pédagogie*, 127,85-97.
- Lehmans, A. (2012). New perspectives in transliteracy and the evolution of the french "professeur-documentaliste".Récupéré de HAL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00983920>.
- Liquète, V. (2005). Contributions à la réflexion sur les formations initiale et continue de la documentation scolaire. Récupéré sur le site de Savoirs CDI : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/diversite-du-metier-de-professeur-documentaliste/regards-historiques-sur-le-metier-de-professeur-documentaliste/contributions-a-la-reflexion-sur-les-formations-initiale-et-continue-de-la-documentation-scolaire.html>

- Liquète, V. et Etévé, C. (2004). *Vers une collégialité du travail enseignant : les travaux personnels encadrés (TPE) dans les lycées*. Dans Marcel J.F.(dir), *Les pratiques enseignantes hors la classe* (p.131-146).Paris, France : L'Harmattan
- Mathé, T., Beldame, D., Hebel, P. (2014). *Evolution des représentations sociales du bien manger*. Credoc, N°316.
- Marcel, J.F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maury, Y. (2010). Les 50 ans des CDI : regards de chercheurs. Récupéré sur HAL : hal.univ-lille3.fr/hal-011171116
- Meyer J.C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? comment ? travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris, France : ESF.
- Moscovici, S. et Lagache D. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris, France : Presses universitaires.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P.(dir). (2012). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?*Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pelissier, D. [s.d.].Analyse du discours d'établissements scolaires : quête identitaires et place des ENT. Récupéré sur : <http://www.iramuteq.org>
- Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Récupéré sur : <http://www.iramuteq.org>
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives* Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Serres, A. (dir) .(2010).Culture informationnelle et didactique de l'information : synthèse des travaux du groupe de recherche 2007-2010. Récupéré sur HAL : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/document
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France, L'Harmattan.

Table des illustrations

TABLEAU 1 : PANORAMA DES RECHERCHES DE G. LEFEUVRE ET C. GRENIER-GIRE PARU DANS L'OUVRAGE : PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE : UN TIERS-METIER, COORDONNE PAR ISABELLE FABRE (2011, P.47).	7
TABLEAU 2 : LES DIFFERENTES FORMES DE L'IDENTITE	12
TABLEAU 3 : DISTINCTION ENTRE METIER ET PROFESSION	22
TABLEAU 4 : APPLICATION DES CINQ CRITERES POUR DEFINIR UN OBJET DE REPRESENTATION (MOLINER, RATEAU, COHEN SCALI, 2002), MODELE DU TABLEAU REPRIS NETTO (2011) ET ADAPTE A NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE.	23
TABLEAU 5 LES MODALITES DU TRAVAIL COLLECTIF SELON ROGALSKI (1994).	28
TABLEAU 6 LES MODALITES DU TRAVAIL COLLECTIF SELON MARCEL (2007)	29
TABLEAU 7 : PRESENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION	38
TABLEAU 8 : FICHE DE SEQUENCE PEDAGOGIQUE	40
TABLEAU 9 : PROTOCOLE DE RECHERCHE	45
TABLEAU 10 : LES PARTICIPANTS	48
TABLEAU 11 : LES DEUX FOCUS GROUP	50
FIGURE 1. EN VALEURS LOGARITHMIQUES : EN ORDONNEE LES RANGS ET EN ABSCISSE LES FREQUENCES DES FORMES DU CORPUS DOC_SVT	54
FIGURE 2. . NUAGE DE MOTS ILLUSTRANT LES FORMES LEXICALES EMPLOYEES PAR LES PARTICIPANTS AUX DEUX FG DOC_SVT	55
LES NUAGES DE MOTS DES DEUX CORPUS INDIVIDUELS DES DEUX FG MONTRENT QUELQUES DIFFERENCES MAJEURES (FIGURE 3).	55
FIGURE 3. COMPARAISON DE NUAGES DE POINTS. A GAUCHE LE FG-1, A DROITE LE FG-2	55
FIGURE 4. ADS POUR LE CORPUS DOC-SVT FG-1	56
FIGURE 5. ADS POUR LE CORPUS DOC-SVT FG-2	58
FIGURE 6. GRAPHE DES CLASSES CDH DU CORPUS DOC-SVT FG-1.	60
FIGURE 7. GRAPHE DES CLASSES CDH DU CORPUS DOC-SVT FG-2	61
FIGURE 8. GRAPHIQUE AFC ISSU DE LA CDH SUR LES FORMES ACTIVES DU SOUS-CORPUS FG-1 DOC_SVT	62
FIGURE 9. GRAPHIQUE DE L'AFC ISSUE DE LA CDH SUR LES VARIABLES DU CORPUS FG-1	63
FIGURE 10. GRAPHIQUE AFC ISSU DE LA CDH SUR LES FORMES ACTIVES DE FG-2.	63
FIGURE 11. GRAPHIQUE AFC ISSU DE LA CDH SUR LES VARIABLES DU CORPUS FG-2	64
FIGURE 12. EXTRAIT DU CORPUS DOC-SVT FG-2 SUR LA FORME "PARTAGE"	65
FIGURE 13. NUAGE DE MOTS ILLUSTRANT LES FORMES LEXICALES EMPLOYEES PAR LES PARTICIPANTS AUX FG DOC_PC	66

