Communauté de pratique et circulation des savoirs : la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc.

Florence Thiault

▶ **To cite this version:**

Florence Thiault. Communauté de pratique et circulation des savoirs : la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc.. Sciences de l'information et de la communication. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2011. Français. NNT : . tel-00643005

HAL Id: tel-00643005

https://theses.hal.science/tel-00643005

Submitted on 20 Nov 2011

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.

UNIVERSITÉ CHARLES DE GAULLE - LILLE III

École Doctorale – Sciences de l'Homme et de la Société

Laboratoire GERIICO EA 4073

Groupe d'Etudes et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication

COMMUNAUTE DE PRATIQUE ET CIRCULATION DES SAVOIRS

LA COMMUNAUTE DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES MEMBRES DE LA LISTE DE DISCUSSION CDIDOC

Thèse de Doctorat

en Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée par **Florence THIAULT**

Directeur de thèse : Monsieur Éric DELAMOTTE

Soutenance le 14 novembre 2011

Jury :
Madame Sylvie LELEU-MERVIEL, Professeur, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis, Présidente
Monsieur Michel ARNAUD, Professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Rapporteur
Monsieur Alain KIYINDOU, Professeur, Université Michel de Montaigne Bordeaux III, Rapporteur
Monsieur Éric DELAMOTTE, Professeur, Université de Rouen, Directeur

COMMUNAUTE DE PRATIQUE ET CIRCULATION DES SAVOIRS

LA COMMUNAUTE DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES MEMBRES DE LA LISTE DE DISCUSSION CDIDOC

Thèse de Doctorat

en Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée par **Florence THIAULT**

Directeur de thèse : Monsieur Éric DELAMOTTE

Soutenance le 14 novembre 2011

TABLE DES MATIERES

Introduction....7
Définition de l'objet et présentation du contexte....7
Inscription théorique dans le champ des SIC....8
La naissance d'un projet de recherche....10
Éléments pour une problématique....13
Identité professionnelle et savoirs....13
La communication en ligne....15
Démarche de recherche et méthodologie....19
Plan de la thèse....24
Partie 1: Cadre théorique d'analyse....26
Chapitre 1 : Communauté de pratique en ligne....28
1.1 Imaginaire social et concept de communauté....29
1.1.1 Praxis et communauté....29
1.1.2 La dimension communautaire....31
1.2 Les communautés en ligne d'enseignants....35
1.2.1 Typologie de communautés en ligne d'enseignants....35
1.2.2 Études sur les listes de diffusion d'enseignants....38
1.2.3 Institutionnalisation et pérennisation des communautés en ligne....42
1.3 Cognition et biens informationnels....47
1.3.1 Communauté et biens informationnels....47
1.3.2 Règles et coopération dans les communautés en ligne....50
1.3.3 La gestion des connaissances dans l'organisation....53
1.4 Intelligence collective et communauté de pratique....58
1.4.1 L'organisation intelligente....58
1.4.2 Communauté et modèles de connaissance....62
1.4.3 Théorie des communautés de pratique en ligne....67
Chapitre 2 : La communication médiatisée par ordinateur....75
2.1 Médiation et perspective médiologique....76
2.1.1 Figures de la médiation....76
2.1.2 La confrontation médiologique....79
2.2 La communication médiée par ordinateur....81
2.2.1 La communication synchrone et asynchrone....82
2.2.2 Sphère publique ou privée....84
2.2.3 Écrit d'écran....86
2.3 Le cadre socio-technique des listes de diffusion....88
2.3.1 Genèse du courrier électronique et des services de communication....89
2.3.2 L'imaginaire de la communication électronique....93
Chapitre 3 : Communauté discursive....98
3.1 La conversation électronique....99
3.1.1 Les usages de la ponctuation....100
3.1.2 Les paramètres typographiques personnalisés....102
3.1.3 La présence d'éléments iconiques....104
3.2 L'analyse de discours comme cadre d'analyse....105
3.2.1 Écrits de travail....107
3.2.2 Les actes de langage....108
3.3 L'interaction et la conversation....110
3.3.1 Plurilogue....111

3.2.2 Le cadre participatif....113
3.3.3 La polyphonie énonciative....116
3.4 Les paroles d'autrui....117
3.4.1 Le tiers....117
3.4.2 Le méta-discours....120
3.4.3 Les annotations discursives....123
Partie 2 : Écologie informationnelle de l' enseignant documentaliste....134
Chapitre 1 : Professionnalisation et identité professionnelle....136
1.1 Sociologie des professions....137
1.1.1 Processus de professionnalisation....138
1.1.2 La référence au modèle enseignant de la professionnalisation....139
1.2 Le secteur professionnel de la documentation....146
1.2.1 Définitions de la fonction documentaire....146
1.2.2 Un métier : documentaliste....149
1.2.3 Référentiels et métier de documentaliste....150
1.3 La mutation des métiers de l'information-documentation....152
1.3.1 Le nouvel âge de la redocumentarisation et du Web 2.0....153
1.3.2 Une révolution technologique....156
1.3.2 La médiation documentaire....158
Chapitre 2 : Le développement de la documentation scolaire....162
2.1 Le modèle de l'autonomie documentaire....164
2.1.1 Les bibliothèques scolaires....164
2.1.2 La naissance des Services de Documentation....165
2.1.3 La mutation des années 1970....166
2.2 Le modèle de la rationalisation des apprentissages....172
2.2.1 Un malaise identitaire....172
2.2.2 Les apprentissages documentaires....174
2.2.3 Des textes officiels sur les missions des documentalistes....179
2.3 Le modèle de l'usager de la société de l'information....180
2.3.1 L'éducation à l'information des élèves....181
2.3.2 Un curriculum en information-documentation....185
2.3.3 Savoirs de référence....189
2.4 CAPES de documentation et discipline d'enseignement....192
2.4.1 Les épreuves du concours....192
2.4.2 De nouvelles missions....196
2.4.3 Documentation, discipline scolaire ?....198
Chapitre 3: Pratiques de l'information professionnelle....205
3.1 Les listes de diffusion en information-documentation....207
3.1.1 Éléments de comparaison des listes de diffusion choisies....207
3.1.2 Traitement de l'information....214
3.1.3 De nouveaux services aux abonnés....220
3.2 Les listes de diffusion académiques....223
3.2.1 État des lieux....223
3.2.2 La liste de l'académie de Rennes : Ardoc....225
3.3 L'étude de Biblio-fr....226
3.3.1 Rôle de Biblio-fr....226
3.3.2 Communauté et pratiques de Biblio-fr....227
3.3.3 L'arrêt de Biblio-fr....231

Partie 3 : Méthodologie et analyse des discours professionnels....243
Chapitre 1 : Méthodes d'analyse du corpus....245
1.1 Une recherche compréhensive....247
1.1.1 La théorie de la rationalité....247
1.1.2 Le paradigme qualitatif....249
1.2 Constitution de l'échantillon d'enquête....250
1.2.1 Choix de la période de référence d'étude des messages....251
1.2.2 La grille d'analyse....254
1.3 Les savoirs professionnels....256
1.3.1 L'expertise de l'enseignant documentaliste....257
1.3.2 Le modèle des référentiels de compétences....261
1.3.3 Positionnement de l'enseignant documentaliste....272
Chapitre 2 : Analyse et structuration des savoirs....277
2.1 Analyse longitudinale de l'activité de Cdidoc....279
2.1.1 La phase de croissance....280
2.1.2 Apogée de la liste....283
2.1.3 Les membres de la liste Cdidoc....285
2.2 Analyse thématique des échanges....294
2.2.1 La circulation de l'information....295
2.2.2 Les connaissances partagées....306
Chapitre 3 : Enquêtes par questionnaire....326
3.1 Information professionnelle dans le secteur de la documentation scolaire....327
3.1.1 Navigation et recherche des enseignants documentalistes sur Internet....327
3.1.2 Les pratiques informationnelles des enseignants documentalistes....336
3.2 Méthodologie de l'enquête par questionnaire....339
3.2.1 Choix du questionnaire....339
3.2.2 Processus de collecte de données....341
3.3 Communauté professionnelle et liste de discussion....347
3.3.1 Portrait des répondants....349
3.3.2 Fonctions de la liste Cdidoc....352
3.3.3 Usage des outils de veille professionnelle....360
Conclusion générale....370
Communauté et savoirs professionnels....370
Organisation de la connaissance....371
L'écriture de l'expérience professionnelle....372
La construction des savoirs....373
La dimension épistémologique....377
Nouveaux terrains d'investigation....379
Limites de la recherche....380
Insertion dans des réseaux de recherche....382
Perspectives de recherche....384
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE....387
Sciences de l'information....388
Approches communicationnelles....391
Approches discursives....394
Communauté....396
Professionnalisation et identité enseignante....399
Documentation scolaire....402
Références générales....408

LISTE DES ANNEXES.....411
Annexe 1 : Fiche de dépouillement d'un message.....412
Annexe 2 : Référentiels et mots clés.....413
Annexe 3 : Enquête n°1, Le Roux.....416
Annexe 4 : Enquête n°2, Le Roux.....418
Annexe 5 : Enquête n°3, Le Roux.....421
Annexe 6 : Communauté professionnelle et liste de discussion.....423

Introduction

Notre étude vise à comprendre la circulation de l'information, la construction de savoirs collectifs, les modes de sociabilité et de coopération sur les réseaux électroniques. Depuis une vingtaine d'années, les listes de discussion spécialisées dans le secteur de la documentation scolaire se sont développées. En traçant le bilan des diverses analyses portant sur la profession d'enseignant documentaliste, nous constatons que n'ont pas été pris en considération les messages et l'espace virtuel de communication interpersonnelle et interprofessionnelle que constitue une liste de discussion, la complémentarité qu'elles apportent aux autres moyens de communication professionnelle existants.

Définition de l'objet et présentation du contexte

La liste de discussion est appréhendée à la fois comme un espace récapitulatif d'une situation professionnelle et comme un espace permettant de percevoir les nouveaux questionnements d'une profession. Elle se présente comme une sorte à la fois de trace d'un patrimoine d'une profession et d'espace d'expression d'un avenir supposé par les uns et les autres. La traçabilité du social envisagée à la fois comme méthodologie de travail et comme nouvelle pratique de recherche permet de définir, au moins partiellement, l'écosystème informationnel de l'enseignant documentaliste. Car, les listes de diffusion constituent un pan complet de la définition de cet écosystème, notamment par les parts et les types d'informations et d'échanges qui sont en jeu. Il semble incontournable de s'interroger sur le rôle joué par ces listes qui reflètent les préoccupations quotidiennes de la profession a priori plus largement que les articles dans les revues qui présentent le plus souvent des situations exceptionnelles. Surtout, il apparaît utile d'analyser à grande échelle les contenus des divers messages, l'évolution de ceux-ci dans le temps (à partir d'une analyse de type longitudinale), afin notamment d'observer l'émergence de nouveaux questionnements, la continuité et/ou la récurrence de certains sujets et la manière dont se construit des savoirs communs et un rapport aux savoirs.

Ce faisant, nous percevons la liste de diffusion comme un vecteur actif du processus de professionnalisation, qui comme tout processus est continu et géré par l'acteur lui-même en fonction de son désir de se tenir informé par ses pairs. De plus, ces travaux s'inscrivent dans une approche des collectifs qui tente de repenser l'articulation information-communication-connaissance. Nous analysons les échanges professionnels des professeurs documentalistes sur une liste de discussion spécialisée Cdidoc[1], en étudiant les archives de cette liste. A partir de ce corpus, nous observons les composantes de cette communauté, la structure des rôles, l'existence de liens entre les membres et la dynamique des connaissances partagées et mises en délibération au sein du groupe d'internautes. Les questions portées par la communauté nous permettent d'interroger les missions, l'exercice du métier, la formation et la professionnalisation des documentalistes d'établissement scolaire. Nous examinons en considérant la configuration identitaire de la communauté, la place attribuée et revendiquée des documentalistes dans le système scolaire et leur rôle dans le système éducatif français en observant structuration et qualification des savoirs de références.

Inscription théorique dans le champ des SIC

Notre recherche s'inscrit dans le cadre pluridisciplinaire des sciences sociales, il nous semble important de rappeler notre ancrage premier dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC). L'analyse des informations et des interactions véhiculées par un support technique prend place dans le cadre d'études d'objets communicationnels. Les travaux sur l'usage des médias informatisés[2] interrogent les interrelations existant entre la technique, le sémiotique et les pratiques des usagers. Notre regard communicationnel sur le dispositif socio-technique étudié se fonde sur une approche compréhensive qui prend en compte les faits humains et sociaux. Nous allons chercher aussi des éléments théoriques du côté de la linguistique, des sciences psycho-cognitives, de la sociologie, etc. pour comprendre la complexité des phénomènes humain en jeu dans la communication en ligne.

[1] Cette liste sur la documentation scolaire et Internet dans l'établissement scolaire a été créée en 1996. Les archives de la liste existe depuis l'ouverture et constitue un gisement de données d'environ 40000 enregistrements fin février 2009. Cdidoc est hébergé par le CRU (comité réseau des universités), ces archives sont consultables en accès libre (https://listes.cru.fr/sympa/arc/Cdidoc-fr). Elle regroupe environ 4250 documentalistes.

[2] E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec (dir.), *Lire, écrire, récrire, objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Éditions de la BPI - Centre Georges Pompidou, 2003.

Quant à la posture épistémologique que nous adoptons, elle renvoie explicitement au domaine d'étude des sciences de l'information (Fondin, 2001)[3]. Ces dernières s'intéressent plus particulièrement à la construction des systèmes d'information, leurs usages et à la diffusion des savoirs par les moyens technologiques. La science de l'information, pour Le Coadic[4], est utile aux professions documentaires pour enrichir le cadre explicatif d'activités de nature technique. Pour les professionnels de la documentation, il s'agit de préserver des traces, des mémoriser et des diffuser à des usagers pour qu'ils puissent accéder au sens des documents. Ces interrogations sont communes avec celles des bibliothécaires et des archivistes. Les notions propres à la science de l'information ne doivent pas être cependant définies de manière trop étroitement ciblées, par rapport aux pratiques d'une profession. Le Coadic rejoint sur cette ligne Meyriat[5] l'un des fondateurs de la discipline en France. Ce dernier distinguait deux ensembles : une partie pratique impliquant toutes les notions proprement techniques qu'il appelait « documentologie » et une partie théorique qu'il voulait appeler « informatologie » qui devait permettre de poser des questions plus générales, comme la manière dont on donne du sens à une information, aux conditions sociales de réception. Les chercheurs en sciences de l'information étudient une communication intentionnelle, en s'intéressant à une activité humaine finalisée. Selon Fondin, la communication informationnelle est une communication finalisée.

> *« Un auteur a l'intention délibérée de faire savoir à quelqu'un d'autre ce qu'il a trouvé, et ainsi de partager une nouvelle connaissance... Cela signifie ipso facto que le message est porteur de quelque chose (contenu avec signification) que son auteur a délibérément placé dedans, et que celui-ci utilise tous les moyens linguistiques (mise en texte) pour se faire – bien – comprendre de son futur lecteur »* (Fondin, 2001 : 115).

L'objet d'étude est alors l'analyse du sens des messages et le fonctionnement des échanges entre les acteurs dans un cadre institué avec ses règles de participation. Ainsi, les sciences de l'information étudient l'application et l'usage des connaissances dans les organisations, et l'interaction entre les gens, les organisations et les systèmes d'information. Guyot souligne la difficulté du positionnement du patricien dans cette interdiscipline :

[3] H. Fondin, La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire, *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2001, vol. 38, n° 2, pp. 112-122.
[4] Y. Le Coadic, *La science de l'information*, Paris, PUF, 2004, Collection Que sais-je ?
[5] J. Meyriat, *Théoricien en praticien de l'information – documentation*, Paris, ADBS, 2001.

> *« une discipline aux frontières mouvantes, tantôt attirée vers des préoccupations gestionnaires, tantôt vers des préoccupations techniques ou méthodologiques. Sciences hybrides à coup sûr, signalant l'état transitoire qui est celui du champ des pratiques et celui de la recherche »* (Guyot, 2004 :44)[6].

Les documentalistes scolaires n'ont pas manqué de réfléchir à leur place en sciences de l'information. Une des particularités de la documentation est de se situer à la rencontre des champs des sciences de l'éducation (la pédagogie documentaire et la didactique de cette discipline) et des sciences de l'information et de la communication (la bibliothéconomie, la documentologie, le management des connaissances). La mission des enseignants documentalistes est transversale par essence et nécessite de s'intéresser à tous les domaines du savoir. C'est aussi une profession qui se trouve particulièrement confrontée aux mutations de la société de l'information. L'enseignant documentaliste ne cesse ainsi de se décentrer et d'intégrer les innovations afin d'organiser au mieux ses pratiques professionnelles. La réflexivité du chercheur vise elle, à saisir en quoi l'inscription dans un champ scientifique national, avec ses traditions et le fait qu'il occupe une position particulière dans le milieu savant (celle du nouvel entrant qui doit faire ses preuves) avec des intérêts spécifiques joue un rôle dans ses choix scientifiques. En effet, l'objectivation scientifique n'est complète que lorsqu'elle inclut le point de vue du sujet qui l'opère mais aussi l'inconscient historique qu'il engage dans son travail (Bourdieu, 2003)[7].

La naissance d'un projet de recherche

Aucun chercheur ne peut prétendre être neutre à l'égard de son objet de recherche. Chercheur engagé professionnellement dans le champ de l'information-documentation, nous connaissons bien le champ d'investigation dont il s'agit, nous y sommes impliquée en tant qu'acteur. Enseignante en Documentation à l'université Rennes 2, nous assumons un service d'enseignement au sein de la filière métiers des bibliothèques et de la documentation.

[6] B. Guyot, Sciences de l'information et activité professionnelle, *Hermès,* 2004, n° 38, pp. 38-45.
[7] P. Bourdieu, L'objectivation participante. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2003, vol. 150, n° 1, pp. 43-58.

Nous sommes également investie dans la formation des documentalistes de l'Éducation nationale, d'abord en tant que formatrice associée à l'IUFM de Bretagne puis coordonnatrice d'un master spécialité Documentation et comme jury du CAPES de Documentation. Enfin, nous avons participé à l'équipe de modération de la liste de discussion Cdidoc lorsque nous étions en poste au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne. Ce suivi quotidien des échanges sur la liste nous a interpellé sur le rôle de cet outil dans la mutualisation des connaissances des professionnels. Cette recherche est largement liée à notre histoire personnelle et à notre parcours professionnel. Sensible aux dimensions identitaires du métier de documentaliste et à la démarche praxéologique[8], l'articulation entre recherche et formation professionnelle contribue à faire émerger notre intérêt pour de nouveaux objets d'étude. La position de praticien-chercheur s'inscrit dans la revendication d'un espace d'interaction plus étroit, dans un « étayage mutuel » entre le monde professionnel et le monde scientifique (Couzinet, 2003)[9]. Étant porteuse d'une commune identité professionnelle avec la communauté de pratique choisie, nous pensons que l'expérience du domaine peut fournir une connaissance « approchée » pour construire l'observation du terrain d'étude. Notre démarche de recherche s'inscrit dans une continuité critique avec le milieu professionnel et son expérience. Bachelard[10] explique que pour fabriquer une connaissance, fruit d'une élaboration, il faut vaincre « le premier obstacle, l'expérience première ». L'image commune d'une réalité non seulement n'en donne pas une connaissance scientifique, mais elle fait obstacle à la construction de celle-ci. Le premier travail dans la recherche consiste à rompre avec les préjugés et les évidences. Durkheim dans « *Les règles de la méthode sociologique* »[11] définit les prénotions comme des « représentations schématiques et sommaires dont nous nous servons pour les usages courants de la vie ». Ce sont des « fausses évidences » qui, à force d'être « répétées » finissent par être considérées comme des réalités sociales. La base de toute méthode scientifique est donc d'écarter systématiquement les prénotions « concept grossièrement formé » pour que tout phénomène devienne un véritable objet de science.

[8] Y. St-Arnaud et A. Lhotellier, chercheurs québécois, ont nommée praxéologie une théorie qui vise à transformer la recherche en associant le savoir et l'action. Ils la définissent ainsi : « La praxéologie est une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences » (Pour une démarche praxéologique, *Nouvelles pratiques sociales*, 1994, vol. 7, n° 2, p. 95).

[9] V. Couzinet, Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages, *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2003, n° 40, pp. 118-125.

[10] G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1965.

[11] E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 1988.

La connaissance profane des acteurs peut être la base sur laquelle s'établit l'objectivation scientifique. Ainsi pour Schütz[12], la connaissance savante du monde social repose sur sa connaissance ordinaire :

> *« toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, les nôtres propres ou celles que nous ont transmises nos parents ou nos professeurs ; ces expériences, sous forme de "connaissances disponibles", fonctionnent comme schèmes de référence »* (1987 : 12).

Le but de toute recherche qualitative consiste à comprendre la réalité telle qu'elle est perçue par les individus ou groupes étudiés. C'est pourquoi le chercheur doit tenter de se mettre à la place de son interlocuteur pour comprendre sa perception du monde, plus exactement il doit se détacher de son système de représentation pour se centrer sur les représentations intrinsèques subjectives des acteurs sociaux ouvrant sur « l'étude des activités quotidiennes socialement organisées ». Car, loin d'être un « idiot culturel » (*judgmental dope*), l'acteur possède une compétence unique dans l'évaluation de ses actions (Garfinkel, 1984 : 66)[13]. La visée d'objectivité scientifique impliquerait donc, dans le cas des sciences sociales, un retour réflexif sur les activités pratiques et conceptualisatrices du chercheur visant à en expliciter certains présupposés. Dans le cadre d'une recherche indigène, la position adoptée est résolument « *émique* », en ce qu'elle donne une claire priorité au point de vue des interactants eux-mêmes, et non à celui de l'observateur. L'approche « *étique* » au contraire, se base sur les catégories et le cadre de référence du chercheur qui applique une grille d'analyse préconstituée sur la réalité. Il est difficile de conjuguer les deux types de regard en même temps. L'anthropologie admet aujourd'hui une approche du chercheur qui soit à la fois émique et étique. Le « regard extérieur » est perçu comme une source supplémentaire d'informations importantes qui pourraient échapper à un chercheur trop socialisé dans le groupe étudié. Notre approche prend en compte notre degré d'identification à l'endogroupe avec ses limites et ses avantages. Ainsi, notre réflexion sur notre rôle dans le groupe étudié et sur son influence sur les événements observés est d'autant plus importante pour la validité et la fiabilité des données. La familiarité avec le terrain, construite au fil de l'exercice professionnel, peut apporter une somme importante d'informations, des repères conséquents et contribuer à faire mûrir un questionnement permettant de conduire une recherche.

[12] A. Schütz, *Le chercheur et le quotidien,* Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.
[13] H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Cambridge, UK, Polity Press, 1984. 1° édition 1967.

> *« C'est ainsi que le terrain est d'abord un lieu qui a une pertinence sociale comme lieu de pratiques qui se mettent volontairement en rapport les unes avec les autres. Mais il est ensuite un "lieu" reconfiguré par la recherche, borné cette fois par les contraintes théoriques et empiriques. Son découpage nécessite d'assumer une part de responsabilité dans la fixation de ce qui en fait partie et de ce qui lui est extérieur »* (Le Marec, 2004)[14].

Le regard renouvelé par l'approche scientifique sur un terrain familier fait émerger de nouveaux savoirs. Il permet de surmonter les possibles limites que recèlerait cette familiarité.

Éléments pour une problématique

Depuis la création du CAPES de documentation en 1990, le métier d'enseignant documentaliste, défini par quatre grandes missions (formation des élèves à la recherche documentaire, coordination de projets pédagogiques, organisation des relations avec les partenaires extérieurs, gestion des ressources documentaires de l'établissement scolaire) rencontre des difficultés de compréhension et de reconnaissance de ses différentes missions par la communauté éducative.

Identité professionnelle et savoirs

Les travaux de la sociologie des professions offrent une grille de lecture pertinente pour identifier les modalités de professionnalisation du groupe professionnel étudié. En priorité, les analyses de Hughes et Baker (1997)[15], et dans la lignée des interactionnistes américains, ceux de Dubar, permettent de situer l'itinéraire singulier des enseignants documentalistes en référence aux concepts de profession et d'identité professionnelle. L'apport des réflexions francophones menées notamment par Bourdoncle (1991, 1993, 2000), Lessard et Tardif[16], et Kaddouri[17], nous est utile pour appréhender la réalité du groupe professionnel.

[14] J. Le Marec, Pratiques de recherche et théorie des pratiques à travers la question des usages, *Hermès*, 2004, n° 38, pp. 141-147.
[15] E.-C. Hughes, C. Everett, *Le regard sociologique : essais choisis,* Paris, EHESS, 1997.
[16] C. Lessard, M. Tardif, *La profession d'enseignant aujourd'hui* : *Évolutions, perspectives et enjeux internationaux,* Bruxelles, De Boeck, 2004. Pédagogies en développement.
[17] M. Kaddouri et al. (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, états des pratiques et études bibliographiques.* Paris, L'Harmattan, 2008. Logiques sociales.

L'étude des étapes de la constitution de la fonction de documentaliste scolaire, permet de dessiner l'itinéraire de cette professionnalisation au sens de « construction des professions » (Wittorski, 2007)[18]. Une des questions principales qui oriente notre étude est celle de la spécificité de la profession d'enseignant documentaliste et de la détermination des « savoirs d'action »[19] qui la fondent. La tendance des acteurs est de construire leurs identités en référence aux autres corps enseignants en reproduisant partiellement leurs attitudes lors des apprentissages des élèves (préparation de séance, évaluation des compétences, conduite de classe...). Cette stratégie a pour objectif de valoriser et de préserver leur statut et leur légitimité.

> *« l'identité professionnelle des professeurs du second degré est fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité. L'histoire des professeurs de lycée est en effet inséparable du modèle universitaire. [...] Leur qualification, leur mode de recrutement et l'enseignement qu'ils délivrent, tout les attache à leur discipline universitaire »* (Obin, 2003 : 40-41)[20].

Une partie de la profession revendique la maîtrise de compétences et connaissances professionnelles spécifiques distinctes de celles des enseignants des autres disciplines. Cette expertise porterait sur la formation des élèves à la culture de l'information et sur la gestion du système d'information de l'établissement scolaire. Afin d'assurer leurs nombreuses missions, les enseignants documentalistes s'appuient sur des connaissances approfondies dans le domaine des sciences de l'information et de la communication qui ont vocation à devenir leur discipline de référence (nouvelles orientations des épreuves du CAPES depuis 2001). Sans compter que la maîtrise des compétences exigées par tous les enseignants[21] est obligatoire pour exercer, ainsi qu'une partie de celles propres aux professionnels de l'information-documentation du secteur privé.

---

[18] R. Wittorski, *Professionnalisation et développement professionnel,* Paris, L'Harmattan, 2007. Action et Savoir-Recherches.

[19] J.-M. Barbier, O. Galatanu (coord.), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris, L'harmattan, 2004.

[20] J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain,* Paris, La Documentation française, 2003, Collection des rapports officiels.

[21] M. E. N. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. *B.O.E.N.*, 22 juillet 2010, n° 29. En ligne sur http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html.

En affirmant une exigence épistémologique et praxéologique, il s'agit de produire une compréhension des phénomènes en jeu pour évaluer les savoirs d'action détenus par les enseignants documentalistes. Nous cherchons à caractériser le domaine d'expertise de ce professionnel et la nature des savoirs professionnels échangés sur la liste de discussion Cdidoc. Notre étude recherche à préciser les liens entre le processus de professionnalisation et la construction de l'identité professionnelle.

La communication en ligne

Les activités coopératives assistées par ordinateur (CSCW)[22] font l'objet de nombreuses études. Ainsi chez les successeurs pragmatiques de Garfinkel, les questions du cours d'action, de la prise de décision, de la planification, des communications, et plus généralement des facteurs organisationnels des activités collectives, se sont largement développées (pour citer quelques auteurs clés : Suchman et Crabtree pour les HCI[23], Conein, Sacks et Schegloff pour l'étude des communications, Cicourel pour l'analyse de la cognition individuelle et sociale). Au sein des sciences de l'information et de la communication, dans le cadre de notre recherche, l'objet que nous nous proposons d'étudier, « la communication en ligne » est susceptible de renvoyer à de multiples champs théoriques et d'introduire la menace d'une certaine dispersion de problématique. Celle-ci porte sur les conditions d'expression de nouvelles formes d'échange, de production de savoir et d'information au sein d'une communauté professionnelle en ligne. Comment la communauté utilise ce qui est élaboré collectivement ? Les échanges dans la communauté des membres d'une liste de discussion professionnelle peuvent-ils constituer un corpus de connaissances source de nouveaux savoirs pour les acteurs ?

[22] CSCW : Computer Supported Cooperative Work.
[23] HCI : Human-computer interaction.

Plusieurs questions sont posées :

- **Quel est le champ de l'action collective sur les espaces d'échanges comme les listes de diffusion ?**

L'approche posée, d'abord, par Bourdieu (1972, 1980) de la pratique, comme, par ailleurs, les travaux menés en SIC qui proposent une attention portée au travail et aux interactions plutôt qu'à l'organisation (Olivesi, 2002)[24], sont marqués par une considération à l'égard de la place du langage dans la communication de travail. Toutefois c'est la « pratique », la « *praxis* » le « ce-qui-se passe » identifié par De Certeau (1983)[25] que nous souhaiterions mettre en regard de la communication en ligne, et la circulation des savoirs qui *inclut* celle-ci, mais ne s'y réduit pas. Qu'est-ce qu'une liste de diffusion ? Les sciences sociales nous l'on fait apparaître, depuis une décennie, comme un espace, une agora, un lieu public d'échanges d'informations toujours changeantes. Nous proposons ici un point de vue articulé qui exprime tout autant un ordre de connaissances et une conception de la relation professionnelle. Cet espace du savoir « médian » peut être pensé à la fois comme une vision du savoir des documentalistes et une conception des moyens de sa communication. La recherche scientifique ne peut ignorer la masse d'informations et de connaissances produites par les acteurs de la documentation. Plus qu'un ensemble de corpus, cette base de connaissances « ordinaires » est un élément d'une communication sociale réflexive où se joue l'aptitude de la communauté à capter la créativité sociale, à l'interpréter. L'organisation en réseau dans le monde enseignant se traduit par une évolution vers l'exercice collectif. « En effet, les réformes des dix dernières années insistent toutes sur la nécessité d'un professionnalisme collectif, lequel passe, sur le plan organisationnel, par une plus grande collégialité des enseignants [...] » (Tardif, 2007 : 175)[26]. Nous aborderons cette dimension par une approche socio-cognitive du phénomène, en développant un axe de recherche sur les savoirs collectifs des enseignants documentalistes. L'analyse des pratiques invite les chercheurs à se réapproprier l'univers des activités concrètes à travers lesquels les acteurs sociaux construisent leur monde quotidien.

[24] S. Olivesi, *La communication au travail. Une critique des nouvelles formes de pouvoir dans les entreprises*, Grenoble, PUG, 2002.
[25] M. De Certeau, L. Giard, *L'Ordinaire de la communication*, Paris, Dalloz, 1983.
[26] M. Tardif, Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants, In *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck Université, 2007, pp. 171-179.

Le regard communicationnel que nous portons sur l'objet « communauté de pratique en ligne » suppose d'observer et d'analyser la dynamique des relations, les jeux et stratégies d'acteurs, les pratiques sociales, les échanges, les représentations. Étudier le fonctionnement de cette liste de discussion destinée aux documentalistes est un moyen d'approcher sous un certain angle les modes et degrés de structuration de ce groupe professionnel. Les dimensions exemplaires du terrain analysé nous renvoient au fonctionnement d'autres communautés professionnelles à faible légitimation, en situation de construction de savoirs communs.

- **Quels sont les types de connaissances échangées ou créées dans la liste de discussion Cdidoc ?**

Notre projet principal est d'analyser le mode de circulation de l'information et sa transformation en savoir commun en analysant ce que l'acteur tient pour acquis (*doxa*)[27]. Pour Cicourel, « les structures sociales que les sociologues s'efforcent de comprendre présupposent un savoir sur les attentes d'arrière-plan que les membres de la société utilisent comme un schéma d'interprétation afin de rendre reconnaissable et intelligible un environnement d'objets »[28]. La question des rapports micro/macro est présente, car il s'agit alors pour Cicourel d'« expliciter le rôle de la connaissance et du contexte dans l'étude de la structure sociale » (1979 : 8), à travers notamment les procédures d'acquisition d'« un sens de la structure sociale » (1979 : 53) au cours de la socialisation[29]. Pour notre part, l'étude des discussions porte sur une double qualification : la formulation et la reconnaissance de savoirs partagés ; la formation et la transformation du jugement. L'espace de discussion met en scène et régule un (des) rapport(s) aux savoirs, que ces derniers soient présentés sous forme de conseils, de mises au point, d'information ou de questions ouvertes. Au-delà des modalités de prise de parole et des prises de risque résultant de l'exposition publique, la liste de diffusion est un lieu de configuration des situations problèmes, des solutions et des bonnes pratiques. Se faisant, la communauté incorpore dans le « cognitif » des aspirations professionnelles et sociales, au point où les savoirs partagés deviennent un support de légitimation de la liste et plus largement de la profession.

[27] *Doxa* : « territoire de lieux communs, des idées reçues comme évidentes et "allant de soi" dans une idéologie du consensus ; les mots-notions flous y dominent, avec leur sceau d'évidence banale » (J. Peytard, S. Moirand, *Discours et enseignement du français*, Paris, Nathan, 1992, p. 69).
[28] A.-V. Cicourel, *The Social Organization of Juvenile Justice.* New Brunswick and London, Transaction Publishers, 1995, p. 15, 1ère édition 1968.
[29] A.-V. Cicourel, *La Sociologie cognitive,* Paris, PUF, 1979. 1ère édition 1973, traduction J. et M. Olson.

La reconnaissance d'un savoir résulte d'une dynamique complexe et politique dans laquelle se jouent des prétentions à camper un monde commun, activité qui présuppose une capacité de chacun à examiner ou proposer du possible. Le processus de qualification des personnes et des savoirs partagés constitue un inclassable travail de tissage d'un récit venant mettre en ordre et en sens une profession.

- **Comment examiner le contenu des messages et interpréter les interactions ?**

Cette troisième question concerne la méthode d'analyse du corpus. C'est à partir du discours des individus engagés dans des pratiques professionnelles que l'analyse s'effectue. Il est difficile de décrire un système en partant de la parole des acteurs, ils expriment le plus souvent des stratégies d'adaptation au contexte institutionnel. Nous portons dans notre travail de recherche une attention particulière aux productions discursives des acteurs afin d'étudier l'évolution de leurs discours, d'analyser la dialectique qui se joue entre convergence et divergence et d'y rechercher les traces de la construction d'un langage commun, condition de toute démarche collective. Nous avons choisi de privilégier cinq axes d'observation sur différents aspects pour étudier le fonctionnement et le rôle de la liste Cdidoc pour les abonnés.

i) Les aspects sociaux-techniques : Nous observerons les composantes de la communauté des membres de la liste de discussion Cdidoc, la structure des rôles au sein du collectif, l'existence de liens entre les membres.

ii) Les aspects de communication et de médiation des savoirs : Nous analyserons la circulation des savoirs, la dynamique des connaissances partagées, les modes de qualification des savoirs et les mises en délibération au sein du groupe d'internautes.

iii) Les aspects identitaires (la configuration interne) : Les questions portées par la communauté nous permettront d'interroger les missions, l'exercice du métier, la formation et la professionnalisation des documentalistes d'établissements scolaires.

iv) Les aspects politiques : Nous examinerons, en considérant la configuration « externe » de la communauté, la place attribuée et revendiquée des documentalistes dans le système scolaire et leurs rôles dans le système éducatif français en observant structuration et qualification des savoirs de référence.

v) Les aspects méthodologiques : Nous essaierons dans notre étude de croiser plusieurs méthodologies et cadres d'analyse pour explorer la complexité du sujet et interpréter par la suite certains résultats.

L'angle sous lequel nous abordons notre objet, c'est-à-dire en nous interrogeant à la fois sur les logiques sociales, les formes d'expression de la communication électronique et les pratiques informationnelles, nous paraît pouvoir cerner le processus de médiation qui se joue entre les acteurs travaillant sur le réseau. Dans notre recherche, nous tentons d'identifier les savoirs détenus par les enseignants documentalistes au travers de l'étude des interactions langagières qui s'exercent sur une liste de discussion professionnelle.

Démarche de recherche et méthodologie

Bachelard[30] a résumé la démarche scientifique en quelques mots d'une très grande force : le fait scientifique est conquis sur les préjugés, construit par la raison et constaté dans les faits. La fonction essentielle de la recherche en sciences humaines et sociales est d'étudier le sens d'actions produites par des acteurs pour les comprendre. Le problème central de la recherche dans le domaine du social est de construire des schèmes d'intelligibilité dans le champ de pratiques et en conséquence de transformer un objet empirique en objet de recherche.

> *« les constructions utilisées par le chercheur en sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions du deuxième degré, notamment des constructions de constructions édifiées par les acteurs sur la scène sociale dont l'homme de science observe le comportement et essaie de l'expliquer tout en respectant les règles de procédure de sa science »* (Schütz, 1987)[31].

[30] G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1965.
[31] A. Schütz, *Le chercheur et le quotidien,* Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.

La démarche classique est hypothético-déductive. Le chercheur propose une hypothèse, réponse provisoire à la question de recherche, qu'il soumet à des tests empiriques permettant de l'affirmer ou de l'infirmer. Dans la majorité des travaux de recherche professionnelle, il ne s'agit plus uniquement de vérifier des hypothèses sur le terrain mais de les produire.

> *« La recherche dans le domaine pourrait se caractériser par une attitude compréhensive visant à identifier les situations et à poser les problèmes […] elle a comme conséquence de modifier le regard sur les pratiques ET les pratiques elles-mêmes, dans une série d'allers et retours entre celles-ci et le regard explicatif ou critique porté sur elles »* (Guyot, 2004)[32].

Le schème actanciel rend compte d'un phénomène en se référant aux actions et aux intentions d'un agent, d'un acteur social, d'un individu. Pour Schütz « les constructions scientifiques au second degré doivent elles aussi prendre en compte la signification subjective qu'à une action pour l'acteur ». L'identification du schème actanciel permet de reconnaître et d'attribuer une certaine intentionnalité à l'action. Les valeurs de référence, les visions du monde, les logiques et stratégies d'action, les décisions des individus ou groupes sont convoquées comme principes explicatifs. Les acteurs y sont reconnus dans leur rationalité comme dans leur subjectivité. Il nous faut évoquer également l'auto-réflexivité du chercheur, sa capacité à l'auto-analyse et à la remise en question. Il s'agit de rompre avec le sens commun, avec l'évidence quotidienne. La science s'oppose à l'opinion, elle n'est pas une photographie objective. En réalité, il importe de construire les faits. Par cette « rupture épistémologique » (Durkheim), le chercheur crée de la distance, non seulement par rapport aux discours institutionnels et professionnels sur l'objet étudié, mais surtout par rapport à ses propres représentations de son objet de recherche.

> *« Les conditions mêmes à l'intérieur desquelles le chercheur obtient des données exigent qu'il ait recours à des motifs typiques, à des expressions, à des rôles, etc., et qu'il leur impute des significations typiques, ou bien encore que les structures de ces " cours d'action de sens commun " constituent des notions que le chercheur considère comme allant de soi, [...] ce sont justement ces notions que le chercheur doit analyser et questionner empiriquement s'il souhaite réaliser des mesures rigoureuses »* (Cicourel, 1979 : 223)[33].

[32] B. Guyot, Sciences de l'information et activité professionnelle, *Hermès,* 2004, n° 38, pp. 38-47.
[33] A.-V. Cicourel, *La Sociologie cognitive,* Paris, PUF, 1979. 1ère édition 1973, traduction J. et M. Olson.

L'idée d'une neutralité des communautés scientifiques est non seulement une illusion mais une apparence construite. Cette perspective de neutralité par rapport à son objet de recherche est difficile à tenir lorsque l'on convient que toute observation est susceptible d'induire une modification de l'objet observé. Il est courant de dénoncer les biais que l'observateur introduit par sa présence dans l'objet observé. Ce qui est enjeu c'est « la validité écologique » des données empiriques produites par le chercheur. Nous revendiquons notre participation à l'objet observé, non pas comme un élément de distorsion de l'observation par rapport à une position extérieure, mais comme un biais favorisant une approche explicative et compréhensive des phénomènes. Dans un article sur les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur, Canter-Kohn[34] souligne cette position du chercheur :

> *« il est largement admis aujourd'hui que la personne qui parle, l'énonciateur, est toujours située : qu'elle regarde d'un certain point de vue aux dépends d'autres points de vue possibles, qu'elle donne à voir certains phénomènes à l'exclusion d'autres. […] il est couramment admis aujourd'hui que l'observateur fait partie de son champ d'observation, qu'il est pertinent d'étudier et d'élucider sa position de la rendre visible, plutôt que de prétendre à sa neutralité ».*

L'ethnographie comme rapport au terrain privilégie l'implication, l'observation participante et la réflexivité. L'observateur fait partie du dispositif d'observation et ne peut prétendre pratiquer l'ethnographie sans s'interroger sur sa position d'observateur, tant au plan méthodologique (degré d'affichage, influence de la présence de l'observateur, technique d'observation), qu'épistémologique (statut des données recueillies, nature des savoirs construits). Cette posture « d'observation participante périphérique » renvoie à ce que Lapassade[35] qualifie « d'ethnoclinique ». Celui-ci précise que « les chercheurs qui choisissent ce rôle ou cette identité, considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir, de l'intérieur, les activités des gens, leur vision du monde. Ils n'assument pas de rôle actif dans la situation étudiée et ils restent ainsi à sa périphérie ». Un problème méthodologique central est de savoir comment concilier l'implication avec la nécessaire distanciation qui définirait la posture du chercheur.