LORSQUE L'ON OBSERVE LES NUAGES DE MOTS DES SOUS-CORPORA FG-1 ET FG-2, DES DIFFERENCES APPARAISSENT (FIGURE 14). DANS LE FG-1, LES MOTS LES PLUS FREQUENTS SONT « ELEVE, PENSER, CHOSE, VOIR », ALORS QUE DANS LE FG-2 LES FORMES PLUS FREQUENTES SONT « VOIR, CHOSE, ELEVE, PENSER, TRAVAILLER ».

66

FIGURE 14. COMPARAISON DE NUAGES DE MOTS DES SOUS-GROUPES FG-1(GAUCHE) ET FG-2 (DROITE) 67

FIGURE 15. ADS POUR LE SOUS-CORPUS FG-1 DOC_PC 68

FIGURE 16. ADS POUR LE SOUS-CORPUS FG-2 DOC_PC 68

FIGURE 17. GRAPHE DES CLASSES CDH DU SOUS-CORPUS DOC-PC FG-1 69

FIGURE 18. GRAPHE DES CLASSES CDH DU SOUS-CORPUS DOC_PC FG-2 70

FIGURE 19. GRAPHIQUE AFC ISSU DE LA CDH SUR LE FORMES ACTIVES DU SOUS-CORPUS FG-1 DOC_PC 72

FIGURE 20. GRAPHIQUE DE L'AFC ISSUE DE LA CDH SUR LES VARIABLES DU SOUS-CORPUS DOC_PC FG-1 73

FIGURE 21. GRAPHIQUE AFC ISSU DE LA CDH SUR LES FORMES ACTIVES DU SOUS-CORPUS FG-2 DOC_PC 74

FIGURE 22. GRAPHIQUE DE L'AFC ISSUE DE LA CDH SUR LES VARIABLES DU SOUS-CORPUS DOC_PC FG-2 75

Annexes

Annexe 1

n°13 du 30 mars 2017



Fonctions, missions

Les missions des professeurs documentalistes

NOR : MENE1708402C
circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017
MENESR - DGESCO A

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement

Cette circulaire abroge la circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 définissant les missions des « personnels exerçant dans les CDI », B.O. n° 12 du 27 mars 1986.

Conformément à l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont les membres à part entière. À ce titre, ils partagent les missions communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Ils ont également des missions spécifiques. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information (CDI), lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils forment tous les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information.

L'existence du Capes de documentation depuis 1989, le développement de la société de l'information et l'évolution des pratiques sociales en matière de communication ainsi que l'essor du numérique imposent de renforcer et d'actualiser la mission pédagogique du professeur documentaliste.

Il convient donc de définir avec précision les missions des professeurs documentalistes qui se déclinent en 3 axes : le professeur documentaliste est enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par les élèves d'une culture de l'information et des médias, maître d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques et documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition, et il est acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

1- Le professeur documentaliste, enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative. Par son expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), il contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves. Son enseignement s'inscrit dans une progression des apprentissages de la classe de sixième à la classe de terminale, dans la voie générale, technologique et professionnelle. En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.

Le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire, ainsi que dans le cadre de co-enseignements, notamment pour que les apprentissages prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Les évolutions du collège, du lycée général, technologique ou professionnel, en lien avec les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information, de l'orientation et des parcours des élèves, nécessitent une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail

collaboratif des élèves, autant que la personnalisation des apprentissages, l'interdisciplinarité et l'usage des technologies de l'information et de la communication. Le professeur documentaliste participe aux 5 travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel en particulier à la recherche et à la maîtrise de l'information. Il accompagne la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie. Il est au cœur de la conception et de la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la semaine de la presse et des médias à l'école.

Le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI.

Le professeur documentaliste peut exercer des heures d'enseignement. « Les heures d'enseignement correspondent aux heures d'intervention pédagogique devant les élèves telles qu'elles résultent de la mise en œuvre des horaires d'enseignement définis pour chaque cycle » ([circulaire n° 2015-057 du 29 avril 2015](#)). En application du titre III de l'article 2 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 modifié, chaque heure d'enseignement est décomptée pour deux heures dans le maximum de service des professeurs documentalistes.

Les heures d'enseignement sont effectuées dans le respect nécessaire du bon fonctionnement du CDI.

2- Le professeur documentaliste maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition

Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation. Il veille à la diversité des ressources et des outils mis à la disposition des élèves et des enseignants, il organise de manière complémentaire les ressources pédagogiques issues de fonds physiques et numériques en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).

Avec les autres membres de la communauté pédagogique et éducative et dans le cadre du projet d'établissement, il élabore une politique documentaire validée par le conseil d'administration, et à sa mise en œuvre dans l'établissement. Cette politique documentaire, qui tient compte de l'environnement de l'établissement, permet aux élèves de disposer des meilleures conditions de formation et d'apprentissage. Elle a pour objectif principal la réflexion et la mise en œuvre de la formation des élèves à la culture informationnelle, l'accès de tous les élèves aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

La politique documentaire comprend la définition des modalités de la formation des élèves, le recensement et l'analyse de leurs besoins et de ceux des enseignants en matière d'information et de documentation, la définition et la gestion des ressources physiques et numériques pour l'établissement ainsi que le choix des leurs modalités d'accès au CDI, dans l'établissement, à la maison et en mobilité. La politique documentaire s'inscrit dans le volet pédagogique du projet de l'établissement et ne se limite ni à une politique d'acquisition de ressources, ni à l'organisation d'un espace multimédia au sein du CDI.

Le professeur documentaliste met à la disposition des élèves et des professeurs, la documentation relative à l'orientation, à l'information scolaire et professionnelle. Il travaille en partenariat avec les psychologues de l'éducation nationale.

Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire.

Le professeur documentaliste joue le rôle de médiateur pour l'accès à ces ressources dans le cadre de l'accueil pédagogique des élèves au CDI et plus largement dans le cadre de la mise en œuvre des différents enseignements et parcours.

Dans le cadre de l'écosystème numérique de l'établissement, le professeur documentaliste joue un rôle de conseil pour le choix et l'organisation de l'ensemble des ressources accessibles en ligne pour les élèves et les enseignants de l'établissement. Il peut organiser et gérer le contenu d'un espace CDI au sein de l'environnement numérique de travail.

Le professeur documentaliste participe à la définition du volet numérique du projet d'établissement. Il facilite l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des

travaux interdisciplinaires. Le professeur documentaliste assure une veille professionnelle, informationnelle, pédagogique et culturelle pour l'ensemble de la communauté éducative.

La mutualisation des pratiques professionnelles entre professeurs documentalistes de différents établissements est largement recommandée pour atteindre cet objectif en particulier via les réunions et rencontres de bassin.

3- Le professeur documentaliste acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous.

Dans le cadre du projet d'établissement, et sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste prend des initiatives pour ouvrir l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional voire national et international.

Le professeur documentaliste développe une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse. Par les différentes actions qu'il met en œuvre ainsi que par une offre riche et diversifiée de ressources tant numériques que physiques, il contribue à réduire les inégalités entre les élèves quant à l'accès à la culture. Les animations et les activités pédagogiques autour du livre doivent être encouragées et intégrées dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement.

Le professeur documentaliste contribue à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne de l'élève. Il met en œuvre et participe à des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistiques, scientifiques et techniques en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement. Il peut participer à l'organisation, à la préparation et à l'exploitation pédagogique en relation avec les autres professeurs et les conseillers principaux d'éducation, de visites, de sorties culturelles et faciliter la venue de conférenciers ou d'intervenants extérieurs. Il participe notamment au parcours citoyen et au parcours d'éducation artistique et culturelle au sein de l'établissement.

À cette fin, il entretient des relations avec les librairies, les diverses bibliothèques et médiathèques situées à proximité, le réseau Canopé, les établissements d'enseignement supérieur, les associations culturelles, les services publics, les collectivités territoriales, les médias locaux, le monde professionnel afin que l'établissement puisse bénéficier d'appuis, d'informations et de ressources documentaires.