[34] R. Canter-Kohn, Praticien et chercheur, In M.-P. Mackiewick, *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social*. Paris, L'harmattan, 2001, pp.15-38.
[35] G. Lapassade, *L'observation participante*, Université Paris 8, 2000.

La recherche est alors orientée par l'activité professionnelle ; elle vise à accéder à de nouvelles compréhensions d'un monde professionnel connu, à mobiliser un ensemble de référents théoriques et de méthodes pour le regarder autrement. Pour analyser cette communauté, nous avons choisi de croiser différentes méthodes dans une logique de complémentarité, afin de constituer des regards distincts sur notre objet de recherche et de juxtaposer les angles d'observation. Nous avons adopté une approche qualitative par la méthode anthropologique ce qui implique pour notre étude une observation participante sur le terrain d'enquête et la constitution d'un corpus de documents écrits. Winkin décrit dans « *Anthropologie de la communication* »[36] cette méthode qui permet d'organiser la façon de rassembler les matériaux et la manière de les observer, puis de définir le mode d'analyse qui leur est adapté :

> *« Tout d'abord, il s'agit de dégager par observation participante les cadres de perception et d'organisation par lesquels certains phénomènes naturels et sociaux sont tenus, dans un groupe social donné, pour des événements ou des actes de communication ».*

L'objectif principal est alors d'étudier les pratiques des acteurs en situation, et d'approcher la culture de chaque organisation pour comprendre dans quel contexte sont produits les discours émanant de ces organisations. Notre méthodologie d'exploitation de notre corpus de recherche consiste en une ethnographie d'une communauté en ligne. La netnographie (Kozinets, 1998)[37] est une méthode d'enquête qualitative basée sur une communauté virtuelle. Les données recueillies sont fortement marquées par la communauté qui les a suscitées, leur analyse nécessite de s'intéresser aux aspects sociaux et culturels de la communauté. La méthode de l'observation participante implique l'immersion du chercheur dans son terrain de recherche avec le risque d'un manque de recul et d'objectivité. Tout comme dans l'étude constructiviste des communications, la place du contexte est centrale en ethnométhodologie. En effet, la compréhension de certaines expressions langagières n'est possible qu'à travers leur contexte d'énonciation, elles sont indexicales[38]. Le chercheur doit alors prendre en considération le contexte lorsqu'il attribue lui-même des significations aux comportements des acteurs.

[36] Y. Winkin, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, Seuil, 2001, pp. 95-96.
[37] R. Kozinets, On Netnography : Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture, *Advances in Consumer Research*, 1998, n° 25, pp. 366-371.
[38] Selon Garfinkel (1984), l'indexicalité « ou la relation de sens entre une expression et son contexte d'émission pragmatique » serait pour les ethnométhodologues, inhérente à toute interaction langagière naturelle.

Dans le cas de l'ethnographie, le chercheur peut révéler son identité ou la cacher et rester un observateur clandestin. Kozinets formule plusieurs recommandations éthiques pour une démarche netnographique. Le chercheur qui mène l'étude au sein de la communauté dévoile sa présence, son rattachement, ses intentions aux autres membres. Il assure la confidentialité des informateurs. Il suscite et intègre le « *feed back* » des membres au cours de l'étude. Au départ, nous avons choisi d'être un observateur caché, cet anonymat a été rompu au moment de la diffusion sur la liste d'une enquête auprès des abonnés. Nous avons fait ce choix pour avoir le temps de prendre la mesure des problématiques de la liste lors du traitement systématique d'un échantillon de messages. En effet, cette approche ethnographique est complétée par une analyse communicationnelle longitudinale des contenus des messages. Cette dernière permet d'observer l'apparition de nouveaux questionnements, la continuité et la récurrence ou non de certains sujets, la manière dont se construit un rapport aux savoirs.

D'un point de vue épistémologique, la notion de résumé (*summary*) développée par Cicourel peut aussi s'avérer pertinente pour appréhender le statut des concepts et des théories dans les discours professionnels. Ces résumés généralisants se déplacent à travers une diversité de contextes et de niveaux d'analyse. D'autres parlent de savoirs de références… Au regard de la liste de discussion, le contributeur interprète et résume les informations singulières en une histoire professionnelle utilisable par d'autres professionnels des CDI, qui sera alors considérée comme une donnée au sein de la liste et de la profession agrégeable à d'autres données. L'approche par l'analyse des discours pour saisir la pratique professionnelle nous impose une réflexion sur la naturalisation des discours, sans nul doute incomplets et partiellement trompeurs. Néanmoins, ils nous permettent d'accéder aux représentations des sujets et aux univers sémantiques de référence.

Pour compléter l'approche ethnographique et l'analyse communicationnelle des messages, nous avons recueilli des documents fournis par des informateurs à partir d'une enquête quantitative sous forme de questionnaire en ligne, auprès des abonnés de la liste. Notre intention est de faire apparaître la complexité observée et de penser l'hybridité socio-technique du dispositif (Flichy, 1995)[39].

[39] P. Flichy, L'innovation *technique : récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*, Paris, La Découverte, 1995.

Plan de la thèse

Notre propos se structure en trois parties principales et en neuf chapitres. Après un cadrage théorique, nous proposons une partie d'analyse du contexte de la communauté étudiée. Par la suite, une troisième partie est consacrée à l'analyse de données issues de la liste de discussion Cdidoc et d'un questionnaire. Nous présenterons les conclusions de notre travail et proposerons pour terminer un ensemble de perspectives de recherche.

Nous nous situons en sciences de l'information et de la communication. Nous avons cherché à constituer un cadre théorique multiréférentiel d'observation des acteurs et de leur groupe professionnel. L'enjeu de ce cadre est de donner un angle de vue pour l'analyse de notre corpus de données. La première partie pose le cadre théorique d'élaboration du modèle d'analyse d'une communauté en ligne. Le chapitre un présente la théorie des communautés de pratique au centre de notre travail de recherche. Sont abordés le rôle que joue cette communauté de pratique professionnelle en ligne dans le collectif de travail, et les enjeux qui dominent pour la participation des acteurs. Le chapitre deux examine les caractéristiques de la communication médiatisée par ordinateur. Nous interrogeons certaines caractéristiques communicationnelles de cette forme d'interaction en ligne. Le chapitre trois consiste en une analyse discursive de la communauté étudiée. Nous examinons la structure et la teneur des interactions et les marques énonciatives pouvant témoigner de la constitution d'une communauté discursive. La deuxième partie vise à construire une représentation d'un contexte en évolution, en interrogeant la place des listes de discussion dans le cadre d'exercice dans lequel les enseignants documentalistes développent leur activité. Les éléments précisés dans les trois chapitres suivants, contribuent à problématiser la fonction professionnelle qu'ils occupent. Le chapitre un met en contexte la dimension de la professionnalisation et de l'identité professionnelle. A partir de définitions issues notamment de la sociologie des professions, il propose un cadre d'analyse du processus de professionnalisation et des changements identitaires qui caractérisent l'évolution du groupe professionnel. Le chapitre deux retrace l'histoire de la documentation scolaire et de ses enjeux.

Il s'agit dans le chapitre trois de revenir sur le processus de construction du dispositif socio-technique des listes de discussion. Les caractéristiques de ce dispositif sont décrites à travers l'étude de quatre listes en information-documentation choisies comme point de comparaison pour notre étude.

Dans la dernière partie, nous proposons une méthodologie d'analyse des discours professionnels qui s'appuie sur l'étude des traces archivées et sur une enquête auprès des abonnés de la liste. Les données et les résultats sont obtenus à partir de l'analyse d'un corpus double composé des messages postés sur la liste de discussion au cours de la période située entre 2000 et 2006 et de données issues d'un questionnaire envoyé aux abonnés de Cdidoc en mai 2011. Tout d'abord nous présentons les résultats de l'analyse quantitative de l'activité de la liste de discussion entre 2000 et 2010 afin d'identifier les caractéristiques de la liste, telles que la concentration des propos, la participation et les flux des contributeurs. L'interprétation des résultats de l'analyse thématique de l'ensemble des discussions a pour objectif de révéler les thématiques privilégiées par les contributeurs et de considérer l'évolution des sujets soumis à la discussion sur la liste, en fonction des évolutions du contexte dans lequel ils s'inscrivent. Enfin, il s'agit d'identifier les formes de savoirs que nous pensons voir émerger à la suite des analyses que nous avons conduites et qui caractérisent les pratiques des acteurs.

Partie 1: Cadre théorique d'analyse

La liste de discussion constitue un espace d'échange, de communication, de circulation de savoirs et d'information. Elle modifie les pratiques et les représentations des professionnels et affecte les savoirs professionnels dans leurs modes de diffusion sociale et dans leur contenu. Weber[40] analyse le type de rapports sociaux qui relie les individus entre eux selon des « types idéaux », pour lui toute relation sociale réelle comprend des éléments qui renvoient à la fois à une relation de communauté et à une relation de société. Dans certains cas ce qui domine ce sont les relations de communauté (sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté), dans d'autres cas ce sont les relations de société (processus de concertation rationnelle entre les acteurs pour la réalisation d'un objectif commun). Nous étudions la dimension communautaire de la liste Cdidoc à partir du cadre d'analyse des communautés de *pratique.* Selon Wenger (1998)[41], il s'agit d'un groupe de personnes qui ne travaillent pas nécessairement ensemble mais qui interagissent pour échanger de l'information, des points de vue et des conseils, solutionner des problèmes et approfondir des connaissances dans un domaine de pratique pour lequel elles partagent un intérêt.

Une communauté de pratique désigne des personnes liées entre elles par le partage de pratiques communes, ce qui induit le développement d'un langage commun et d'une compréhension partagée de leur environnement professionnel. Selon Wenger, la collaboration dans la communauté s'appuie sur trois niveaux de participation : un engagement mutuel, une entreprise commune, un répertoire partagé. L'engagement mutuel correspond dans une communauté de pratique a l'idée que l'individu va pouvoir être identifié par les pairs, et en même temps qu'il va travailler à l'amélioration d'une identité individuelle et collective.

[40] M. Weber, *Économie et Société*, Paris, Plon, 1971, pp. 41-43.
[41] E. Wenger, *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, 1998.

L'entreprise commune renvoie au fait que les communautés de pratique se constituent généralement autour de la notion de résolution de problèmes dans une dimension pragmatique. En ce qui concerne le répertoire partagé (ensemble des ressources partagées par une communauté), la communauté passe d'une conscience pratique à une conscience discursive, qui se confirme dans un processus de construction de ressources symboliques.

> *« Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenu partie intégrante de la pratique »*[42].

Les savoirs opératoires deviennent des savoirs à dimension doctrinaire (Sarfati, 2002)[43], cette doctrine d'action avec des règles se transforment ainsi progressivement en savoirs scientifiques. La communauté étudiée est dans une recherche de légitimation institutionnelle. Le concept de légitimité se rapporte ici à la notion de reconnaissance sociale puisque c'est socialement que se définit la légitimité[44]. Sur la liste Cdidoc s'expriment des réactions contre des discours institutionnels prescriptifs qui constituent une forme de « braconnage » par rapport à l'institution. Cette analyse d'une communauté discursive (Maingueneau, 1987)[45] nous permet de penser le savoir comme un objet communicationnel.

Après avoir développé le concept de communauté de pratique, nous présenterons dans le deuxième chapitre, les caractéristiques de la communication électronique. Nous terminerons cette approche théorique par une réflexion sur les dimensions linguistiques de la communication en ligne afin d'identifier les types d'interaction dans la communauté discursive étudiée.

---

[42] E. Wenger, F. Gervais (traduction)*, La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*, Les Presses de l'université Laval, 2005.
[43] G-E. Sarfati, *Précis de pragmatique.* Paris, Armand Colin, 2002.
[44] Pour Weber, la domination est toujours légitime (« *Économie et société* », 1971). La typologie wébérienne définit trois types idéaux de domination légitime connus sous les termes génériques de légitimité légale-rationnelle, traditionnelle et charismatique. Au sens de Weber, la reconnaissance par autrui est légale si elle fait référence rationnellement à des normes scientifiques ou légales. Elle est traditionnelle si le respect d'habitudes transmises de génération en génération permet de faire face aux aléas. Elle est charismatique si elle s'appuie sur des croyances religieuses ou morales suffisamment fortes pour ne pas être contrecarrée par l'intérêt particulier ou l'opinion de quelques-uns.
[45] P. Maingueneau, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 1987.

Chapitre 1 : Communauté de pratique en ligne

La notion de communautés « virtuelles » selon l'expression popularisée par Rheingold[46], est au cœur du développement de l'Internet et de son « imaginaire ». Internet est un dispositif technique utilisé pour l'émergence et la consolidation des communautés les plus diverses, permettant à un collectif d'entrer en communication avec lui-même (Lévy, 1997)[47]. La communication en ligne offre un espace de développement à la pensée humaine en favorisant la réflexion de groupe et la reconnaissance des idées naissantes en son sein.

La notion de communauté de pratique développée par Wenger (1998)[48] nous servira de cadre théorique pour l'étude de la liste Cdidoc. En effet, l'objectif d'une communauté de pratique est la mise en place d'une structure de partage de connaissances entre ses membres, afin de permettre l'émergence d'une intelligence collective, de création de valeur et d'innovation. Nous nous appuyons particulièrement pour notre analyse sur l'étude du répertoire partagé de la liste Cdidoc. Son élaboration interroge la circulation des savoirs et de doxa et/ou de doctrine d'action à l'intérieur de la communauté.

La liste de diffusion Cdidoc est un artefact créé depuis 1996 à l'intention des enseignants documentalistes. Elle permet une communication entre des membres animés par un ensemble de critères, de valeurs et d'intérêts partagés, constituant une « communauté de pratique en ligne » (Baron et Bruillard, 2006)[49]. Après avoir circonscrit la notion de communauté, nous évoquerons dans cette partie quelques phénomènes classiques concernant les listes de diffusion à partir de travaux de recherche francophone sur les communautés en ligne d'enseignants. Le domaine de l'éducation est a priori le cadre d'une économie non rivale où peuvent s'échanger des biens informationnels.

[46] H. Rheingold, Virtual Communities, *Whole Earth Review*, 1987.
[47] P. Lévy, *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe,* Paris, Odile Jacob, 1997.
[48] E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, 1998.
[49] G.-L. Baron, E. Bruillard, Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. In B. Charlier, A. Daele (eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 177-194. En ligne sur http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/GLB_EB_communautes.pdf.

Les enseignants s'investissent dans l'action collective en produisant pour la collectivité. Pour autant, cet engagement requiert du temps et des compétences particulières. Ce mode de management participatif nous questionne sur le type de cohabitation entre connaissances individuelles et connaissances partagées au sein d'une organisation.

1.1 Imaginaire social et concept de communauté

L'observation d'une sociabilité « communautaire » et de la construction identitaire à partir des processus de communication véhiculés par un support technique constitue notre objet d'étude communicationnel. Les dialogues portent sur les activités précises des acteurs. Les logiques de médiation rejoignent alors les logiques de discours sur soi. Il s'agit de présenter ce que l'on fait, ou ce que l'on va faire. Le dire est dès lors inséparable du faire, de la *praxis*.

1.1.1 Praxis et communauté

Les sciences sociales dans les années 70 et 80 ont tenté de théoriser la notion de pratique, notamment en sociologie et en anthropologie. Ces théories se divisent en deux grandes catégories, les théories selon lesquelles les actions sociales sont vues comme le résultat des structures sociales existantes et celles selon lesquelles la société est plutôt le résultat des interactions sociales au quotidien. Les théories de la pratique ont été associées principalement à des auteurs comme Foucault, De Certeau, Bourdieu et Giddens. Foucault s'appuie sur le concept de dispositifs, procédures techniques et quotidiennes qui organisent la mise en ordre des relations de pouvoir. Il définit le dispositif comme :

> *« [...] un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. »* (Foucault, 1975)[50].

[50] M. Foucault, *Dits et écrits, volume III 1976-1979,* Paris, Gallimard, 1994, p. 299.

Pour simplifier cette définition, un dispositif est un ensemble (un réseau) de discours, de pratiques et d'institutions. La compétence des acteurs sociaux est également au centre de la théorie de la structuration. De Certeau a théorisé la notion de pratique comme forme de résistance, en s'intéressant notamment aux pratiques de consommation courante, et à l'expression de la liberté des usagers dans leur manière de faire ou de consommer. Quant au sociologue anglais Giddens, il se situe dans une perspective de structuration du social et d'émergence de règles institutionnelles et de ressources dans les pratiques. La compétence est entendue comme « tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, sur les circonstances de leur action et de celle des autres, et qu'ils utilisent dans la production et la reproduction de l'action » (1994 : 440)[51]. Pour Giddens, il faut opérer une distinction entre conscience discursive et conscience pratique. La première renvoie à « tout ce que les acteurs peuvent exprimer de façon verbale (orale ou écrite) », idée qui se réfère couramment à la notion de conscience. La conscience pratique vise « tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pouvoir l'exprimer directement de façon discursive » (1994 : 440), ce qui est à rapprocher de l'idée de routine.

La notion de pratique trouve sa source dans le concept marxiste de « *praxis* » et dans celui de « pratique » que l'on doit à Bourdieu (1972)[52]. Les actions ont selon lui plus souvent pour principe le sens pratique que le calcul rationnel. Dans la plupart des contextes, les comportements des agents sociaux sont l'expression non réflexive de dispositions, de capacités, d'*habitus*, c'est-à-dire d'acquis pour un champ de pratiques donné. Un champ social est un fragment de l'espace social qui résulte de l'histoire des positions constitutives des acteurs de ce champ et de dispositions qu'elles favorisent. C'est un espace institutionnel qui pré-existe aux acteurs et qui est en même temps reproduit par leur conduite. Les concepts *d'habitus* et de champ fonctionnent comme un couple dialectique : *l'habitus* est un système de dispositions qui engendre et organise les pratiques, lesquelles s'adaptent à la logique du champ social dans lequel elles évoluent. Penser la *praxis* c'est, dans le cadre de notre recherche, retracer l'histoire d'un corps professionnel, la singularité d'un réseau professionnel, d'un environnement qui peut favoriser l'émergence d'une communauté de pratique. Toute communauté est fondée sur des valeurs, des règles communes liées au métier, à la profession, aux pratiques induites par l'exercice professionnel.

[51] A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*. Paris, L'Harmattan, 1994.
[52] P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.

Ainsi, derrière les discours sur le métier, il y a des acteurs, des interactions, des inscriptions sociales et institutionnelles. Ce questionnement collectif affine le discours sur l'action professionnelle mise en œuvre, son appréhension, les méthodes utilisées, les savoirs engagés, les valeurs et les règles de métier observées. Les échanges de messages entre pairs sont aussi l'occasion d'exprimer les stratégies mises en œuvre, les recettes de métier, les incertitudes, c'est « le savoir caché dans l'agir professionnel » qui apparaît (Schön, 1994)[53]. L'exercice de toute *praxis* renvoie à un sujet, mais aussi, à un collectif de travail, à une communauté professionnelle. Évoquer la communauté professionnelle des enseignants documentalistes à partir de l'analyse des discours pour saisir la pratique professionnelle nous impose une réflexion sur la naturalisation des énoncés, sans nul doute incomplets et partiellement trompeurs. Néanmoins, ils nous permettent d'accéder aux représentations des sujets et aux univers sémantiques de référence.

1.1.2 La dimension communautaire

Cette recherche a pour objet la description du fonctionnement d'une communauté professionnelle. Il est donc impératif dans un premier temps d'interroger l'usage du concept de communauté dans notre étude. Dans le langage ordinaire, le mot communauté désigne un groupe social dont les membres vivent ensemble, ou ont des biens, des intérêts communs. Ces groupes sociaux peuvent être des communautés professionnelles se réunissant autour d'un même travail (communauté de travail), des groupes de religieux vivant ensemble et observant des règles (congrégations, ordres), mais aussi des citoyens d'une même nation (communauté nationale). Ce concept est pourvu d'un spectre de significations, désignant non seulement des collectivités localisées mais des regroupements divers sans nécessairement de bien (matériel ou symbolique) commun aux participants. En sciences sociales, le reproche de polysémie est adressé au concept de communauté considéré comme un « concept-carrefour » ou concept « polymorphe » (Passeron, 1991)[54]. Cette pluralité conceptuelle est inévitable et irréductible car liée à la diversité des théories et des cadres interprétatifs des programmes de recherche.

[53] D.-A. Schön, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, éditions logiques, 1994.
[54] J.-C. Passeron, *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991. Coll. Essais et Recherches, p. 37.