Les professeurs documentalistes peuvent assurer avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières (référé numérique, référent culture, etc.) définies par le [décret n° 2015-475 du 27 avril 2015](#) et la [circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015](#). Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

Fait le 28 mars 2017

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
La directrice générale de l'enseignement scolaire,
Florence Robine

Annexe 2

Enseignements primaire et secondaire



Formation des enseignants

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR : MENE1315928A
arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013
MEN - DGESCO A3-3

Annexe

Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont membres à part entière. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information, lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils contribuent à la formation de tous les élèves en matière d'éducation aux médias et à l'information.

Outre les compétences qu'ils partagent avec l'ensemble des professeurs, telles qu'elles sont énoncées ci-dessus, ils maîtrisent les compétences spécifiques ci-après.

Les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

Les professeurs documentalistes apportent les aides nécessaires aux élèves et aux professeurs, notamment pour que les apprentissages et l'enseignement prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Ils interviennent directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline.

D 1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

- Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication.
- Connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques ; connaître le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.
- Connaître les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture.
- Savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs.
- Faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.
- Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aider dans leur accès à l'autonomie.

Les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition

En relation avec les autres membres de la communauté éducative et dans le cadre du projet d'établissement, les professeurs documentalistes proposent une politique documentaire au chef d'établissement et participent à sa mise en œuvre dans l'établissement et dans son environnement numérique. Cette politique a pour objectif principal de permettre à tous les élèves d'accéder aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

D 2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir

- Maîtriser les connaissances et les compétences bibliothéconomiques : gestion d'une organisation documentaire et d'un système d'information, fonctionnement de bibliothèques publiques ou centres de documentation, politique d'acquisition, veille stratégique, accueil et accompagnement des publics, animation et formation, politique de lecture, évaluation.
- Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles.

D 3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement

- Organiser et gérer le centre de documentation et d'information en veillant à la diversité des ressources et des outils mis à disposition des élèves et en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).
- Organiser, en liaison avec l'équipe pédagogique et éducative, la complémentarité des espaces de travail (espace de ressources et d'information, salles d'études, etc.) et contribuer à les faire évoluer de manière à favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie.
- Maîtriser les différentes étapes du traitement documentaire, les fonctionnalités des logiciels documentaires ainsi que les principes de fonctionnement des outils de recherche d'informations.
- Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement et faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires.
- Agir au sein d'un réseau de documentation scolaire en vue d'assurer des relations entre les niveaux d'enseignement et d'optimiser leurs ressources.

Les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

Le centre de documentation et d'information est un lieu privilégié pour contribuer à l'ouverture de l'établissement sur son environnement.

D 4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

- Concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement.
- Mettre en place des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistique (et des différentes formes d'art), scientifique et technique et développer une politique de lecture en relation avec les professeurs, en s'appuyant notamment sur la connaissance de la littérature générale et de jeunesse.
- Savoir utiliser les outils et les dispositifs numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur.

Annexe 3

Fiche Séquence pédagogique dans le cadre de la collaboration professeur-documentaliste et professeur de SVT**Projet EPI SVT – Documentation – EPS (cette discipline est incluse dans le projet)**

Titre séquence (Projet EPI)	Sport et Santé
Objectif général	Construire une exposition sur la thématique du sport et de la santé – 6 thèmes : Bienfaits du sport sur la santé Hygiène alimentaire et pratique d’une activité physique La commande du mouvement Importance de l’échauffement et de la récupération Dangers du surentraînement Dopage
Nombre de séances	8
Niveau scolaire	5e/4e
Pré-requis	
En information-documentation	Recherche documentaire (cycle 3)
Dans le domaine disciplinaire	- Mouvements et articulation (cycle 3) - Organisation du système musculo-squelettique (Cycle 3) - Besoins alimentaires (cycle 3 et 4)
Production finale	Exposition
Séance 1	
Titre séance :	
Durée :	
Objectifs info-documentaires	- Savoir rechercher une information - Être capable de valider une information et de citer ses sources dans l’objectif de la communiquer
Savoirs	
Savoir- faire	
Attitudes	
Objectifs disciplinaires	- Mettre en évidence le rôle du cerveau dans la réception et l’intégration d’informations multiples - Relier quelques comportements à leur effet sur le fonctionnement du SN - Relier les modifications physiologiques, respiratoires et cardiaques lors d’un effet au besoin des muscles - Relier la nature des aliments et leur apport qualitatif et quantitatif pour comprendre l’importance de l’alimentation des organismes
Modalités (organisation de la séance)	
Références : programmes, socle commun, référentiels, EMI, EMC...	Les langages pour penser et communiquer - Verbaliser que le SN et le système cardio -vasculaire) interviennent lors d'un effort musculaire en identifiant les capacités et limites de l'organisme (rythme cardiaque, respiratoire) - Lire, interpréter, exploiter et mettre en relation des données présentées sous différentes formes - Communiquer sous différentes formes (fiches, graphiques, poster)

	• Communiquer à l'écrit et à l'oral. • Interpréter des résultats et en tirer des conclusions Les langages pour penser et communiquer EPS • Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. DOC (EMI) • Être auteur et argumenter une information • Comprendre les notions de source et de validation de l'information
Méthode (s) pédagogique (s)	
Motivation de l'élève :	
Évaluation du travail de l'élève	Évaluation commune aux trois disciplines : • Investissement et motivation des élèves • Etat d'esprit au sein des groupes de travail • Qualité de la production finale écrite et orale Évaluation individuelle • Compétences du socle commun
Descriptif succinct des séances:	Séance 1 - EPS : Prise de mesures (rythme cardiaque, fréquence respiratoire) Séance 2 - SVT : Exploitation des données prises en EPS Séance 3 - DOC/ SVT : Explication de la production finale, avec les critères d'évaluation Validation d'une information, citer ses sources. Répartition des élèves en groupes de 4, choix des thèmes Séance 4 - DOC : Recherche et exploitation des informations Présentation du logiciel Piktochart Travail en autonomie avec délai de retour Séance 5 - DOC/SVT : Point sur l'avancement du travail, aide au groupe Séance 6 - DOC / SVT / EPS Présentation orale des différents posters par les groupes Séance 7 : DOC / SVT Préparation de l'inauguration et des rencontres avec les intervenants Inauguration de l'exposition des posters au sein de l'établissement, avec la venue d'un sportif de haut-niveau, et de la présence d'un membre de l'association "Lutte anti-dopage" de Bourgogne-Franche-Comté. Séance 8 - DOC : Construction d'un magazine avec les posters, dans le but de les communiquer aux membres du club sportif du village

Réalisée par les M2 SVT et Documentation – ESPE Franche-Comté

Annexe 4

Fiche Séquence dans le cadre de la collaboration professeur-documentaliste et professeur d'Histoire-géographie	
Titre séquence	Un artiste de la Renaissance dans la société de son temps
Objectif général	L'élève est capable d'avoir une réflexion sur les représentations de l'Homme par l'Homme à travers l'Humanisme (fondement de la pensée moderne), l'esthétique et l'évolution des techniques et les vecteurs de la diffusion de l'information.
Nombre de séances	5
Niveau scolaire	Classe de seconde
Pré-requis	
En information-documentation	Recherche d'informations
Dans le domaine disciplinaire	Histoire : - Antiquité grecque romaine : cité, citoyenneté - Chrétienté médiévale - Définition de la Modernité qui repose sur plusieurs éléments : - élargissement du monde, expansion de la culture européenne - Renforcement de l'Etat moderne - Humanisme
Production finale	Panneaux d'exposition (en vue d'une exposition dans l'établissement)
Séance 1	
Titre séance :	
Durée :	
Objectifs info-documentaires	Histoire des supports d'information Besoin d'information : Examiner son besoin d'information afin d'élaborer une stratégie de recherche Recherche d'information : Savoir utiliser, parmi les outils de recherche proposés, les plus pertinents pour trouver les informations et la documentation en lien avec le projet de recherche Évaluation de l'information : Interroger la crédibilité d'une source Organisation des connaissances : Savoir organiser ses propres connaissances en vue de les restituer
Savoirs	
Savoir- faire	
Attitudes	
Objectifs disciplinaires	Thème 4 : Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne Les hommes de la Renaissance (chapitre 2) : Un artiste de la Renaissance dans la société de son temps
Objectifs communs	- Croiser ses sources pour avoir des informations - Regard critique sur les sources - Comprendre le contexte de production des ressources - Comprendre une oeuvre