Nous nous référons à une définition commune pour les sciences sociales, selon laquelle la communauté est une « forme particulière de rapports dans les groupements humains, caractérisée par une solidarité naturelle spontanée et animée par des objectifs communs »[55]. Elle serait un groupement d'individus liés entre eux par des relations d'interdépendance, vécues sur un mode affectif, une solidarité née de l'unanimité de croyances aux mêmes valeurs. Tönnies (1887)[56] fait une distinction entre communauté et société. Il distingue la communauté traditionnelle « *Gemeinschaft* », configuration caractérisée par une interconnexion importante de personnes voisines et apparentées, marquée par la solidarité, la proximité et les relations affectives et une forme relevant plus du sociétaire, « *Geselleschaft* », forme à travers laquelle les personnes sont réunies par des relations formelles et fonctionnelles. Les formes communautaires ou sociétaires constituent des configurations typiques du lien social chez Weber (1922)[57] qui reprend cette distinction entre ces deux types sociaux. Il prolonge les catégories de Tönnies en les affinant, en les reliant à des formes d'activités sociales, et non à des entités sociales figées. A la différence de Tönnies, le couple de notions retenues par Weber (communalisation / sociation) ne désigne pas deux types de sociétés qui se succèdent historiquement (sociétés traditionnelles / sociétés modernes). La communalisation est une relation sociale basée sur un sentiment d'appartenance, telle que la famille ou la nation. La sociation repose sur un processus de concertation rationnelle entre les acteurs pour la réalisation d'un objectif commun. L'objet primaire de la sociologie compréhensive de Weber est l'activité communautaire « là où une activité humaine se rapporte de façon subjectivement significative au comportement d'autrui »[58].

Communauté virtuelle

La communauté étudiée est d'une part une communauté réelle constituée d'une partie des enseignants documentalistes en fonction dans des établissements scolaires du second degré et d'autre part une communauté en ligne qui communique sur le réseau Internet. Ce dernier point nécessite une précision terminologique. Des communautés peuvent être construites autour du réseau Internet ; la notion de communauté virtuelle est alors convoquée.

[55] M. Grawitz, *Lexique des sciences sociales*, 6 éd°., Paris, Dalloz, p. 70.
[56] F. Tönnies, *Communauté et Société - Catégories fondamentales de la sociologie pure*, Paris, éditions Retz-C.E.P.L., 1977. Coll. Les classiques des sciences humaines. Édition originale 1887.
[57] M. Weber, *Économie et Société,* Tome 1, Paris, Plon, 1971. Édition originale allemande 1922.
[58] M. Weber, Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive, In M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Presses Pocket, 1992, pp. 301-364. Coll. Agora. Édition originale allemande 1951.

L'expression communauté virtuelle coexiste avec une grande variété d'expressions voisines et souvent employées comme synonymes (communautés en ligne, communautés électroniques, communautés délocalisées). Selon Proulx et Latzko-Toth « l'effet de flou terminologique […] et la prudence dont font montre certains auteurs dans l'emploi de l'expression "communauté virtuelle" semble traduire un certain malaise » (2000 : 101). Rheingold a popularisé la notion de communauté virtuelle dans un ouvrage emblématique qui relate son expérience de membre de la communauté WELL (*Whole Earth 'lectronic Link*). Il définit cette forme de communauté comme des :

> *« regroupements socio-culturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberespace »* (1995 : 6)[59].

La communauté décrite constituée autour d'un babillard[60] est fortement identifiée à son milieu d'origine (la baie de San Francisco et le milieu de la contre-culture californienne des années 1970) et apparaît comme le prolongement d'une communauté réelle. Dans les discours sur les communautés virtuelles, Proulx et Latzko-Toth (2000 : 106)[61] ont exploré le lien avec le réel et la question de la virtualité. Ils distinguent trois grandes approches de la virtualité. Dans une première approche, le virtuel serait entendu comme une imitation dégradée du réel, comme un simulacre. A contrario, dans une seconde approche, le virtuel viendrait nous libérer des contraintes de la matière, de l'espace et du temps. Ces deux premières visions s'appuient sur une séparation du virtuel et du réel et font coïncider l'irruption du virtuel avec le progrès technologique. Une troisième approche, fondée sur les travaux de Deleuze, considère au contraire que le virtuel n'est aucunement tributaire du progrès technologique, car « la vie quotidienne est toujours-déjà une réalité virtuelle » (Doel et Clarke, cités par Proulx et Latzko-Toth, 2001 : 103). Pour Deleuze[62] le virtuel ne s'oppose par au réel, mais à l'actuel. Il y aurait une véritable hybridation du réel et du virtuel (Proulx et Latzko-Toth, 2001 : 104). D'un côté, nous aurions le virtuel et le possible, de l'autre, l'actuel et le réel.

[59] H. Rheingold, *Les communautés virtuelles*, Paris, Addison-Wesley France, 1995. Trad. L. Lumbroso, édition originale américaine 1993.
[60] Babillard : Ordinateur offrant des services de messagerie asynchrone et auxquels on accède directement par modem à la tarification forfaitaire des appels locaux.
[61] S. Proulx, G. Latzko-Toth, La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage du concept de communauté virtuelle, *Sociologie et sociétés*, 2000, vol. 32, n° 2, p. 101.
[62] G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968.

Le virtuel ne s'oppose pas au « vrai » (comme « la vraie vie » versus « le monde virtuel »), mais s'oppose à l'actuel. En ce qui concerne les communautés d'enseignants, Pouts-Lajus (2001)[63] évoque le choix de les nommer communautés délocalisées, plutôt que communautés virtuelles. Il emprunte l'expression de « communauté délocalisée » à Sperber, anthropologue et théoricien des relations entre cognition et culture.

> *[Avec Internet] « émergent et s'établissent, sans les entraves de la spatialité, des communautés délocalisées et souvent très ouvertes, de gens partageant des intérêts en tous genres : curiosités intellectuelles, goûts partagés, causes communes, tout ce qui peut rassembler des gens de façon temporaire ou durable. Ce sont des réseaux très fluides, labiles. S'ils plaisent, si les gens sont motivés à participer, ils se développent et sont relativement stables ; si l'idée n'était pas bonne, ils s'effondrent rapidement »* (Sperber, 2001)[64].

Ces groupements spontanés et indépendants de personnes se construisent sur la base d'un intérêt partagé par tous leurs membres : l'enseignement d'une discipline, l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'innovation pédagogique. Pour la communauté des enseignants qui interagit en ligne, la communauté en tant qu'entité n'est pas délocalisée, elle est plutôt fragmentée. Il s'agit d'une séparation de corps et d'une désynchronisation de propos, d'une médiation par un dispositif de communication en ligne.

> *« Ces communautés sont d'autant plus réelles qu'elles sont en permanence confrontées au problème de leurs relations avec les communautés existantes : l'établissement scolaire, l'institution éducative et toutes les autres communautés d'enseignants, associations de spécialistes, syndicats, etc. »* (Pouts-Lajus, 2001).

C'est pourquoi, nous privilégierons le terme de communauté en ligne plutôt que celui de communauté virtuelle pour désigner le groupe réuni autour d'un dispositif technique utilisant Internet (la liste de diffusion) pour faire transiter l'information.

---

[63] S. Pouts-Lajus, *Présent et avenir des communautés délocalisées d'enseignants*, Nevers, Actes de Cyberlangues, 2001. En ligne sur http://txtnet.com/ote/communautes.htm.

[64] D. Sperber, Un anthropologue au cœur des communautés en ligne, *Les dossiers de l'Ingénierie éducative,* 2001, CNDP, n° 36, pp. 24-27.

1.2 Les communautés en ligne d'enseignants

L'apparition de communautés d'enseignants constituées à partir de listes de diffusion sur Internet et entièrement consacrées à des échanges autour de thèmes éducatifs est l'un des phénomènes marquants de ces dernières années dans le milieu de l'éducation. Ces enseignants participent à des discussions et partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent leur communauté et sont développées par elles. La communauté des enseignants documentalistes dans le second degré relève par son lieu d'exercice des communautés d'enseignants. La liste Cdidoc s'inscrit dans la dynamique des listes disciplinaires. Être professeur documentaliste, c'est exercer un métier complexe qui revêt à la fois des notions de gestion d'un centre de documentation, d'enseignement et de formation des élèves. La question de la fonction documentaire sera plus volontiers abordée dans des listes spécialisées sur l'information-documentation. Nous consacrons un autre chapitre de notre étude au positionnement de la liste Cdidoc parmi ces listes. Nous allons maintenant présenter la notion de communauté en ligne d'enseignants en recensant les travaux sur le sujet. L'état de l'art réalisé pointe des phénomènes relevés essentiellement dans les recherches françaises afin d'être en phase avec le système éducatif étudié.

1.2.1 Typologie de communautés en ligne d'enseignants

Henri et Pudelko (2002)[65] distinguent plusieurs types de communautés en fonction de la force du lien social, de l'intentionnalité et de la conscience d'appartenir à une communauté. Pour ces auteurs, la caractéristique essentielle d'une communauté est « la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé » (2006 : 107)[66].

[65] F. Henri, B. Pudelko, La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés, In A. Daele, B. Charlier, *Les communautés délocalisées d'enseignants*, Publication de la Maison des Sciences de l'Homme, 2002. En ligne sur http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf.

[66] F. Henri, B. Pudelko, Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social, In A. Daele, B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants,* Paris, L'harmattan, 2006, pp. 105-126.

Ces auteurs différencient quatre types de communauté : la communauté d'intérêt, la communauté d'intérêt intelligente, la communauté d'apprenants, et la communauté de pratique. Ces quatre types sont présentés dans la figure suivante (Henri et Pudelko, 2002 : 29) :

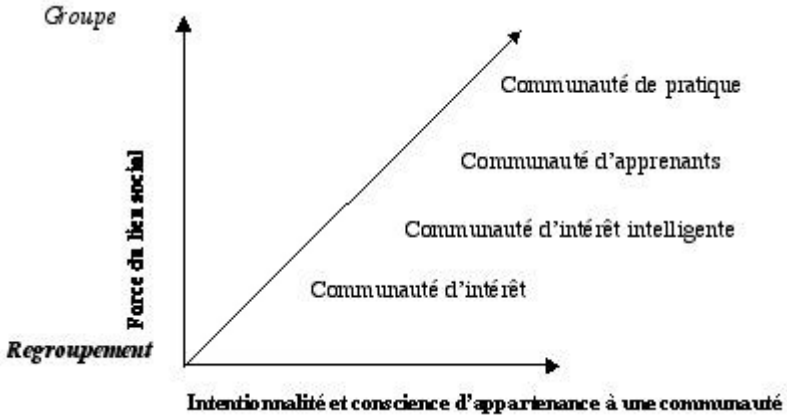


Figure : Formes de communautés virtuelles en fonction de leur contexte d'émergence

La communauté d'intérêt correspond à des personnes échangeant de l'information sur des sujets se rapportant à la vie ou à l'activité professionnelle. Elle se constitue autour d'un sujet d'intérêt commun. La construction de connaissances qui s'effectue à travers la participation est destinée plus à des usages individuels que collectifs.

La communauté d'intérêt intelligente (ou finalisée) se forme également autour d'un intérêt commun. Cependant, elle regroupe des compétences diverses pour répondre à un besoin ciblé, résoudre un problème, réaliser un projet. Chaque membre de la communauté apporte sa compétence particulière qu'il met au service du groupe pour la réalisation d'un ou plusieurs objectifs.

La communauté d'apprenants dans un contexte éducatif formel est appelée le plus souvent « communauté d'apprentissage » en référence au courant de l'apprentissage situé qui affirme que l'apprentissage n'est pas indépendant de la pratique et que la connaissance n'est pas séparée des pratiques et des contextes dans lesquels elle a été construite. Ces communautés d'apprenants sont constituées pour préparer les élèves à une pratique professionnelle et favoriser le développement personnel et social.

Le but de ces communautés est de mettre en valeur l'apprentissage par l'action, les projets collaboratifs ou toute pédagogie favorisant la négociation de sens entre les membres. La création de la communauté naît de l'intention d'un enseignant de promouvoir l'apprentissage social.

La communauté de pratique est constituée des membres d'une même communauté professionnelle et a pour objectif le développement professionnel à travers la réflexion sur les pratiques ou les projets communautaires.

> *[Dans le contexte de l'enseignement] : « une communauté de pratique est définie fondamentalement comme un lieu d'échanges d'idées et d'actions et de compréhension des points de vue d'autrui : en mettant en commun leurs stratégies d'enseignement, les enseignants sont amenés à expliciter leurs pratiques quotidiennes et à apprendre de leurs collègues »* (Charlier et Peraya, 2003 : 202)[67].

Ce qui distingue les participants d'une communauté de pratique de ceux d'une communauté d'apprentissage, tient en trois aspects principaux : l'adhésion libre, un cadre spécifique, la durée du contrat non limitée (Dillenbourg, 2003)[68]. Cette typologie est complétée par Baron et Bruillard qui caractérisent deux grands types de communautés :

> *« Le premier correspond à des communautés de pratiques, réunissant des enseignants au cours d'échanges libres. Le second type regroupe des groupes d'apprenants, rassemblés pour des actions de formation de durée limitée afin d'accomplir des tâches prescrites comportant généralement une production de documents évaluée »* (Baron et Bruillard, 2006)[69].

[67] B. Charlier, D. Peraya (eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur.* Bruxelles, De Boeck Université, 2003.
[68] P. Dillenbourg, C. Poirier, L. Caries, Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. In A. Taurisson, A. Senteni (dir.), *Pédagogies. Net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, pp. 11-47.
[69] G-L. Baron, É. Bruillard, Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? Réflexions méthodologiques et perspectives. In B. Charlier, A. Daele (eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 177-194.

Les enseignants constituent des réseaux de praticiens utilisant des moyens électroniques de communication pour des échanges portant sur des idées, sur des pratiques et sur des points de vue plus ou moins militants. Ils partagent des valeurs pédagogiques, éducatives et plus largement professionnelles. La liste de discussion étudiée s'inscrit dans le modèle d'une communauté de pratique plutôt que dans celui d'une communauté d'apprentissage dans la mesure où son objectif principal est l'échange au sein d'une communauté professionnelle.

1.2.2 Études sur les listes de diffusion d'enseignants

En France, l'institution éducative a favorisé l'émergence de communautés éducatives en ligne disciplinaires, certaines ayant fait l'objet d'études approfondies que nous évoquerons brièvement dans cette partie. Les listes de discussion d'enseignants existent aujourd'hui depuis de nombreuses années et ont été le sujet de travaux de recherche principalement en sciences de l'éducation. Ces études portant sur les acteurs qui les investissent, éclairent sur leurs rationalités et sur leurs enjeux professionnels (Drot-Delange 2001, Turban 2004, Villemonteix 2007). Nous présentons de façon chronologique un panorama de ces différentes thèses et publications. Drot-Delange (2001)[70] est la première à avoir exploré ce thème, elle s'est intéressée à la constitution de réseaux disciplinaires en économie-gestion[71] et en technologie[72] chez les enseignants du second degré utilisant les listes de diffusion institutionnelles. Elle analyse en particulier la rationalité des acteurs dans leur adhésion à des listes de diffusion, en comparant les coûts et les avantages de leur participation. Elle retient l'hypothèse d'une masse critique au-delà de laquelle la communication collective est rendue difficile (Drot-Delange, 2000)[73]. En effet, l'effectif des contributeurs et la participation déterminent le nombre de contributions. L'excès peut avoir un effet dissuasif sur certains contributeurs qui ont alors tendance à quitter la communauté en ligne.

[70] B. Drot-Delange, *Outils de communication et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse en sciences de l'éducation, ENS Cachan, 2001.
[71] Ecogest liste en économie-gestion (http://www.educnet.education.fr/ecogest) et Inter-ES liste en sciences économiques et sociales (http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/liste.html).
[72] Liste Pagestec la technologie au collège : http://www.pagestec.org.
[73] B. Drot-Delange, F. Helary, et al., *Construction et articulation des compétences en TIC chez les enseignants : Rapport final,* INRP, 2000.

Dans une enquête[74] qu'elle a menée sur différentes listes, l'auteur fait le constat que la participation aux listes disciplinaires est le fait d'une « minorité active » : pour l'ensemble des listes plus de la moitié des messages sont émis par moins de 10 % des participants. Des résultats similaires sont présentés dans une étude américaine[75] sur une liste de diffusion académique où 82 % des abonnés n'ont jamais demandé ni fourni d'informations ou fait des commentaires.

En 2002, le programme national de numérisation (PNER)[76] a diligenté plusieurs études sur les communautés éducatives en ligne. L'étude de Pascaud est consacrée à la liste H-Français animée par l'association des Clionautes, spécialisée dans l'enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée. Cette étude permet de définir les usages de la liste H-Français : information, échanges, demandes ponctuelles. La liste offre des débouchés à un certain nombre d'initiatives, qu'il s'agisse de travaux d'édition ou de projets pédagogiques. Elle diffuse « par capillarité » de la formation professionnelle et contribue « à irriguer de proche en proche des établissements ou des IUFM ». Cette liste assure une efficace veille documentaire collective et critique. Elle sert aussi d'espace de débats professionnels (consultation sur les projets de programme, analyses pertinentes). Elle comble « un vide que l'institution avait laissé se créer » puisque face à celle-ci, elle a d'emblée affirmé son indépendance, d'où la place donnée à la modération et à l'archivage public des messages. En même temps, elle a servi de lieu de rencontres et de vivier : ainsi l'expertise et la forte implication personnelle de certains membres de la liste ont été reconnues et ont permis leur promotion professionnelle. Le succès de la liste tient surtout à son ancrage disciplinaire, la dimension pluri-disciplinaire s'affirmant plutôt dans les publications du Café pédagogique[77]. Une autre communauté disciplinaire, celle des professeurs de sciences physiques a fait l'objet du travail de recherche de Kalogiannakis (2004)[78].

---

[74] B. Drot-Delange, Les listes de diffusion disciplinaires : adoption et participation des enseignants, In G-L. Baron, E. Bruillard, J-F. Levy (dir.), *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration*, Paris, INRP-EPI, 2000, pp. 163-183.

[75] A. Rojo, R.-G. Ragsdale, A process perspective on participation on scholarly electronics forums, *Science Communication*, 1997, vol. 18, n° 4, pp. 320-341.

[76] D. Pascaud – H-Français, In *Les communautés délocalisées d'enseignants : Rapport final*, PNER, 2002, p. 73. En ligne sur http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf.

[77] F. Jarraud, professeur d'histoire-géographie, a fondé en 2001 avec une équipe de bénévoles le « Café pédagogique » (http://www.cafepedagogique.net/), un magazine pédagogique en ligne. Il s'occupe également depuis 1998 des Clionautes (http://www.clionautes.org/), une association de professeurs d'histoire-géographie.

[78] M. Kalogiannakis, *Après l'introduction des TICE, puis après la création des TPE au lycée, de nouveau rôles pour les professeurs,* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5, 2004.

Au travers d'entretiens semi-directifs et de l'analyse de messages des professeurs dans deux listes de diffusion institutionnelles (TPE-TICE[79] et PHYSCHIM[80]), il a appréhendé leurs rôles et leurs pratiques après l'introduction des travaux personnels encadrés (TPE) et des TICE[81] dans les établissements scolaires. L'auteur donne des pistes sur ce nouveau mode de construction et de gestion des connaissances dans le système éducatif français. Pour ces enseignants, les listes constituent une sorte de formation permanente à distance. Ils redistribuent leurs informations et leurs méthodes, créant ainsi une sorte d'apprentissage de communauté par la pratique. En ce qui concerne le premier degré, Turban (2004)[82] a travaillé sur trois listes de diffusion Listecol[83], la liste PMEV[84] et la liste Freinet[85]. Ces listes de diffusion pédagogiques permettent aux enseignants de mutualiser des ressources, de coopérer, de rompre leur isolement. Son étude montre que les instituteurs et professeurs des écoles présents sur les listes entretiennent un rapport particulier à la formation, aux technologies de l'information et de la communication et au savoir. L'adhésion et la participation des enseignants du premier degré contribuent à leur formation professionnelle continue. Le travail de recherche de Ferone (2006)[86] se situe également dans le premier degré. Il analyse les effets des outils de communication électronique dans la formation des professeurs des écoles stagiaires de l'IUFM (Institut de formation des maîtres) de Créteil. L'étude porte sur l'activité électronique de ces groupes d'enseignants qui utilisent des listes de discussion et un site de travail collaboratif. L'auteur démontre que la mutualisation ne fonctionne que dans les groupes à forte identité. Cependant, les effets sur le niveau de réflexivité des stagiaires restent très faibles. La liste de discussion utilisée en formation permet une régulation du groupe pendant les stages en responsabilité.

[79] La liste TPE-TICE a été créée en 2000 par le Ministère de l'éducation nationale lors de la mise en place des Travaux Personnels encadrés (TPE) en lycée. Elle a été fermée en mai 2007 face à la réduction du nombre de messages.

[80] La liste Physchim a été créée en novembre 1999 à l'initiative du groupe national « Internet en sciences physiques et chimiques ». Elle est constituée de professeurs réunis par la direction de la Technologie, leurs travaux sont supervisés par l'inspection générale.

[81] TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation.

[82] J.-M. Turban, *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*. Thèse de doctorat UFR de sciences humaines, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne, 2004.