	PEAC : Parcours d'Education Artistique et Culturelle : "Favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art" Parcours Citoyen : Etude des représentations des valeurs civiques
Modalités (organisation de la séance)	Salle d'histoire et CDI
Références : programmes, socle commun, référentiels, EMI, EMC...	Programmes d'enseignement Référentiels documentaires
Méthode (s) pédagogique (s)	
Motivation de l'élève :	
Évaluation du travail de l'élève	Co-évaluation Pertinence de l'information - Traitement des sources - Qualité d'écriture et du support - Qualité de la présentation orale (en préparation des TPE)
Descriptif succinct des séances:	Séance 1 (2H) HG/DOC : Définition de la Renaissance "Comment les hommes de la Renaissance ont-ils tenté de changer la bête humaine en Homme ?" Recherche d'information (notions de fiabilité et de source) sur la vie de l'artiste Michel-Ange [1475-1564] Document 1 / Document 2 Séance 2 (1H) HG : Présentation de l'œuvre d'art + inscription dans son époque Séance 3 (2H) HG/DOC : Contexte de production de l'œuvre -> Humanisme Diffusion de l'Humanisme par l'édition, les traductions, les universités et les circulations (Gallica) Conclusion + texte de Vasari en ouverture Séance 4 (2H) DOC : Réalisation des panneaux d'exposition qui répondent à la problématique Séance 5 (1H) DOC : Installation de l'exposition des élèves

Réalisée par les M2 H-G et Documentation – ESPE Franche-Comté

Annexe 5

Cette séance construite lors de la journée de formation en mars 2016 a été mise en œuvre au Lycée Duhamel à Dole, établissement d'affectation des deux professeurs-stagiaires.

Titre séquence	Je comprends le principe d'inertie tout en intégrant des méthodes de recherche documentaire
Nombre de séances	1
Niveau scolaire	Classe de seconde
Pré-requis	
En information-documentation	
Dans le domaine disciplinaire	
Production finale	
Durée	1h
Séance 1	
Titre séance :	Je comprends le principe d'inertie tout en intégrant des méthodes de recherche documentaire
Durée :	1h
Objectifs info-documentaires	
Savoir(s)	Connaître les ressources disponibles
Savoir- faire	cerner le sujet, exprimer son besoin d'information sous forme de mots-clés, analyser une adresse URL, extraire des informations d'un document.
Attitudes	Savoir travailler en binômes
Objectifs disciplinaires	Ces objectifs relèvent des enseignants de disciplines.
Modalités (organisation de la séance)	
Références : programmes, socle commun, référentiels, EMI, EMC...	
Méthode (s) pédagogique (s)	Constructiviste
Motivation de l'élève :	Construction de son propre apprentissage par le jeu
Évaluation du travail de l'élève	
Objectifs de la séance	Recontextualiser et rediscuter les apports scientifiques de Galilée, découvrir la loi d'inertie en procédant par expériences scientifiques et recherches documentaires
Descriptif	Présentation prof doc
De la séance	-visionnage sur you tube, d'une scène du film Agora, péplum qui a pour thème le conflit entre la science et la religion et pour décor Alexandrie (2010).Il s'agit dans cette scène de la chute d'un sac depuis le mât d'un bateau et d'un moment précis : juste avant que le sac ne tombe.(7mn). - questions posées aux élèves : à leur avis, que se passe-t-il ? Pourquoi?

- Ce phénomène concerne quelle discipline ? La physique.

- ça sert à quoi de savoir ça ? Si on plonge d'un bateau c'est toujours intéressant de savoir si on va tomber dans la mer ou sur le pont. Autres implications très importantes, à découvrir ensemble.

- comment peut-on répondre à cette question ? Expérimentation, en écoutant un cours de physique, en faisant de la recherche documentaire, au CDI (ou un centre de documentation) et sur Internet.

- donc : actuellement les élèves se posent la question de savoir où le sac va tomber (pas le cas pour tout le monde), mais n'ont pas la réponse. Leur niveau scientifique est pratiquement identique à celui des protagonistes du film.

Objectif de la séance est double : leur faire franchir quelques siècles de savoir et leur permettre de déterminer quelle est la loi physique qui régit cette question, leur apporter des outils pour faire une recherche documentaire.

- Petit concours entre les participants :

Etape 1: découvrir quel est l'homme qui a basé ses travaux sur cette loi, possibilité de travailler en binômes. 20mn : Élèves doivent choisir une enveloppe fermée qui contient des indices. (Voir documents joints). Recherches en autonomie sur esidoc et au CDI. Doivent remplir fiche et la ramener aux enseignantes.
Etape 2 : trouver le principe découvert par Galilée, qui correspond à l'expérience du bateau, sur un site internet. Comment faire : effectuer une recherche à partir de mots-clés (par exemple : Galilée, chute corps).