[83] Listecolfr est une liste entre enseignants d'écoles primaires francophones attachée à l'association Cartables.net.

[84] La liste PMEV disponible sur le site Cartables.net traite de « pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant » (désigne un apprentissage par prise d'indice, analyse et reproduction : l'élève progresse en observant le savoir-faire d'un élève plus expert).

[85] La liste Freinet est proposé en association avec l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), elle concerne la recherche et l'approfondissement en pédagogie Freinet.

[86] G. Ferone, *Le travail collaboratif, les nouvelles technologies et les activités d'écriture et de construction des connaissances dans la formation des enseignants.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, 2006.

C'est un espace de parole libre où les stagiaires expriment leurs représentations de leurs fonctions, leurs doutes ou leurs angoisses. Ils échangent sur les idéaux du métier et peuvent ainsi faire évoluer collectivement l'image qu'ils ont du métier d'enseignant et du « métier de stagiaire ». Les collectifs d'enseignants, ou associations, naissent souvent autour de mouvements pédagogiques, dans un contexte qui peut être celui de la revendication ou de la réflexion comme dans le dossier de l'introduction des TICE dans le premier degré. Villemonteix (2007)[87] à la suite d'Audran[88] examine le cas de la liste de discussion des animateurs TICE[89] (enseignants intervenant à l'école primaire) hébergée sur Educnet[90]. Il interroge les états successifs de leur professionnalité et les processus de mobilisation des acteurs autour d'enjeux professionnels. Les communautés en ligne d'enseignants sont centrées sur les pratiques pédagogiques et sur ce qui concerne leur tâche quotidienne. Les ATICE, acteurs du champ de l'informatique pédagogique à l'école primaire, ont constitué une communauté de pratique, entre personnes exerçant la profession d'enseignant, mais occupant également une fonction spécifique. Cette communauté représente pour les membres qui la composent un vecteur d'engagement dans une définition sociale ou professionnelle de leur métier, un moyen de renforcer leur identité professionnelle mais aussi de participer par le discours à la construction commune d'objets susceptibles d'être investis dans l'exercice professionnel. Le dernier travail de recherche publié sur les listes de diffusion dans l'enseignement secondaire est celui de Caviale (2008)[91]. Il propose une analyse d'une liste de diffusion de professeurs d'économie-gestion (IGC)[92] sur un temps assez long (3 ans). Le cadre théorique mis en œuvre, aussi bien pour élaborer les outils d'analyse qu'interpréter les résultats, trouve ses fondements dans la sociologie des organisations. Selon les analyses de l'auteur, les listes de discussion professionnelles d'enseignants seraient moins un espace d'échanges ouvert à tous types de partages qu'une vitrine disciplinaire ou une émission de débat d'experts, avec un audimat en évolution. Une minorité diffuserait la pensée dominante.

[87] F. Villemonteix, *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel : Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratique en ligne,* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5, 2007.
[88] J. Audran, La liste de diffusion électronique, un instrument de formation professionnelle*, Recherche et formation*, INRP, 2002.
[89] Initialement liste de diffusion des IAI (instituteurs animateurs en informatique) crée en mars 1999 devenue par la suite liste de diffusion des ATICE (animateurs TICE).
[90] Educnet site du Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche : http://www.educnet.education.fr/.
[91] O. Caviale, *Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usagers*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, ENS Cachan, 2008.
[92] La liste de diffusion IGC est destinée aux formateurs et professeurs d'Économie et gestion concernés par l'enseignement de détermination pour la classe de seconde : Informatique de gestion et de communication (IGC).

Le rapide tour d'horizon des travaux de recherche français nous montre que ces études ont été menées dans divers contextes correspondant à des niveaux scolaires différents. Une mise en perspective des analyses permet cependant de dégager quelques constantes, notamment autour des modalités de fonctionnement, propres à ce type d'échanges professionnels. Contribuer à une liste obéit à une dimension utilitaire pour l'enseignant et répond également à des enjeux identitaires. La participation des acteurs à une liste de diffusion dépend également d'autres facteurs tels que la pertinence des contenus des échanges, les questions de flux, le lien entre nombre d'abonnés et nombre de contributeurs, la concentration des propos, la question des coûts et des bénéfices retirés de la participation. La majorité des abonnés a un usage de la liste purement informationnel en lien avec son activité professionnelle. Ces listes ont ainsi un rôle d'accompagnement et d'aide aux enseignants dans leur pratique professionnelle.

1.2.3 Institutionnalisation et pérennisation des communautés en ligne

La mise en place des communautés en ligne a rassemblé en priorité les enseignants motivés par les technologies de l'Internet. Ces derniers utilisaient déjà des moyens de communication en réseau comme les babillards, le minitel, les réseaux de correspondance. Il faut préciser l'élément d'origine de ces communautés et le contexte d'émergence pour comprendre leur fonctionnement.

Le modèle d'origine des communautés

Nous proposons ici d'étudier différents types de communautés existantes en ciblant leur relation avec la socialisation et l'apprentissage. Nous distinguons les listes de discussion des communautés délocalisées d'apprentissage qui correspondent à des objectifs et des modes de fonctionnement différents avec cependant des éléments communs. Le choix expérimental d'une communauté d'apprentissage en ligne répond à une volonté didactique en particulier dans le cadre de la formation des enseignants aux TIC. Ce type de communauté est créé en lien avec un dispositif qui prend appui sur un outil, une plate-forme informatique d'apprentissage (Ferone, 2006)[93].

[93] G. Ferone, *Le travail collaboratif, les nouvelles technologies et les activités d'écriture et de construction des connaissances dans la formation des enseignants.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 8, 2006.

Les communautés militantes

Nous pouvons remarquer que les initiatives sont souvent le prolongement d'activités engagées. Ainsi, on observe une adoption du réseau par des communautés militantes en éducation comme les enseignants du mouvement Freinet (Turban, 2004)[94]. La liste de discussion vient augmenter les activités de ces communautés sur le réseau.

Les communautés individuelles

Des formes spontanées et autonomes de mise en réseau des enseignants se constituent pour la plupart en dehors des institutions du Ministère de l'Éducation Nationale. Devauchelle[95] nomme « communauté individuelle », le fait qu'une communauté a été créée sur l'initiative d'une seule personne. Ces projets correspondent à une intuition ou des besoins identifiés par une personne ou plusieurs personnes qui composent le cercle des initiateurs du projet.

> *« Dans les processus de création, on retrouve trois cercles d'acteurs différents : le noyau des initiateurs ou innovateurs, la nébuleuse des contributeurs et des visiteurs qui étendent l'audience de la communauté et le cercle des réformateurs qui s'impliquent dans la régulation et la pérennisation de la communauté »* (Delamotte, 2007)[96].

L'implication personnelle de l'initiateur permet de donner naissance à la communauté. Un certain nombre de communautés ont tendance avec le temps à se structurer en associations qui participent à instituer le dispositif. Les exemples de la liste H-Français (Pascaud, 2002)[97] et de l'association des Clionautes, de Profs-L[98] et LDT-Pagestec[99] sont significatifs des changements de statut et de fonctionnement de communautés individuelles. En mars 1998, Gadennes fonde la liste Profs-L ouverte à tous les professeurs de français des lycées d'enseignement et par la suite intégrée dans le site associatif des professeurs de français WebLettres.

---

[94] J.-M. Turban, *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*. Thèse de doctorat UFR de sciences humaines, Rennes, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne, 2004.

[95] B. Devauchelle, Pérennité des communautés, partenariats et collaborations possibles, institutionnalisation, In A. Daele, B. Charlier, *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*, Paris, L'harmattan, 2006, pp. 126-135.

[96] E. Delamotte, Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique, *Distances et savoirs*, 2007 /2, vol. 5, pp. 159-175.

[97] D. Pascaud – H-Français, In *Les communautés délocalisées d'enseignants : Rapport final*, PNER, 2002, p. 73. En ligne sur http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf.

[98] Liste Profs-L : http://www.Weblettres.net/profs-l/.

[99] Liste LDT-Pagestec : https://listes.cru.fr/sympa/info/pagestec.

Animé par une trentaine d'enseignants bénévoles, ce site propose un espace partagé pour la mise en ligne de cours et séquences didactiques. Quant à la liste de diffusion LDT-Pagestec (Drot-Delange, 2001), elle propose un espace d'échange pour les professeurs de technologie en collège. Elle a pour but également de leur permettre de participer à la construction du site Pagestec[100], site de l'association créée en 2000.

Les communautés institutionnelles

Elles sont constituées à l'initiative d'une structure ou d'acteurs d'une hiérarchie qui prennent conscience de l'intérêt de cet outil. Les listes TPE-TICE (Kalogiannakis, 2004) et des ATICE (Villemonteix, 2007) correspondent à cette situation. Elles sont mises en place sur Educnet, site qui propose des ressources pédagogiques numériques par disciplines pour enseigner avec les technologies de l'information et de la communication. Sperber souligne que :

> *« les institutions traditionnelles ont tout intérêt à être à l'écoute, à jouer le jeu de bonne grâce, plutôt que d'essayer de contrôler les nouvelles formes d'association et de socialités qui émergent grâce au Net »* (Sperber, 2001)[101].

L'institution établit son propre réseau à partir des espaces disciplinaires des sites Web académiques ou en collaboration avec Educnet. Ces communautés en ligne s'appuient sur des catégories déjà existantes, soit des professeurs d'une discipline d'enseignement ou des enseignants d'une zone géographique déterminée. L'institution pérennise la communauté en apportant des moyens techniques, humains et financiers. Elle intervient dans l'organisation du fonctionnement et dans la place imaginaire ou réelle qu'elle tient dans les communautés. Il est fréquent de voir apparaître des allusions à l'institution (ministères et leurs représentants) lors des échanges sur les listes. L'émergence spontanée de ces communautés d'enseignants indépendantes de réseaux officiels, permet d'envisager une évolution dans les rapports entre les enseignants et leur hiérarchie (Dillenbourg, 2003)[102].

[100] Pagestec association des professeurs d'éducation technologique : http://www.pagestec.org/.
[101] D. Sperber, Un anthropologue au cœur des communautés en ligne, *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 2001, n° 36, pp. 24-27.
[102] P. Dillenbourg, C. Poirier, L. Caries, Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. In A. Taurisson, A. Senteni (dir.), *Pédagogies. Net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, pp. 11-47. En ligne sur http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf.

Dans le secteur éducatif, la communauté de praticiens crée ainsi de la valeur dont l'institution sait qu'elle peut tirer bénéfice. Le changement d'axe de communication qui passe d'un schéma vertical hiérarchique à un schéma horizontal réticulé a cependant freiné les initiatives des acteurs institutionnels.

La pérennisation des communautés d'enseignants en ligne

Daele et Charlier (2006)[103] ont mené une démarche de réflexion visant à comprendre le mode de constitution des communautés virtuelles et leurs apports pour les enseignants. Ils ont adopté trois points de vue complémentaires, celui des enseignants, des formateurs et des chercheurs. Huit cas de communautés virtuelles d'enseignants sont décrits par des acteurs qui y sont impliqués comme concepteurs, modérateurs ou participants. Quatre d'entre elles utilisent des listes de discussion informelles ; les quatre autres, liées à une formation initiale, sont contextuelles et scénarisées. Le point de vue des formateurs d'enseignants est abordé en analysant les conditions de participation et d'apprentissage dans ces communautés. Les thèmes de discussion et les centres d'intérêt sont très variés de même que le degré de participation, la façon de garder trace des échanges, l'ouverture et l'indépendance vis-à-vis d'une institution, les modes d'animations et de modération. Cette grande diversité montre la complexité du phénomène. Le fonctionnement en réseau s'appuie sur six caractéristiques principales : le règlement des déséquilibres, la diffusion de l'information, le critère commun d'appartenance, le rôle des structures, l'innovation, la mémoire collective. Les auteurs rappellent que la communauté :

> *« est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent. Cette dynamique est susceptible de constituer un double vecteur d'apprentissage : sur le plan motivationnel en tant que catalyseur de participation et sur le plan cognitif en tant que moteur de transmission d'une culture »* (Daele et Charlier, 2006 : 89).

Ces chercheurs en éducation tentent de comprendre et de formaliser le phénomène en s'interrogeant sur la construction identitaire et la culture de ces communautés.

[103] A. Daele, B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan, 2006.

La question de l'animation et la modération des communautés est abordé en précisant l'importance du rôle de l'animateur et modérateur qui « accompagne la communauté dans son évolution en validant la participation des membres et en développant son identité » (2006 : 242). La fonction de modérateur a aussi une importance au regard de la pérennisation des communautés.

> *« En contribuant à définir et à affirmer l'identité de leur communauté tant pour les membres que vis-à-vis de l'extérieur et en se positionnant comme des moteurs et des régulateurs d'interactions, les animateurs et modérateurs participent à une forme d'institutionnalisation des communautés »* (2006 : 242).

Ces communautés varient en taille (nombre de membres), en dispersion géographique (régions ou pays différents), et en durée de vie (selon la tâche à accomplir). La communauté de pratique d'enseignants n'a pas une durée prescrite d'avance ni de projet unique qui canalise son énergie. Elle a une évolution lente et une grande capacité d'accueil de nouveaux membres (Henry et Pudelko, 2006 : 117)[104]. Ces chercheurs soulignent le changement radical entre la formation continue traditionnelle des enseignants (séminaires, ateliers) et ces approches originales qui visent à développer d'autres compétences, voire une nouvelle dynamique professionnelle. Les travaux de cette étude ont montré la variété des types de communautés, leurs spécificités. L'émergence de ce nouveau mode social d'interaction semble correspondre à un besoin. Après une phase critique de développement la première année d'existence, la communauté s'accroît et les échanges se stabilisent autour d'un code communautaire implicite qui devient ensuite plus explicite avec la création d'une charte d'abonné, et l'affichage de règles de régulation des débordements. Une deuxième phase dans la vie de la communauté correspond à une reconfiguration face aux menaces d'éclatement avec la construction de listes dissidentes ou spécialisées. Ces communautés délocalisées d'enseignants sont l'expression d'une nouvelle forme de relation au sein d'un corps professionnel. Elles font aujourd'hui partie du monde enseignant même si elles ne concernent qu'une petite partie de la population des professionnels.

[104] F. Henri, B.Pudelko, Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele, B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches,* Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 105-126.

1.3 Cognition et biens informationnels

L'élargissement du champ des informations gratuites est un phénomène concomitant au développement d'Internet. Sur le Web, chacun produit de l'information et en consomme. Cette réversibilité des rôles entre producteur et consommateur rend difficile l'émergence d'une logique classique de marché d'autant qu'elle concerne non seulement les ressources informationnelles mais aussi la connaissance en général. Cette double dépendance crée de fortes incitations à coopérer et une difficulté à mettre en place des droits de propriété restrictifs.

1.3.1 Communauté et biens informationnels

En sciences de gestion, beaucoup de travaux sont consacrés aux communautés en ligne dans une approche socio-cognitive des communautés d'utilisateurs. Les analyses marketing ont mis en évidence la segmentation communautaire et l'ont étudiée dans le cadre de son rapport à la consommation. Nous citons de façon non exhaustive quelques travaux sur ce sujet : l'étude des utilisateurs de sites de téléchargement musical du défunt Napster (Beuscart, 2002)[105], le travail sur le comportement communautaire des étudiants d'une grande école d'ingénieurs (Charbit, Fernandez, 2003)[106] et une recherche sur les utilisateurs du système d'exploitation Linux (Cohendet et al., 2003)[107] sous l'angle du management des organisations. Ces travaux posent tous la question des conditions dans lesquelles émerge la confiance permettant à des usagers d'aller plus loin dans l'échange d'informations, de savoirs, de sociabilité et de créer une communauté excédant le rapport marchand. Sur le Web, les services sont gratuits, les réglementations protégeant les contenus ne sont pas respectées, la production est, pour une large part, bénévole. Le modèle qui se met en place sur Internet préfigure une nouvelle économie de l'information dans laquelle les biens et services s'échangent sur des marchés libres.

[105] J.-S. Beuscart, Les usagers de Napster, entre communauté et clientèle, *Sociologie du travail*, 2002, vol. 44, pp. 461-480.
[106] C. Charbit, V. Fernandez, Sous le régime des communautés : interactions cognitives et collectifs en ligne, *Working paper*, ENST Paris, septembre 2003.
[107] P. Cohendet, F. Créplet, O. Dupoûet, Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux, *Revue Française de Gestion*, 2003/5, n°146, pp. 99-121.

Ainsi la valeur ne réside plus dans la production des biens mais dans la formation de la demande. Les biens informationnels concernés sont identifiés comme des « biens numérisés ou numérisables pouvant faire l'objet de transactions » (Shapiro et Varian, 1999)[108]. Gensollen en donne la définition suivante :

> *« Les biens informationnels ne se détruisent pas quand on les consomme. Ils sont directement utiles à leur producteur. Par exemple, lorsqu'un professeur met en ligne son matériel pédagogique, cela ne nuit en rien à son enseignement mais peut économiser du travail à tous ceux qui ont une tâche analogue à réaliser »* (2004 : 193)[109].

Cette définition du « bien informationnel » trouve son fondement dans les travaux de Arrow[110], à l'origine d'une première conception économique de la connaissance qui insiste sur les propriétés faisant de la connaissance un bien économique particulier et notamment un bien « *non rival »,* c'est-à-dire qui ne se détruit pas dans l'usage. Gensollen précise :

> *« Dans les économies quaternaires, qu'il faudrait peut-être appeler "économies non rivales", la production essentielle n'est plus la reproduction à l'identique de biens ou services, mais l'invention de produits ou de services nouveaux et variés. Produire une forme nouvelle, c'est produire le cadre social où elle se développera, c'est diffuser les représentations qui permettront sa perception, c'est encourager les usages nécessaires à son utilisation, c'est permettre, chez les consommateurs, la transformation des fonctions d'utilité »* (2004 : 14).

Mettre à disposition d'une communauté des ressources gratuitement n'est pas toujours altruiste. Le retour sur l'échange ne se situe pas en terme de rémunération mais dans le développement du lien social et dans la reconnaissance du groupe et de l'institution qui en bénéficie. Les TIC transforment les échanges d'informations qui servent à la régulation des marchés et remettent en cause les processus de production, de distribution et de consommation. Gensollen présente une typologie des communautés selon le rôle qu'elles jouent dans la régulation des biens informationnels.

[108] C. Shapiro, H. Varian, *Économie de l'information*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
[109] M. Gensollen, Économie non rivale et communautés d'information, *Réseaux*, 2004, n° 124, p. 193.
[110] K. Arrow, Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention, In R. Nelson, *The Rate and Direction of Inventive Activity*, ed Princeton University Press, 1962.

Les communautés d'échange : Elles diffusent des biens dématérialisés (distribution de logiciels libres, téléchargement de fichiers musicaux...) : chacun donne accès à des informations, que les autres copient. Ces communautés forcent le modèle éditorial à évoluer par la remise en cause du rôle des acteurs de la filière (auteur, éditeur, médias de masse, consommateurs...).

Les communautés d'expérience : Ce sont des lieux d'interaction où s'élabore un corpus critique (sur le modèle des avis d'Amazon)[111], c'est-à-dire les moyens de focaliser l'attention de chaque consommateur sur les items qui lui conviennent, de fournir des critiques adaptées à chacun. Elles permettent une meilleure commercialisation des biens d'expérience en fournissant des biens informationnels, et des procédures d'évaluation de l'utilité qu'ils pourront fournir.

Les communautés épistémiques : elles sont basées sur la circulation de biens innovants, et sont constituées autour d'un réseau d'experts dont le travail est reconnu de façon plus ou moins formelle. Les utilisateurs cherchent le plus souvent à résoudre un problème concret. Ces communautés peuvent permettre une prise en compte par les experts des contraintes d'usage au niveau de l'innovation et du dessin des produits. Conein (2004)[112] propose une approche particulière sur les communautés épistémiques. Il met en valeur le rôle des processus cognitifs dans l'analyse des échanges de connaissances. Une communauté épistémique suppose une dynamique d'action collective où les processus cognitifs se construisent dans des contextes de coordination. Elles reposent sur trois modalités : une composante identitaire (adhésion en lien avec la reconnaissance), une composante cognitive dans les échanges entre membres (informations, conseils, connaissances), une composante de logique d'entraide et de confiance. Les choix individuels des membres de la communauté sont influencés par les autres membres. Des formes de rationalité collective se constituent.

Le savoir pour tous

Les dispositifs de médiation accompagnent et orientent la démarche de l'internaute en quête d'information. Ils constituent un élément fondamental de la démocratisation et de la commercialisation de l'accès aux connaissances.

[111] Amazon : site de librairie en ligne.
[112] B. Conein, Les communautés informatiques comme communautés épistémiques, In E. Delamotte (dir.), *Économie des biens d'apprentissage*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

Les pouvoirs publics jouent un rôle central dans la normalisation des outils et des dispositifs d'accès au savoir en ligne afin de garantir la liberté d'apprendre en régulant la chaîne de production, d'indexation et de mise en ligne des contenus (archives ouvertes, métadonnées, formation ouverte à distance...). Arnaud considère l'apprentissage en ligne comme un « bien public informationnel » à préserver pour davantage de liberté, égalité et fraternité dans la société de l'information[113]. « Le statut de la formation comme bien public informationnel justifie la volonté de contrecarrer les tendances marchandes qui font que, seules, les tranches supérieures d'utilisateurs bénéficient de l'accès à un savoir en ligne de qualité » (Arnaud, 2008 : 155)[114].

1.3.2 Règles et coopération dans les communautés en ligne

Les communautés en ligne donnent accès à des lieux virtuels sur lesquels des contributions peuvent être déposées. Un ensemble de règles facilitent et encadrent la participation. Ainsi, les forums ou les listes de diffusion sont soumis à des conditions d'accès, chartes ou règlements, et leur activité peut également être modérée par un animateur. Les règles sont formalisées sur des documents que tout utilisateur est censé avoir consulté au préalable. Leur transgression est sanctionnée par des rappels à l'ordre souvent assez vifs (*flamings*) des autres participants. Il est question à travers l'instauration et l'application de ces protocoles d'atteindre le but communautaire qui vise :

> *« un système critique précis et largement utilisé pour les communautés d'expérience ; un ensemble étendu de fichiers de bonne qualité pour les communautés d'échanges ; des conseils adaptés permettant aux débutants de bénéficier de l'expérience déjà accumulée par d'autres pour les communautés de pratiques »* (Gensollen, 2006 : 191)[115].

Le contact pluriquotidien et immédiat est possible dans les communautés en ligne. Mais plus largement, elles fonctionnent autour d'un corpus qu'elles constituent au fur et à mesure.

[113] M. Arnaud, *Liberté, égalité, fraternité dans la société de l'information*, Paris, L'Harmattan, 2007.
[114] M. Arnaud, L'information sur l'information, enjeu stratégique de la construction des savoirs à l'échelle mondiale, *Distances et savoirs*, 2008/1, vol. 6, pp. 143-158.
[115] M. Gensollen, Les communautés en ligne : échanges de fichiers, partage d'expériences et participation virtuelle, *Esprit,* mai 2006, n° 324, p. 191.

Des analyses ethnographiques sur des communautés numériques (Auray 2005[116], Conein 2004[117]) ont mis en lumière la manière dont les rôles se définissent et peuvent se répartir entre les participants, les organisateurs, les experts, ceux qui élucident les questions, ceux qui entretiennent la vie de la communauté et permettent l'intégration des savoirs, etc. Les communautés en ligne, comme structures socio-techniques d'interaction, se distinguent par leur fonctionnement des réseaux de relations personnelles bien qu'il puisse y avoir parfois des rapports personnels éphémères. Les échanges d'informations sont également plus symétriques et interactifs que ceux caractérisant les médias de masse. Dans les communautés en ligne les relations sociales sont caractérisées moins par des relations interindividuelles que par des relations au bien commun. La communauté est constituée par un lieu virtuel (logiciel *Kazaa*[118], site Web *Amazon*, liste de diffusion *Debian*[119] ...) où l'on va pour utiliser un objet informationnel ou/et y contribuer.

Le modèle d'interaction cognitive est de type « tableau noir » (*blackboard*), si l'on reprend l'expression forgée en intelligence artificielle pour indiquer un mode de coordination entre agents au travers d'un dépôt de données qui est leur est commun. Sur ce « tableau noir » chacun peut écrire et chacun peut consulter, ce qui est le cas sur les blogs, sur les forums de sites ou sur les listes de discussion. Chacun écrit en assurant la cohérence du corpus, les auteurs ne s'adressent à personne en particulier mais contribuent à un corpus déjà constitué accessible à chaque membre. Écrire s'avère souvent avantageux pour celui qui contribue grâce au signalement de ses compétences à la communauté (cas des logiciels libres). Par ailleurs, ces échanges de « points de vue » participent à la formation d'une opinion et d'un savoir collectif au sein de la communauté. Lire les informations paraît plus exigeant et incertain en ce qui concerne la qualité des données. Il est nécessaire d'aider la recherche des lecteurs en organisant le site ou la liste de diffusion de façon à permettre la formation progressive du savoir nécessaire à l'utilisation des informations. Ainsi, une « bonne » communauté se caractérise par un corpus structuré résistant à des tentatives de détournement.

[116] N. Auray, Le sens du juste dans un noyau d'experts : Debian et le puritanisme civique, In B. Conein, F. Massit-Folléa, S. Proulx. *Internet : une utopie limitée*, Presses de l'Université de Laval, 2005, pp. 71-94.
[117] B. Conein, Communauté épistémique et réseaux cognitifs : coopération et cognition distribuée. Marché en ligne et communautés d'agents, *Revue d'économie politique*, 2004, pp. 41-60.
[118] Logiciel *Kazaa* : logiciel d'échanges de fichiers musicaux ou vidéo.
[119] *Debian* GNU/Linux est une distribution libre du système d'exploitation GNU/Linux.

En effet, le danger principal qui guette un site d'échanges réside dans la présence de « *trolls* »[120], c'est-à-dire d'intervenants dont le but est de faire dériver les discussions vers des sujets stériles ou conflictuels. L'utilité d'un « *blackboard* » dépend du rapport entre les messages pertinents et les messages sans intérêt. Étant donné le temps de lecture, si ce rapport est trop faible, le site devient inutile et n'attire plus aucun participant. L'abandon de la contribution de la part d'acteurs ne signifie pas pour autant qu'ils abandonnent la lecture des contributions.

Lev-On et Manin (2006)[121] ont analysé dans quelle mesure les usages d'Internet permettent aux individus de confronter leurs avis à des opinions adverses. Leurs résultats d'enquête montrent les limites des contacts avec les dissemblables. Les auteurs précisent que « l'intentionnalité peut entraîner la segmentation et limiter le contact avec les dissemblables et l'exposition à des opinions adverses » et par conséquent n'est pas favorable à la « faculté délibérative de considérer le pour et le contre ». Les internautes ont tendance à rechercher en ligne ceux qui partagent les mêmes idées et les mêmes valeurs qu'eux. Ils ne souhaitent pas toujours être confrontés à une opinion adverse. Les communautés virtuelles sont généralement spécialisées, « elles ont un caractère unidimensionnel », elles rassemblent les individus partageant un intérêt ou une opinion dans un domaine particulier, mais cela ne signifie pas qu'ils soient d'accord entre eux dans tous les domaines de la vie politique et sociale. Dans les communautés en ligne, la confiance est un problème résolu de manière endogène, alors que la signification même des messages est difficile à extraire en raison de formulations ambiguës. La prise en compte de l'ignorance d'autrui joue un rôle clé dans le processus interactif de construction collaborative du sens.

[120] "*A Troll is someone who mostly initiates threads with seemingly legitimate questions or conversation starters. However, the ultimate goal of a Troll is to draw unwitting others into useless discussions. Because of this, Trolls are at the risk of being detected as cynical or manipulative Questioner"* (Turner, 2005).
T.-C. Turner, M.-A. Smith, D. Fisher, H.-T.Welser, Picturing Usenet : Mapping computer-mediated collective action, *Journal of Computer-Mediated Communication,* 2005, 10 (4), article 7. En ligne sur http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue4/turner.html.
[121] A. Lev-On, B. Manin, Internet : la main invisible de la délibération, *Esprit*, mai 2006, n° 324, pp. 195-212.

1.3.3 La gestion des connaissances dans l'organisation

La gestion des connaissances a émergé dans les années 1980 dans les organisations à la suite de plusieurs constats. L'information devient la principale richesse des organisations modernes, sous forme de compétences métier, de savoirs, de savoir-faire, de brevets, de stratégies, de technologies, ou autres. Acquise et accumulée par une organisation, elle n'est pas pérennisée faute de conservation. Ce concept de gestion de la connaissance repose sur l'échange des connaissances dans une organisation et permet, par des outils, de mieux partager des informations par défaut non structurées telles que l'expertise des salariés. Parmi les nombreuses définitions de la gestion des connaissances, nous retenons celles du Dictionnaire de l'information (Cacaly, 2008 : 162)[122] : « Gestion organisée, coordonnée et opérationnelle des savoirs et des savoir-faire individuels et collectifs dans un organisme ». Le Knowledge Management (KM) met l'accent sur les contextes favorables à la création de connaissances au bénéfice de l'organisation. Des processus et des contextes organisationnels permettent de développer la capacité de création et de valorisation de nouvelles connaissances, tant individuellement et collectivement qu'au niveau du management. Le partage de connaissances et la prise en compte du savoir implicite formalisés dans les procédures de KM dans les entreprises sont des modèles à interroger pour notre étude. Cette approche « tente de manager des items aussi divers que pensées, idées, intuitions, pratiques, expériences, émises par des gens dans l'exercice de leur profession. » (Prax, 2000)[123]. Les objectifs du KM dans une organisation visent à l'amélioration de la compétitivité de l'entreprise par une meilleure réactivité, des gains de productivité et de la qualité du service ou de la production. Le KM recouvre le processus de création des connaissances (Recherche-Développement, innovation) et la capitalisation des connaissances (recueil d'expériences, formalisation des savoir-faire) dans un objectif de gestion du capital intellectuel de l'entreprise. Notre analyse vise à identifier la forme de capitalisation du savoir professionnel au sein de la communauté étudiée afin de construire une connaissance collective. La liste de diffusion fournit un contexte commun dans lequel les individus peuvent dialoguer avec le groupe qui agit comme synthétiseur de connaissances.

[122] S. Cacaly (dir.), *Dictionnaire de l'information*, 3° éd., Paris, Armand colin, 2008, p. 162.
[123] J.-Y. Prax, *Le guide du Knowledge Management,* Paris, Dunod, 2000.

La question du management des connaissances porte sur la transférabilité et l'imitabilité de la connaissance individuelle vers le groupe par des apprentissages permanents.

Le modèle SECI

Selon Nonaka et Takeuchi[124], la connaissance naît d'une interaction entre la connaissance explicite et la connaissance tacite. Dans ce schéma, cette dernière regroupe les compétences innées ou acquises, le savoir-faire et l'expérience. Elle est une forme de connaissance difficile à traduire dans le discours et à communiquer par le langage. En revanche, les connaissances explicites sont transposables sur un support, formalisées et transférables sur un manuel ou un document. Ces auteurs se sont beaucoup intéressés aux interactions et conversions entre le tacite et l'explicite et ont proposé le modèle SECI (Socialisation, externalisation, combinaison, internalisation) qu'ils ont développé en un modèle cyclique de la vie cognitive des organisations, appelé la spirale de conversion des connaissances. L'approche qu'ont les Japonais du KM se veut différente de la nord-américaine, considérée comme essentiellement orientée vers les technologies de l'information. Le fondement de leur modèle se trouve dans la distinction de Polanyi (1944)[125] entre connaissances tacites et explicites et fournit une compréhension de la création et de la gestion des connaissances dans les organisations japonaises. Un autre élément semble important : « L'activité primordiale d'une entreprise créatrice de savoir est de rendre le savoir individuel accessible aux autres »[126]. Quatre étapes de transmission de connaissances découle de ce modèle :

- La socialisation : de la connaissance tacite à la connaissance tacite
- L'externalisation : de la connaissance tacite à la connaissance explicite
- La combinaison : de la connaissance explicite à la connaissance explicite
- L'internalisation : de la connaissance explicite à la connaissance tacite

[124] I. Nonaka, H. Takeuchi, *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante,* Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
[125] K. Polanyi, *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard, 1983. Coll. Bibliothèque des sciences humaines, traduction française de C. Malamoud, M. Angeno (*The Great Transformation*, New York, Farrar, Rinehart & co, 1944).
[126] I. Nonaka, L'entreprise créatrice de savoir. In *Le Knowledge Management*, Harvard Business Review, Paris, Ed. d'Organisation, 1999, p. 41. Première publication 1991.

Types de connaissance	Tacite	Explicite
Tacite	Socialisation	Externalisation
Explicite	Internalisation	Combinaison

Tableau inspiré du modèle SECI de Nonaka

- **La socialisation** est le processus de partage d'expériences. Le savoir existe d'abord sous forme implicite dans les pratiques individuelles qui sont ensuite socialisées et partagées de manière informelle pour s'incorporer à des cultures organisationnelles.

- **L'extériorisation** correspond à la transcription des connaissances tacites sur un support. Elle consiste essentiellement à représenter sous forme de documents écrits, de logiciels ou de bases de données la plus grande partie possible des pratiques informelles.

- **La combinaison** se réalise par la collecte de connaissances externes ou internes qui seront combinées en vue de leur diffusion. Elle permet par le biais d'un langage commun la communication des connaissances explicites qui sont combinées pour produire des connaissances nouvelles.

- **L'internalisation** est le processus d'incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite. La difficulté réside dans l'adoption d'un langage et de concepts partagés.

Le modèle SECI nous permet de comprendre comment les connaissances se créent et se transforment dans l'organisation. Pour Nonaka et Konno (1998)[127], ces conversions de connaissances peuvent uniquement se réaliser au sein d'un espace partagé, le « *ba* », que l'on peut traduire littéralement par le « lieu » (« *place* » en anglais). L'accent est mis sur les « *Ba* », lieux d'interaction et de partage entre individus où l'information interprétée et négociée se transforme en savoir et où se crée une culture partagée (confiance, estime mutuelle, empathie). Chacun s'enrichit de l'autre, puise son énergie dans le groupe, on y recherche le consensus social, tout en y respectant les différences de points de vue, les tensions nécessaires à l'apprentissage.

[127] I. Nonaka, N. Konno, The Concept of « Ba » : Building a Foundation for Knowledge Creation, *California Management Review*, 1998, vol. 40, n° 3, pp. 40-54.

Le concept de « *Ba* » est aussi abordé en soulignant l'importance de l'investissement du leader (Nonaka, 2000)[128] dans la création d'un espace de partage dans le but de stimuler les différences de vue, qui constituent une forme de création de connaissances. En validant les connaissances individuelles via des mécanismes de consultation communautaire, il est possible d'atteindre un consensus sur une vision partagée de ce qui est véridique dans la communauté professionnelle.

Gestion des connaissances et analyse d'une liste de diffusion

Caviale[129] dans sa thèse a analysé à partir du modèle de la gestion des connaissances deux listes de diffusion : la liste IGC (Informatique de gestion et de communication) de 2000 à 2003 et Cdidoc (échantillon de 3687 messages en 2000). Son sujet portait principalement sur l'évolution des ressources en ligne en économie et gestion dans l'enseignement secondaire. L'observation de la liste Cdidoc des documentalistes avait pour objet de servir de contre point à son étude principale sur la discipline économie-gestion. La dimension référentielle relative au contenu des messages est codée à l'aide des quatre étapes de transfert des connaissances issues du Knowledge Management : socialisation, externalisation, combinaison et internalisation (Nonaka et Takeuchi, 1995). L'auteur les caractérise en les associant au contexte organisationnel, à savoir : l'individu, le groupe, l'organisation et l'inter-organisation. La liste de diffusion est regardée au travers des échanges, des traces significatives de comportements d'enseignants. Les connaissances affichées dans une liste de diffusion provoquent des échanges d'explicitation et des tentatives d'appropriation par d'autres membres. Certains débats ne concernent que des experts, d'autres sont partagés au sein du groupe et de l'organisation.

La socialisation : Parmi les messages d'une liste de diffusion, certains relèvent du domaine de réflexion sur les valeurs de la profession. Cette catégorie regroupe des discussions sur des problématiques que les colistiers cherchent à résoudre. Les échanges témoignent des doutes et interrogations des acteurs.

[128] I. Nonaka, R. Toyama, N. Konno, SECI, Ba and Leadership : a unified model of dynamic knowledge creation, *Long Range Planning*, 2000, n° 33, pp. 5-34.
[129] O. Caviale, *Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usagers*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, ENS Cachan, 2008.

L'externalisation : Les échanges de messages permettent une production de ressources, création qui est le résultat d'un savoir-faire, de l'expérience des acteurs. « Quelle est la part réelle de création par rapport au simple relais d'information ; selon les spécialités enseignées que peut-on appeler création de connaissances ? » (Caviale, 2008 : 144). L'auteur a rencontré des difficultés de traitement des messages de la liste Cdidoc pour leur interprétation selon cette catégorie.

La combinaison : Cette catégorie regroupe des échanges au sein des fils de discussion, qui peuvent croiser des informations d'autres sources ou adapter des connaissances et des ressources à des contextes différents. Ce groupe de messages correspondrait à un travail coopératif dans l'intérêt de la communauté.

L'internalisation : Nous pouvons trouver des traces de témoignages de nouvelles pratiques, d'expériences personnelles, qui sont le reflet de mise en situation de séquence pédagogique. La communication sur les pratiques se heurte souvent à des problèmes de formalisation (description du contexte, des apprenants, des scénarios pédagogiques). Ces éléments incomplets ou absents des messages rendent difficile à appréhender la situation décrite pour des personnes extérieures.

Certains messages ne sont pas porteurs de connaissances, ils traitent de thématiques ne pouvant être directement réinvesties par les membres de la liste. C'est le cas de demandes spécifiques comme les questions d'aide technique qui ont un caractère personnel et ne peuvent donc servir à l'ensemble de la collectivité. En l'absence de pilotage organisationnel du mode de coopération, les modalités de création de connaissances à l'intérieur d'une liste de diffusion renvoient davantage à une forme d'externalisation (production de ressources) plutôt qu'à une structuration communautaire.

1.4 Intelligence collective et communauté de pratique

Dans les travaux issus du courant de la gestion des connaissances (*Knowledge Management*), des approches tendent à dire qu'une organisation devient collectivement « intelligente » lorsqu'elle est capable de mettre en réseau tous les acteurs d'une pratique qu'ils co-construisent et coproduisent, dans un échéancier donné. Sous cet angle, les TIC, notamment les forums électroniques, la messagerie ou les outils de *groupware*, peuvent servir de vecteur à la mise en œuvre de communautés imposées. Dans leur ouvrage sur le « *nouvel esprit du capitalisme* », Boltanski et Chiapello (1999)[130] évoquent un style managérial qui associe créativité et mise au travail auto-imposée. Lorsqu'elles prennent place dans des univers professionnels, les communautés peuvent être imposées, même si le fonctionnement relève de la liberté et de la créativité. L'aspiration à un surplus de liberté, de créativité et de sens en réaction aux formes classiques de mise au travail, de contrôle, trouve dans les formes collégiales et décentralisées un terrain propice. Les managers et les créatifs se mettent alors au travail au profit du collectif (une communauté d'acteurs) et non au seul profit de la hiérarchie ou de l'employeur. Ces communautés sont représentatives de l'émergence d'une nouvelle culture collaborative.

1.4.1 L'organisation intelligente

Sur Internet chacun ou presque peut mettre en ligne ce qu'il veut dire, des forums de discussion se créent, des régions virtuelles naissent, tissant des liens qui échappent aux barrières politiques et géographiques traditionnelles. Lévy (2002)[131] reconnaît là un mouvement culturel profond fondateur d'une nouvelle « cyberdémocratie ». D'après lui, nous sommes dans une société du savoir, une économie de l'humain qui comprend l'économie de la connaissance comme un de ses sous-ensemble : « l'économie tournera - tourne déjà - autour de ce qui ne s'automatisera jamais complètement, autour de l'irréductible : la production du lien social, le relationnel » (Lévy, 1995)[132].

[130] L. Boltanski, E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
[131] P. Lévy, *Cyberdémocratie*, Paris, éd. Odile Jacob, 2002.
[132] P. Lévy, *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace,* Paris, La Découverte, 1995.

Placer l'humain au cœur de l'économie actuelle oblige les organisations à déconstruire leur structure rigide pour les remplacer par une organisation par processus. Ce nouveau modèle organisationnel favorise les échanges d'informations, les interactions sociales et la participation de l'ensemble du capital humain d'une organisation. Selon Lévy, le numérique nous fait entrer dans une autre ère, nous passons d'une technologie molaire à une technologie moléculaire. Le « molaire » correspond à tous les processus de communication de masse qui envoient un message unique à une foule de personnes indéterminée.

L'individu n'est pas reconnu comme unique mais comme faisant partie d'un tout. « Par opposition aux technologies "molaires" qui prennent les choses en gros, en masse, à l'aveugle, de façon entropique, les technologies "moléculaires" adressent très finement les objets et les processus qu'elles contrôlent » (1995 : 51). Les nouvelles technologies de communication et d'information sont dites moléculaires car elles permettent d'être en interaction perpétuelle avec le contexte. Ainsi, l'information numérique qui se transmet par le réseau offre une interaction entre les utilisateurs et l'émetteur du message. L'information transmise entre dans un processus de perpétuel re-contextualisation qui fait sens à chaque individu. Le cyberespace devient un territoire virtuel où les informations se reconstruisent perpétuellement par le biais de tous les utilisateurs du réseau. La séparation entre les messages et les sujets disparaît. Les technologies moléculaires, Internet en particulier, placent l'objet technique comme un hybride assurant la continuité et la cohérence du monde en créant « un réseau sans couture » où technique et société ne peuvent être séparées. Lévy défend la thèse selon laquelle l'essor des technologies de l'information et de la communication est indissociable de l'évolution de l'intelligence collective, ces technologies offrant l'occasion de promouvoir une forme originale d'intelligence.