- comment savoir si un site internet est fiable ? étude de l'adresse URL, date de mise à jour, auteur, étude du contenu...

- synthèse :(retour autour de la table)

Quelle est la réponse, le sac tombe où ? Projection de la scène :
Quelle est la force: Inertie,

Qui l'a appliquée en 1er ? Galilée.

Quel changement par rapport aux siècles précédents ? il est le père de la physique expérimentale.

Il a critiqué quels dogmes ? Ceux d'Aristote, qui estimait notamment que les cieux étaient incorruptibles (immuables).
Héliocentrisme

	Qu'a -t-il fait d'autres ? Télescope, longitudes Quelles implications a cette force : cf accident de voiture, même si elle s'arrête on fonce dans le pare-brise. Autres implications : le terre tourne mais on ne la sent pas tourner. Où a-t-on trouvé les infos ? Section sciences mais aussi section histoire au CDI.
--	---

Séance réalisée par des professeurs-documentalistes et des professeurs de physique-chimie.

Annexe 6

Synthèse des représentations recueillies lors des journées de formation avec l'ensemble des groupes (ne sont pas intégrés dans l'analyse).

Début de la journée de formation		Fin de la journée de formation	
Les professeurs vus par les documentalistes	Les documentalistes vus par les professeurs	Les professeurs vus par les documentalistes	Les Documentalistes vus par les professeurs
- Expériences - Originaux et créatifs - Rigueur - TPE - Amateurs de randonnée, fleurs. - Démarche expérimentale - Culture scientifique - Agréable - Situations-problèmes	- CDI vide - Documentaliste froide - Productions TPE - Références et bibliographies - Informations - Expositions - Personnes ressources -Dédoubler les classes - Recherche d'informations - Rats de bibliothèque -Pas des enseignants (surveillance) - Gestion de la documentation - Aide à la recherche documentaire - Une personne qui fait des liens - Un autre espace - Initier à l'organisation d'une bibliothèque - Production numérique	- Curieux - Co-construction de séquences = positif - A l'écoute - Parfois envahissants avec leurs programmes - Objectifs communs - Stimulant - Collaboration qui donne du sens à la recherche documentaire - Partenaires pédagogiques - Intérêts pour les élèves.	- Profs-docs ont un CAPES -Intérêts de la collaboration pour les élèves - Compétences et objectifs communs - Plaisir de l'échange -Projets et séquences pédagogiques qui pour certains seront mis en œuvre cette année -Travail d'équipe et répartition des compétences - On apprend des autres = positif - Potentiel des Docs sous-estimé - Stimulant et créatif

Annexe 7

Grille d'organisation de la séance du Focus Group

Activité	Détails	Temps
Introduction	Présentation des participants, du thème de la recherche et objectifs de l'expérience	5 mn à 10 mn
Mise en méninges	- Consigne : écrivez chacun 5 mots (substantifs, verbes ou adjectifs) évoquant pour vous la collaboration. [Cette accroche permet de rentrer dans le sujet et permet également à chaque participant de s'exprimer. - A partir des réponses, demander des précisions de vocabulaire, effectuer éventuellement une synthèse de ce qui a été dit et démarrer l'échange entre les participants selon la grille d'entretien focus group construite.	
Echange		45 mn
Conclusion		5 à 10mn