> *« Le cyberespace n'est peut-être que l'indispensable détour technique pour atteindre l'intelligence collective. […] Un groupe humain n'a intérêt à se constituer en communauté virtuelle que pour approcher l'idéal du collectif intelligent, plus imaginatif, plus rapide »* (1995 : 12).

L'Internet n'est pas une technologie comme les autres, il a une valeur et un potentiel anthropologiques.

La pensée de Lévy a un caractère médiologique, elle repose sur la prise en compte de l'influence d'un support technique sur la pensée humaine, considérée dans sa dimension collective, et le replacement des nouvelles technologies dans le temps long de l'évolution humaine. Lévy considère les potentialités de mutation anthropologique inspirées par le cyberespace :

> *« l'intelligence collective est basée sur le partage des savoirs : ces technologies intellectuelles [...] peuvent être partagées entre un grand nombre d'individus et accroissent donc le potentiel d'intelligence collective des groupes humains »*[133].

L'auteur aborde la technique selon ses incidences sur les structures mentales et les modes de pensées. L'intelligence collective consiste à mobiliser au mieux et à mettre en synergie les compétences des individus, en partant du principe que chacun sait quelque chose et est doué de compétences et de savoir faire. Elle peut aussi se traduire en actes, par le biais d'échanges de connaissances, de partages d'expériences, et de réflexions communes autour de problèmes ou d'intérêts communs. L'intelligence collective permet de dépasser les organisations traditionnelles en court-circuitant la voie hiérarchique traditionnelle. Elle abolit la transcendance du politique qui incarnait d'une seule voix tous les individus. Cette fonction du politique devient moins pertinente aujourd'hui car l'individu peut s'exprimer et se valoriser lui-même par l'intermédiaire des réseaux en ligne.

Nous pouvons aussi nous interroger sur le potentiel en terme d'intelligence collective d'outils technologiques favorisant les échanges, comme les listes de discussion. Cette notion d'intelligence collective implique celle de communication, de collaboration et de partage de la connaissance. Les outils informatiques, les réseaux ont apporté une évolution de la notion d'intelligence collective, suscitant une communication de tous vers tous. Cette catégorie d'outils rapproche, voire fédère les intellects autour de préoccupations et de réflexions communes. Les listes de discussion ouvrent des voies de coopération et d'accès à la connaissance. Favorisant la réflexion de groupe et la reconnaissance des idées naissantes en son sein, la communication en ligne offre un espace de développement à la pensée humaine.

[133] P. Levy, *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris, La découverte, 1994, p. 188. Sciences et société.

Les idées se complètent, s'enrichissent par des interactions et des boucles de rétroaction rapides. Ainsi, un propos lancé sur un message (d'une liste) génère une réaction en chaîne et se voir alors décortiqué, analysé, complété ou bien contredit par un nombre important de personnes. Cependant, comme le souligne Wolton[134], avec une technique de communication, l'essentiel est moins la performance de l'outil que le lien existant entre cette technique et le projet auquel elle peut être affectée.

Les listes de discussion peuvent être un outil d'intelligence partagée, mais l'outil en lui-même ne suffit pas, il doit être complémentaire d'une volonté d'ouverture et de réflexion commune. Elles sont un moyen de mettre l'intelligence collective en œuvre en s'appuyant et surtout en facilitant des pratiques déjà existantes. « "Devenir auteur", tel devrait être la devise inscrite au fronton de l'école du XXIe siècle. Utopie démocratique, que les nouveaux systèmes symboliques numériques se doivent de prolonger, s'il est vrai que le contexte de l'hypermédiation fait émerger de nouvelles pratiques d'expression-réception » (Weisberg, 2000)[135]. Les listes de discussion répondent à un besoin des internautes de s'exprimer, d'échanger, de converser avec d'autres personnes qui deviennent tour à tour consommateurs et producteurs d'information. Pour autant, la capacité à comprendre une langue, une culture, à décoder l'implicite ne fonctionne qu'à l'intérieur de groupes humains plus ou moins délimités.

En effet, nous n'avons pas tous la même compréhension d'un document ou d'un texte : « on sait bien que des personnes différentes prêtent des sens parfois opposés à un message identique » (Lévy, 1990 : 64)[136]. Pour qu'une « intelligence collective » puisse exister, il faut donc *a minima* partager mais aussi construire un sens « commun ».

[134] D. Wolton, *Internet et après ?* Paris, Flammarion, 1999.
[135] J-L. Weissberg, Croyance, expérimentation, fiction : la crise de croyance dans les médias de masse, *Sociologie et sociétés*, vol. 32, n° 2, 2000, pp. 73-97.
[136] P. Lévy, *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte, 1990.

1.4.2 Communauté et modèles de connaissance

Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation d'un environnement de communication à distance au sein de la communauté étudiée contribue à l'émergence et à la clarification de représentations professionnelles partagées. Nous supposons que les principales formes d'informations et de connaissances construites entre les pairs, reposent sur des thématiques et des objets à forte reconnaissance professionnelle parmi les enseignants documentalistes exerçant le métier. La communauté professionnelle est rassemblée autour d'un centre d'intérêt et par la circulation de biens d'expérience concernant la discipline d'appartenance.

La cognition distribuée

L'Internet comme technologie sociale peut se concevoir comme une aide cognitive externe à l'extension des relations sociales au-delà des limites d'un groupe (Conein, 2004)[137]. Le développement de technologies cognitives qui permettent d'étendre la taille des collectifs en coordonnant rapidement des individus dispersés constitue un cas nouveau de modalité de la distribution des processus cognitifs. Lorsque plusieurs usagers partagent les mêmes ressources cognitives, on parle de cognition distribuée. Les processus cognitifs sont décrits comme « distribués » entre les agents et leur environnement, celui-ci comprenant à la fois les objets et artefacts mais aussi les structures sociales. Le courant de la cognition distribuée s'intéresse à la structure des connaissances (aux représentations) et à leur transformation. Il se démarque des modèles traditionnels issus des sciences cognitives en ce que l'objet d'étude ne se trouve plus uniquement dans l'esprit des individus mais inclut les processus de coopération et de collaboration entre les sujets. Hutchins (1995)[138] est l'un des représentants de cette approche. La cognition distribuée présente l'action humaine comme reposant sur la capacité de l'être humain à intégrer les éléments du contexte dans lequel il opère. Ces éléments créent, transforment et propagent des représentations. Proulx dans ses travaux sur l'usage des objets communicationnels reprend une définition de la cognition distribuée tirée de « *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology, 1990* » :

[137] B. Conein, Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive, *Réseaux*, 2004, n° 124, pp. 53-79.
[138] E. Hutchins, *Cognition in the Wild,* Cambridge, MA, MIT Press, 1995.

> *« un processus de cognition distribuée est à l'œuvre lorsque plusieurs agents partagent un même stock de ressources cognitives (connaissances formelles ou informelles, procédures, plans, buts, etc.) en vue de l'accomplissement de tâches qu'il serait impossible de réaliser par l'action d'un agent solitaire ».*

L'intelligence est alors fondée sur le partage des connaissances. Dans la théorie de la cognition distribuée, l'intelligence collective est considérée comme un système regroupant le dispositif technique et le groupe humain qui s'en sert. Conein, un des théoriciens français de l'approche distribuée, écrit :

> *« Les technologies à base Internet et les architectures Open Source sont des supports puissants à la coopération cognitive parce qu'elles sont à la fois des outils de coordination sociale et des aides à la connaissance. Toute coopération cognitive de qualité repose sur une interdépendance cognitive forte et sur un accroissement des interactions entre les agents. »* (Conein, 2004)[139].

L'auteur explique que les notions de communauté épistémique comme de réseau cognitif servent à caractériser une espèce d'action collective et une modalité de coopération propres à ces logiques. Pouvons nous considérer qu'une liste de diffusion parce qu'elle coordonne des personnes constitue un système dynamique distribué ? La communauté en tant que structure d'interaction répond à des contraintes écologiques (de taille et d'échelle) qui sont liées à des contraintes cognitives. Cependant les technologies de communication en ligne ne sont pas conçues au départ comme des technologies de construction d'espaces de travail, même si elles interviennent de plus en plus dans la réalisation de tâches cognitives. Dans l'approche de la cognition distribuée, le rôle des artefacts dans une situation instrumentée est mis en valeur. L'accent est mis sur la manière dont les propriétés humaines et matérielles interagissent de manière dynamique dans une situation collective médiatisée.

[139] B. Conein, Communauté épistémique et réseaux cognitifs : coopération et cognition distribuée. Marché en ligne et communautés d'agents*, Revue d'économie politique*, 2004, pp. 141-160.

> *« (L'approche distribuée) a des implications sur le fonctionnement des technologies cognitives, en particulier des artefacts informatisés, mais elle ne peut pas s'y réduire. L'intérêt de l'hypothèse est justement que sa portée va au-delà de la compréhension de l'impact des technologies informatisées sur la culture et sur la cognition [...] La cognition distribuée est d'abord une hypothèse sur le fonctionnement général de la cognition humaine. Dans ce cadre, je souligne qu'il est nécessaire de prendre en compte, de façon concomitante, la modification des technologies cognitives et la modification de la coordination sociale »* (Conein : 55-56)[140].

Les outils technologiques jouent un rôle dans la structuration et la gestion des mécanismes cognitifs des acteurs qui agissent sur l'outil pour donner du sens à leurs pratiques communicatives. Ce postulat occupe une place centrale dans les réflexions en sociologie des usages.

Construction sociale des savoirs

Les co-listiers construisent collectivement une culture professionnelle de l'information dans le cadre d'une communauté de pratique. Selon la typologie de Lickider et Taylor[141], le passage de la communauté de pratique professionnelle à la communauté de savoirs[142], du partage de compétences à l'émergence de connaissances n'est pas automatique. Le fonctionnement de la communauté peut susciter la création collective à certaines conditions : l'utilisabilité de l'outil, la sociabilité (convivialité, sentiment de sécurité), l'existence d'une micro-culture de groupe. L'analyse des usages de l'outil de communication permet d'observer un processus d'appropriation qui combine instrumentation et instrumentalisation[143]. L'outil collaboratif favorise l'autoformation mais surtout la formation mutuelle, l'autonomie se construisant progressivement par l'action collective jusqu'à l'émergence d'une cognition partagée (ou distribuée). L'environnement technique offre les moyens d'une construction des connaissances dans l'interaction sociale.

---

[140] B. Conein, Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, n° 124, pp. 55-79.
[141] J.-C.-R. Licklider, R.-W. Taylor, The Computer as a Communication Device, *Science and Technology*, Avril 1968. En ligne sur http://www.utexas.edu/ogs/lectures/taylor.
[142] P. Cohendet, F. Créplet, O. Dupouët, Organizational Innovation, Communities of Practice and Epistemic Communities : the Case of Linux, In A. Kirman, J.-B. Zimmermann (eds.), *Economics with Heterogeneous Interacting Agents*, Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag, 2002, pp. 303-326.
[143] P. Rabardel, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

Transmettre de l'information, discuter, comprendre, argumenter, constituent des actions qui se trouvent de plus en plus au cœur de l'activité de travail, de l'élaboration et de l'adaptation de connaissances. « Ce constat entérine l'impossibilité de codifier complètement savoirs et savoir-faire : même dans le cas où ils sont formalisés, les conditions de leur mise en œuvre varient en fonction de la situation où ils sont mobilisés, les ajustements qui en découlent donnant lieu à la production de nouvelles connaissances en situation » (Bouillon, 2004)[144] .

Nul contenu signifiant ne peut être produit, partagé, échangé entre un groupe d'individus si ces derniers ne sont pas préalablement inscrits dans une relation qui leur permet d'entrer en « résonance cognitive » (Bougnoux, 1995)[145]. La communauté cognitive peut avoir une dimension « disciplinaire »[146] avec une fonction de lissage de la parole, du sens et des pratiques, dans une conformité commune. Les pratiques de mutualisation et de communication de l'information dans la communauté étudiée sont le signe de la conscience d'une identité forte. Nous pouvons repérer plusieurs strates dans la représentation du métier dans les discours exprimés dans la mesure où les savoirs qui circulent au sein de la liste de diffusion possèdent plusieurs dimensions : scientifique, institutionnelle ou politique, pragmatique et identitaire. Les notions scientifiques (en référence aux sciences de l'information) constituent le socle qui compose la strate épistémologique et conceptuelle. La strate institutionnelle est présente par exemple dans le format des discours autour de la politique documentaire et des réformes pédagogiques. La strate pragmatique renvoie aux pratiques professionnelles, à l'expérimentation et au niveau d'intervention pédagogique. Le passage du paradigme notionnel fondé sur la didactisation de savoirs informationnels aux pratiques pédagogiques pose problème et apparaît contradictoire dans les discours. Les discussions sur le métier et ses conditions d'exercice laissent une grande part aux pratiques de « bricolage »[147] qui caractérisent la culture professionnelle du groupe étudié.

[144] J.-L. Bouillon, Du partage des savoirs à « l'économie cognitive » : quelles rationalisations informationnelles et communicationnelles ?, In J.-P. Metzger (dir.), *Le partage des savoirs en contexte : logiques, contraintes et crises*, Paris, L'harmattan, 2004, pp. 63-81. Communication et Civilisation.

[145] D. Bougnoux, *La communication contre l'information*, Paris, Hachette, 1995, Questions de sociétés.

[146] J-L. Bouillon, Autonomie professionnelle et rationalisations cognitives : les paradoxes dissimulés des organisations post-disciplinaires, *Études de communication*, 2005, n° 28. En ligne sur http://edc.revues.org/index286.html.

[147] P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, chap. I, pp. 21-41.

Savoirs d'action

On oppose habituellement deux formes de savoir entre le monde de la pratique et celui de la théorie. Vygotski, psychologue russe du début du siècle, soutient, dès 1934[148], l'idée que l'homme développe deux manières opposées de penser : des concepts « spontanés » ou « quotidiens » dont la vertu est l'efficience immédiate dans une situation singulière et des concepts « scientifiques », abstractions d'une réalité générale. Barbier (1996)[149] dans ses travaux de théorisation de l'action et des situations concrètes parle d'une opposition entre le champ des savoirs objectivés et celui des savoirs détenus. Notre projet vise à mettre en relation des théories du sujet (psychologie) et les formes de savoirs (théorie de la connaissance). Pour définir la nature et le type des différents savoirs et connaissances en jeu dans la constitution d'une action, nous devons éclairer en premier point la notion de « savoirs d'action ». Il s'agit :

> *« des énoncés associés à des représentations ou systèmes de représentations provisoirement stabilisés, relatifs à la génération de séquences actionnelles produits ou construits par l'acteur énonciateur, considérés par lui comme efficaces c'est-à-dire susceptibles de faire l'objet d'un engagement ultérieur»* (Barbier, 2004 : 23-24)[150].

Pour compléter cette définition, nous devons distinguer le savoir d'action, de deux autres types de savoir : le savoir-faire et le savoir scientifique. A la suite de la perspective développée par Barbier (1996), nous considérons que le savoir d'action est borné par le savoir-faire et le savoir scientifique de type analytique. Il existe une rupture épistémologique entre le savoir-faire et l'explicitation du savoir-faire, ce savoir étant largement implicite. Le psychologue du travail Clot reconnaît que « l'expérience échappe à ceux à qui elle appartient » (2002 : 54)[151]. Il faut des conditions particulières pour accéder à cette connaissance singulière de l'activité. L'explicitation par un écrit de cette connaissance pratique implicite constitue ainsi un savoir d'action.

---

[148] L. Vygotski, *Pensée et Langage,* Paris, La Dispute, 1997. Parution originale 1934.
[149] J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoir d'action,* Paris, PUF, 1996.
[150] J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris, L'Harmattan, 2004.
[151] Y. Clot, La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 133-156.

Quant aux chercheurs en Sciences de l'Éducation ou en psychologie, ils s'appuient sur la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action. Certains auteurs, comme Terssac, mettent en avant la notion de compétence qui s'est substituée à celle de qualification, « notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et le savoir détenus par l'individu » (Terssac, 1996 : 223)[152]. En ergonomie, Montmollin utilise le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités. Il précise que les savoirs théoriques sont des connaissances déclaratives et procédurables, en général verbalisables. Les savoirs d'action seraient des savoir-faire, des routines peu verbalisables mais observables (Montmollin, 1996 : 193)[153].

Dans notre étude, nous tenons compte du savoir d'expérience des professionnels dans différentes situations d'action. Schön développe la notion de « praticien réflexif » pour l'analyse du savoir professionnel : il y a « une science de l'agir professionnel qui prend sa source dans la réflexion en cours d'action et sur l'action » (1994 : 45)[154]. L'analyse des pratiques professionnelles ne peut se concevoir sans une prise en compte des identités en jeu et des représentations au sens de Bourdieu, qui font partie intégrante de l'*habitus* de professionnels exerçant un même métier. En effet, les pratiques professionnelles s'appuient sur une articulation des savoirs pratiques et théoriques en les mobilisant dans des schèmes d'action.

1.4.3 Théorie des communautés de pratique en ligne

Notre appareillage théorique s'appuie sur l'étude de l'action collective entre pairs, des communautés de pratique et de la communication en réseau. L'approche communicationnelle se réfère au concept d'activité et d'agir communicationnel orientés vers l'entente (Habermas, 1993)[155] pour coordonner les interactions sociales.

[152] G. de Terssac, Savoirs, compétences et travail, In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, pp. 223-247.
[153] M. De Montmollin., Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome, In J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
[154] D.-A. Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions Logiques, 1994.
[155] J. Habermas, *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1993.

L'intercompréhension se fonde ici sur une circulation de savoirs inscrits dans un réseau entre pairs formant une communauté de pratique qui échange des connaissances tacites.

> *« Ce n'est qu'en tant que participant à un dialogue inclusif visant un consensus, que nous sommes amenés à exercer la vertu cognitive d'empathie, eu égard à nos différences réciproques qui se manifestent dans la perception d'une situation commune. Nous sommes supposés apprendre la façon dont chacun des participants, à partir de leur propre perspective, procéderait dans le contexte d'une universalisation de tous les intérêts concernés »* (Habermas, 2003)[156].

Le dépassement des logiques de compromis à la recherche d'un consensus différencié favorise l'apprentissage collectif des acteurs en encourageant le développement de nouvelles pratiques partagées par tous.

Caractéristiques d'une communauté de pratique

La théorie des communautés de pratique formalisée par Lave et Wenger (1998)[157] prône une perspective sociale de l'apprentissage, inséré dans les pratiques collectives au sein de ces groupes.

Le domaine de connaissances

A partir de la notion de champ telle que la définit Bourdieu[158], nous pouvons considérer que le domaine de la documentation scolaire constitue un champ relativement autonome et clos. Ce domaine d'activité spécialisé résulte de l'histoire des positions constitutives des acteurs du champ. C'est un espace institutionnel qui préexiste aux acteurs et qui est en même temps reproduit par leur conduite. Les agents y formant une sorte de communauté délimitée par les caractéristiques communes que partagent ses membres : les valeurs, les croyances, les pratiques et ce que Bourdieu appelle l'*habitus*. Ce dernier est constitué par l'ensemble des règles apprises et incorporées par les membres d'un domaine donné. Il reflète leur expérience passée et détermine les attitudes et les comportements. Bourdieu montre notamment comment le fonctionnement d'un champ donné s'impose aux nouveaux entrants en sélectionnant des formes d'expression légitimes, ou au contraire en créant des effets de censure.

---

[156] J. Habermas, *L'éthique de la discussion et la question de vérité*, Paris, Grasset, 2003.
[157] E. Wenger, *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, 1998.
[158] P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

L'inscription dans un domaine de connaissance délimitant un ensemble de sujets est le premier élément constitutif d'une communauté de pratique et permet à ses membres de bénéficier d'une légitimité vis-à-vis de la communauté. L'appartenance au domaine défini atteste pour la communauté que chaque membre a la connaissance du contexte nécessaire à la compréhension des sujets et problèmes abordés. C'est l'affiliation au domaine qui légitime et explique les contributions à la communauté. L'appartenance à une communauté est une construction complexe et variable[159], elle se définit aussi par la manière dont elle fixe ses frontières.