Annexe 8

Guide d'entretien Focus Group 1	
1 – Partie endogène : enseignant (ego, pairs, représentation du métier).	Je vous propose une discussion, un échange sur l'exercice actuel et futur de votre métier d'enseignant et sur la place que vous accordez ou non au travail collaboratif entre enseignants et plus précisément à la collaboration entre professeurs-documentalistes et professeurs de disciplines. Avant de démarrer cet échange, je vous invite à réaliser ce petit exercice : Pouvez-vous tout d'abord individuellement et par écrit (post-it) définir le mot collaboration (dans un cadre pédagogique) à travers 5 mots (substantifs, verbes ou adjectifs) ? Nous partirons de vos réponses pour démarrer l'échange.
	Collaborer : est-ce un mode de fonctionnement souhaité, envisageable dans l'exercice de votre métier d'enseignant ?
	Dans le cadre d'une collaboration, qu'attendez-vous de vos pairs ?
	Avez-vous des attentes vis-à-vis du professeur-documentaliste ?
	Comment imaginez-vous son rôle, sa fonction dans l'établissement ?
	Quelle image avez-vous, les professeurs-documentalistes, des enseignants de physique-chimie ? comment les percevez-vous
	Pensez-vous avoir des objectifs communs ?
	Dans le cadre de la construction commune de séquences pédagogiques, comment envisagez-vous cette collaboration ? En quoi d'après-vous repose la confiance lors de ces futures collaborations ? Y a-t-il des conditions préalables à respecter ? Quels seraient d'après vous les freins à cette collaboration ? citez en trois. Quels avantages ? Quels intérêts ? citez-en trois.
	Envisageriez-vous la co-animation de séances pédagogiques ?
2 Partie exogène : élèves, famille, institution (hiérarchie).	Ce travail de collaboration peut-il être dynamisant pour vous ou pas ?
	Dans le cadre de séquences pédagogiques communes avec le professeur-documentaliste acceptez-vous une co-évaluation ?
	Pensez-vous que cette collaboration peut avoir un impact positif ou négatif sur l'apprentissage des élèves ?
	L'Education nationale évoque beaucoup l'innovation pédagogique. Quel sens a pour vous cette expression ? D'après vous, les projets collaboratifs pourraient-ils faire partie des projets innovants
	La collaboration et la réforme du collège : comment envisagez-vous de travailler à la rentrée 2016 dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ?
	Avez-vous d'autres questions ? des remarques ?

Guide d'entretien Focus Group 2

Temps 1 : revenir sur les premières représentations autour du mot collaboration .	Avant de commencer cet échange, je souhaite vous redistribuer les fiches bristol de couleur sur lesquelles vous aviez noté 5 mots évoquant pour vous le travail collaboratif. Pouvez-vous effectuer le même exercice aujourd'hui (demander à noter la date sur chaque côté de la fiche) et nous démarrerons l'échange à partir des mots écrits sur les fiches.
Temps 2 : L'impact ou non de la journée de formation.	Entre le premier FG et celui-ci, s'est déroulée la journée de formation. Pouvez-vous mentionner, décrire en quelques phrases, ce que vous a apporté ou pas cette journée ? Quels sont les éléments essentiels que vous retenir ? Quels sont les éléments les plus surprenants ou déconcertants ? Quelles sont les difficultés ? Avez-vous des déceptions ? (peu d'efficacité, en-deçà des attentes ?, perte de temps....) La communication était-elle difficile entre vous ? Selon vous, que faudrait-il modifier ? maintenir dans le déroulement de cette journée ? Comment avez-vous vécu le temps spécifique de la construction de la séance pédagogique ?
Temps 3 : Perspectives	Cette expérience vécue en formation initiale vous incite-t-elle à travailler dans votre établissement l'année prochaine avec le(s) professeur(s)-documentaliste(s) ? En ce qui concerne l'impact sur l'apprentissage des élèves avez-vous un avis ? Ce travail collaboratif peut-il favoriser le climat scolaire dans l'établissement ?

Annexe 9

Tableau synthétique des mots choisis par les participants des Focus Group 1 et 2

	Physique-Chimie	Documentalistes	Histoire-Géo	Documentalistes	SVT	Documentalistes
FG1	CDI Recherche d'informations Travail de groupes Communication Points de vue différents Outils et besoins	Nécessaire Emulation Enrichissement Elèves Possible Indispensable Rare Constructif Elèves Sciences	Sources d'information Recherches documentaires Livres Exposition Projet Préparation Lire Informations Projets Aide	Co-animation Recherche d'information Autonomie des élèves Co-évaluation Projets Elève citoyen Education aux médias et à l'information Validation des sources d'information	Echanger sur un projet Communiquer Produire quelque chose ensemble Mutualiser Aides Se rencontrer Echanger Mener des projets S'ouvrir	Co-construction de séances Objectifs communs Echange Partage Objectifs communs Enrichissant Projet
	6 mots	10 mots	10 mots	8 mots	9 mots	7 mots
FG2	Travail d'équipe Réflexion Compréhension Elèves Pluridisciplinarité Echange Document Analyse Co-enseignement	Partenariat Concepts Pédagogie Communauté scientifique Elèves Ludique Curiosité Apprentissage Transmission Climat d'apprentissage			Enrichissement Activités et projets Co-animation Echange de pratiques disciplinaires Co-construction Ressources Projets Enrichissant Ouverture d'esprit/monde Gestion du temps	Partage Savoirs complémentaires Temps Expérience Enrichissement Elargir le champ des possibles Partage Projet commun Entente
	9 mots	10 mots			10 mots	9 mots