Le concept de pratique

Pour comprendre la nature des savoirs échangés dans les communautés de pratique, il est nécessaire de préciser la relation entre connaissance et savoir. Astolfi (1992)[160] conceptualise le savoir comme un ensemble articulé et organisé de connaissances. La connaissance est le résultat d'expériences personnelles, elle s'élabore à partir des structures cognitives et affectives de l'individu qui se constitue ainsi une grille explicative du monde. Le savoir résulte d'un travail d'objectivation des connaissances par une opération de conceptualisation et de formalisation afin de construire du sens pour le sujet. Wenger présente la pratique comme le savoir spécifique que la communauté développe, partage et conserve. Le savoir comprend ce qui est mis en œuvre dans l'action et englobe sans distinction connaissance tacite et explicite. La pratique professionnelle repose sur des connaissances socialement distribuées, diffusées et conservées par des conversations informelles. L'analyse des pratiques inclut par conséquent les dimensions formelles de l'activité, comme le langage, les procédures ou les règles, et des dimensions informelles telles que les relations implicites, les conventions, les signes d'appartenance. L'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions relève d'un processus que Wenger appelle la « négociation de sens ». Celle-ci résulte de deux constituants qui sont la participation et la réification. La réification consiste à concrétiser sous la forme d'artefacts ce que nous retirons de l'expérience. Plutôt que l'acquisition ou la transmission de connaissances explicites, la participation à une pratique sociale donne du sens à notre expérience du monde. Ainsi la pratique sociale devient une activité signifiante pour le sujet grâce à la réification des résultats de son activité dans des « productions ».

[159] E. Delamotte, Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique, *Distances et savoirs*, 2007 /2, vol. 5, pp. 159-175.
[160] J-P. Astolfi, *L'école pour apprendre,* Paris, ESF, 1992.

La question de la formation de l'identité est l'occasion d'explorer différents degrés de participation aux pratiques sociales (marginalité, participation périphérique, participation active, non participation) et de distinguer plusieurs sources de participation ou de non participation (position de l'individu dans l'espace social, centre d'intérêt, domaine de connaissances privilégié, relation à autrui, motivation, trajectoire de vie). Apprendre signifie agir, appartenir à une communauté d'acteurs, être capable de traduire son expérience en signification et, finalement, accepter de voir son identité transformée par la socialisation.

Les composants d'une communauté de pratique

Pour Wenger, une communauté de pratique peut se décrire à partir de trois éléments articulés : un engagement mutuel des membres, l'implication dans une entreprise commune, la constitution d'un répertoire de ressources partagées. Le principe de collaboration repose sur ces trois niveaux de participation. Nous allons examiner ces trois éléments en développant plus particulièrement la notion de « répertoire partagé » qui nous intéresse pour l'analyse de la communauté Cdidoc.

L'engagement mutuel

L'engagement mutuel est caractérisé par la volonté de chaque membre de mettre à la disposition de la communauté ses savoirs et savoir-faire. Il s'appuie sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à relier efficacement leurs connaissances avec celles des autres. L'investissement dans la communauté de pratique se caractérisant par l'engagement des individus dans des actions dont ils négocient la signification les uns avec les autres, les relations de cette structure sociale sont fondées sur la réciprocité, la confiance et l'ouverture. L'individu va pouvoir être identifié par les pairs, et en même temps il va travailler à l'amélioration d'une identité individuelle et collective. Chanal[161] a isolé certaines caractéristiques des communautés de pratique qui peuvent aider à comprendre le concept d'engagement mutuel :

[161] V. Chanal, Communautés de pratique et management par projet, *Revue M@n@gement*, 2000, vol. 3, n° 1. pp. 12-30.

Figures de l'engagement mutuel (Chanal, 2000) d'après (Wenger, 1998 : 125-126)

- Des relations mutuelles soutenues (qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles)
- Des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble
- L'absence de préambules introductifs dans les conversations, comme si les interactions formaient un processus continu dans le temps
- Savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire, et comment ils peuvent contribuer à l'action collective
- Un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires partagées, des plaisanteries internes au groupe
- Un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde.

L'entreprise commune

L'entreprise commune est l'implication volontaire des membres de la communauté dans une action collective. Cette idée renvoie au fait que les communautés de pratique se constituent généralement autour de la notion de résolution de problèmes dans une dimension pragmatique. Une entreprise commune recouvre les actions collectives comme la négociation, la révision, la confrontation des positions pour avancer dans la constitution d'un produit commun. Au cours du cycle de vie de la communauté, l'entreprise commune évoluera en fonction des enjeux et des problèmes ou sujets nouveaux qui surgissent.

Le répertoire partagé

Le répertoire partagé correspond à l'ensemble des ressources partagées par une communauté.

> *« Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique»*[162].

Il s'agit de l'élaboration des ressources qui constituent la base de l'action, la communication, la résolution de problèmes. Ces ressources vont devenir des points d'ancrage à l'élaboration de significations pendant les interactions.

[162] E. Wenger, F. Gervais (traduction), *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*, Les Presses de l'université Laval, 2005.

La création de ces ressources ainsi que des valeurs et des règles de fonctionnement que la communauté se propose de respecter renforce le sentiment d'appartenance des membres, facilite la constitution de l'identité de la communauté, génère des connaissances nouvelles et coordonne l'activité. Le rôle de ce répertoire est de fournir des éléments stables pour être réutilisés dans une autre situation plus ou moins similaire. Cependant, ces ressources réifiées ne sont pas immuables, leur sens peut être renégocié en fonction des besoins.

Liste de diffusion et répertoire partagé

Nous pouvons tenter de repérer les outils partagés (liste de bonnes pratiques, fichiers...) mis en commun au sein du groupe de documentalistes membres de la liste Cdidoc. Ce qui nous intéresse dans la constitution du répertoire partagé, ce sont les questions de doxa et/ou de doctrine d'action. En effet, la communauté étudiée des professeurs documentalistes est dans un processus de construction de savoirs opératoires qui deviennent des savoirs constituants du collectif (Sarfati, 2002)[163]. A partir de l'analyse d'une granulation fine de l'information dans cette communauté de pratique, nous essayons de voir comment s'opèrent les transitions. Il nous est possible de déterminer par une analyse longitudinale l'apparition d'enjeux, leurs mises en cause, leurs constructions dans le temps et la façon dont ils deviennent des incantations ou des réactions. Les sujets abordés dans la liste de discussion Cdidoc concernent le champ professionnel de la documentation scolaire. Nous trouvons plusieurs types d'informations circulant sur la liste. Les questions représentent les besoins en connaissances, les réponses correspondant aux connaissances proposées à la mutualisation, les demandes de retour d'expérience et les demandes d'information. L'objectif des membres est d'améliorer les conditions de l'exercice de leur profession au quotidien par le partage, l'entraide et les processus d'apprentissage et d'enseignement mutuels. Grâce à leur participation à l'activité de la communauté de pratique virtuelle les individus prennent conscience du fait qu'ils possèdent des préoccupations et des intérêts communs. A la longue, la communauté acquiert une histoire qui peut être partagée avec de nouveaux membres, à travers les objets que ses participants ont créés (les échanges sont consignés dans les archives) ou les actions qu'ils ont menées. Comme l'indique Kolmayer, « la liste est bien un lieu d'expression de besoins de connaissances pour l'action, insérées dans l'activité professionnelle »[164].

[163] G-E. Sarfati, *Précis de pragmatique.* Paris, Armand Colin, 2002.
[164] E. Kolmayer, Formation et capitalisation des connaissances sur une liste de diffusion professionnelle, *Réseaux,* 2003, n° 119, pp. 176-201.

C’est l’un des traits caractéristiques d’une communauté. La notion de communauté de pratique permet d’appréhender d’une façon originale l’émergence de ce que l’on dénomme l’intelligence collective créatrice de valeur et d’innovation ainsi que les apprentissages collectifs.

Conclusion

Nous avons présenté dans ce chapitre le cadre théorique au centre de notre travail de recherche. En effet, nous considérons la communauté des membres de la liste Cdidoc comme une communauté de pratique, composée de professionnels partageant la même profession, engagés et actifs dans l’activité de la communauté d’appartenance. Celle-ci a pour objectif d’améliorer les conditions de l’exercice de la profession au quotidien par le partage et l’entraide. Elle a également pour fonction de préparer l’apprenant à devenir membre d’une communauté professionnelle donnée par des processus d’apprentissage et d'enseignement mutuels. L'apprentissage au sein de la communauté est assuré par l’équilibre entre les processus de participation (génération de connaissances) et réification (formalisation des connaissances). Le domaine de connaissance de la communauté dépasse la notion de profession ou de discipline, il est constitué d’un ensemble d’enjeux, de défis et de problèmes rencontrés dans la pratique. Il évolue au cours du cycle de vie de la communauté en fonction des défis nouveaux et des problèmes qui se présentent. Les communautés produisent des connaissances de deux types : des connaissances tacites ou implicites acquises par l’expérience et des connaissances explicites sous une forme qui les rend accessibles et communicables. L'approche théorique de l’apprentissage situé considère que la cognition et l’expérience sont intégralement et de manière inséparable situés dans le quotidien. L’apprentissage communautaire se fait en contexte, autour d’échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d’agir. Ce qui est intéressant dans la théorie des communautés de pratique appliquée au monde de l'enseignement, c'est qu’elle émet l'hypothèse que la communauté est un lieu favorisant l’apprentissage, la construction de connaissances nouvelles dans un processus de développement professionnel. Daele et Charlier (2006) associent réflexivité, communauté et développement professionnel :

> *« Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées »* (Daele et Charlier, 2006 : 90)[165].

La pratique réflexive ancrée dans la collaboration entre pairs est facilitée par la communication en ligne. Ce dispositif technique permet aux membres de la communauté d'échanger sur leurs pratiques et de construire des bases de connaissances communes. La participation à une communauté d'enseignants en ligne est également un moyen pour entrer en contact avec d'autres professionnels et ainsi de diminuer l'isolement inhérent à la fonction d'enseignant et à la localisation géographique.

[165] A. Daele, B. Charlier, Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? In A. Daele, B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches,* Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 83-104.

Chapitre 2 : La communication médiatisée par ordinateur

La question centrale de ce chapitre reste celle posée par la médiologie sur les mutations engendrées par l'emboîtement des supports et des outils. La question médiologique interroge le rôle des nouveaux outils dans l'émergence de pratiques d'information, de modes de connaissance, de formes de savoir renouvelés. Une mise en perspective historique permet de dégager les ruptures et les continuités parmi les technologies numériques. Ainsi, Mattelart[166] a affirmé la nécessité d'une approche historique des phénomènes communicationnels et informationnels, d'une mise en lumière des généalogies, des genèses, aussi bien des médias, des discours que des outils. Nous évoquerons le processus historique d'élaboration d'Internet comme innovation. En effet, « Internet est le produit d'une combinaison unique de stratégie militaire, de coopération scientifique et d'innovation contestataire » (Castells, 1998)[167]. L'imaginaire de la communication électronique sera appréhendé à partir des travaux de Flichy (2001) sur le sujet. Nous présenterons ensuite, le courant de recherche sur la communication par ordinateur afin d'appréhender le mode de fonctionnement et les caractéristiques de la communication en ligne. La communauté étudiée communique par un dispositif technique particulier. Une liste de discussion est un dispositif de communication médiatisée asynchrone par ordinateur permettant à des internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème spécifique. Les listes de discussion peuvent être définies comme des dispositifs hybrides de communication interpersonnelle de masse dans la mesure où elles permettent à la fois la communication de masse et l'échange interpersonnel. Nous nous interrogerons également sur le cadre socio-technique d'apparition des listes de diffusion.

[166] A. Mattelart, *Histoire de la société de l'information*, Paris, La Découverte, 2001. Repères.
[167] M. Castells, *La Société en réseau*, tome 1, Paris, Fayard, 1998.

2.1 Médiation et perspective médiologique

Dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur, nous nous trouvons confrontés à différentes médiations, la médiation technique et sociale liée aux usages du dispositif médiatique et la médiation de la communication en ligne. En effet, les recherches sur la production d'information via les réseaux ré-examinent les questions de médiation. La réflexion sur les technologies se concentre le plus souvent sur le rapport entre le technique et le social en oubliant les médiations entre les deux termes.

2.1.1 Figures de la médiation

Dans le cadre de notre recherche, nous privilégions deux conceptions de la médiation : la médiation de la technique et du social (Jouët, 1993)[168] et la médiation de la communication (Lamizet, 1992, 1994, 1997)[169].

La médiation de la technique et du social

Nous nous intéressons d'abord aux médiations de la technique et du social. Le postulat de l'influence des TIC sur la communication induit la posture du déterminisme technologique. Celle-ci conduit à considérer la technologie comme « structurant les usages qui en sont faits »[170]. Cette médiation repose sur deux idées, la première étant que la génération des technologies est déterminée par la science et les contraintes propres à la technique, la seconde étant que les technologies structurent les usages ou l'organisation sociale. Les usagers disposent d'une autonomie et développent une logique qui leur est propre (Vedel, 1994 : 25). Jouët considère que les pratiques de communication qui intègrent les TIC s'élaborent autour d'une double médiation.

[168] J. Jouët, Pratiques de communication et figures de la médiation, *Réseaux,* 1993*,* n° 60, vol. 1, pp. 99-120.

[169] B. Lamizet, *Les lieux de communication,* Liège, Mardaga, 1992. Philosophie et langage.
B. Lamizet, Médiation et communication, In G. Chappaz (dir.), *Comprendre et construire la médiation,* Université de Provence, Crdp Marseille, 1994, pp. 135-150.
B. Lamizet, A. Silem, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication,* Paris, Ellipses, 1997.

[170] T. Vedel, Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages, In A. Vitalis (dir.), *Médias et nouvelles technologies : Pour une socio-politique des usages,* Rennes, Éditions Apogée, 1994, pp. 13-34.

Ainsi « la médiation est à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressourcent dans le corps social »[171]. La médiation technique rend compte de la relation de l'usager avec la matérialité des dispositifs, en s'attachant à mettre en lumière la négociation des pratiques et la valorisation de la part d'autonomie et de liberté dont disposerait l'individu. Les dispositifs influent sur le processus de communication, qu'il s'agisse de contraindre ou d'élargir les capacités d'expression des différents protagonistes. Il peut s'agir de l'agencement des lieux et de la disposition des participants dans l'espace virtuel d'un débat, du logiciel utilisé, du type d'interaction qu'il permet mais aussi de l'appropriation de l'interface par les utilisateurs. La construction de l'usage social de ces techniques de communication repose sur un processus complexe de rencontre entre l'innovation technique et l'innovation sociale. La communication médiatisée débouche sur une production de lien social qui conjugue l'expression de la subjectivité et le rattachement à la collectivité.

La médiation de la communication

Les interactions en œuvre dans la communication individuelle ou collective génèrent du lien social. L'existence sociale de l'individu se fonde sur les liens d'appartenance qu'il choisit et qu'il assume dans les rapports sociaux. L'article « Médiation » du « *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication* », développe une approche de cette notion comme une « instance qui assure, dans la communication et la vie sociale, l'articulation entre la dimension individuelle du sujet et de sa singularité et la dimension collective de la sociabilité et du lien social » (Lamizet et al., 1997 : 364)[172]. Cette forme de médiation s'appuie sur des situations d'échange où se mêlent l'intersubjectivité, l'interinfluence et la construction d'un sens partagé. Les productions sémiotiques et les formes de l'interaction sur une liste de diffusion sont productrices de médiation entre pairs. Dans le champ des sciences de l'information et de la communication, Lamizet (1992, 1994, 1997) définit ainsi la médiation dans la relation. Cette médiation assure l'articulation entre le singulier et le collectif par l'appropriation des codes et des référents communs à une communauté. « On parle de médiation à partir du moment où s'engage une dialectique du singulier et du collectif » (Lamizet, 1994 : 135)[173].

[171] J. Jouët, Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, 2000, n° 100, vol. 18, p. 497.

[172] B. Lamizet, A. Silem, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses, 1997, p. 364.

[173] B. Lamizet, Médiation et communication, In G. Chappaz (dir.), *Comprendre et construire la médiation,* Université de Provence, Crdp Marseille, 1994, pp. 135-150.

L'auteur conçoit la médiation sur la communication comme une parole qui s'exprime au nom du collectif : « Tandis que la parole individuellement assumée est une parole qui s'énonce dans l'espace particulier où vivent et où s'expriment des personnes singulières, la parole qui s'énonce "au nom de" s'énonce dans l'espace public » (Lamizet, 1992 : 184-186)[174]. La communication est un échange de signifiants dont le sens résulte d'un contrat entre les sujets qui échangent. Le signe est arbitraire, son sens dépend de l'adhésion à un code, à un système de significations et donc de l'appartenance à une culture. Les concepts d'identité et d'appartenance représentent les deux dimensions de la médiation :

> *« L'identité renvoie à la dimension singulière du sujet qui est, par définition, unique et représentative de celui qui en est porteur. L'appartenance au contraire, complémentaire de l'identité dans la constitution de la personnalité du sujet, relève de sa dimension collective : de son aptitude à la socialisation et de son expérience de la citoyenneté »* (Lamizet, 1994 : 139).

Les dispositifs numériques conditionnent les interactions sociales, le processus d'acquisition informationnelle reste à la charge des acteurs. En effet, l'activité du sujet est centrale dans le processus de construction de sens, d'appropriation et de construction de connaissances. La compréhension de l'information est le résultat d'un travail de « signifiance ». Ce « processus relationnel actif de construction du sens […] repose sur la construction de schèmes de compréhension signifiants, structurants et organisants, qu'élabore l'intelligence à partir d'aspects qualifiants discrets reliés par des liens » (Leleu-Merviel et al., 2008)[175]. L'acte interprétatif est alors conditionné par les connaissances, les expériences antérieures ou la culture. L'adhésion à une liste de diffusion renvoie à l'intentionnalité des acteurs et nous invite à questionner l'engagement dans une logique d'affiliation. L'appartenance caractérise l'émergence de la sociabilité de l'espace dans la conscience du sujet (Lamizet, 1994). L'espace social de la communication est structuré par différentes composantes. Les éléments présents dans cette médiation relèvent de règles, codes, rites collectifs, voire de normes. Nous convenons que les pratiques de communication se construisent autour de la double médiation de la technique et du social.

[174] B. Lamizet, *Les lieux de communication,* Liège, Mardaga, 1992. Philosophie et langage.
[175] S. Leleu-Merviel, P. Useille, Quelques révisions du concept d'information, In F. Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2008, pp. 25-56.

La technique est un « construit social » comme le rappelait Goody[176], les modes de communication d'une société comprennent à la fois les moyens de communication et les rapports sociaux de communication.

2.1.2 La confrontation médiologique

La formule de McLuhan « *The medium is the message* » était peut-être un peu excessive, mais elle a le mérite de focaliser l'attention sur les médias qui véhiculent le message. En effet, nous ne pouvons guère remettre en cause ce principe de l'influence du média sur le message. La description des caractéristiques de chaque média permet d'entrevoir son incidence sur le message et son mode de diffusion, ainsi que son incidence au sein de la société. Chaque média à travers les époques (bibliothèque, édition de livres, presse, radio, télévision...) s'est imposé en ébranlant l'ordre économique et la légitimité de ses prédécesseurs. Ainsi chaque fois, un nouveau média oblige ses prédécesseurs à réévaluer leurs rôles et à s'adapter. Quant au nouveau postulant, il doit trouver une « niche médiologique »[177] pour lui permettre de « compléter » ce que les autres font déjà. Les études empiriques en sociologie des usages ont démontré que c'est « l'hybridation » et non la substitution qui constitue la règle entre pratiques et objets apparus successivement. Ainsi, la télévision n'a pas tué la radio ni celle-ci la presse écrite. Cette concurrence est aujourd'hui réactualisée entre la télévision et l'Internet à l'âge du tout-numérique, sans que les faits aient jusqu'à présent vérifié la disparition ou le phagocytage de l'une au profit de l'autre. Debray dans son ouvrage « *Cours de médiologie générale* »[178] propose une catégorisation temporelle décrivant les diverses époques ou strates médiatiques qu'il appelle des « médiasphères » : « Une médiasphère est un système dynamique d'écosystèmes complexes réorganisés par et autour d'un média dominant (simple), généralement le dernier en date ». L'auteur a proposé le terme de médiasphère pour délimiter des périodes où l'introduction d'une technologie vient modifier les représentations et les imaginaires des individus.

[176] J. Goody. *La raison graphique*, Paris, Minuit, 1979.
[177] Le concept de « niche médiologique » qui est calqué sur le concept de « niche écologique » indique que les inventions technologiques ne naissent pas du hasard mais d'une nécessité, s'installant en quelque sorte dans la niche d'usage du précédent, par exemple la bicyclette qui occupe les niches du cheval ou du train. (M. Sicard, Complexité du simple, *Cahiers de médiologie,* 1998, n° 5, p. 36).
[178] R. Debray, *Introduction à la médiologie*, Paris, PUF, 2000.

Il dénombre trois médiasphères : la logosphère caractérisée par la domination de l'écriture, la graphosphère dominée par l'imprimerie et la vidéosphère où règnent les technologies de l'audiovisuel. Cette nomenclature des époques médiatiques s'arrête pourtant à l'aube d'une sphère nouvelle prenant en compte le médium d'Internet et du World Wide Web. Debray lors d'un débat sur la démocratie d'opinion[179] et la question des blogs considère que nous avons changé de médiasphère. L'hypersphère, notion introduite par Merzeau (1998)[180], caractérise la nouvelle médiasphère en émergence autour d'Internet et du numérique. L'hypersphère se définit par un rééquilibrage des pratiques et des outils autour du modèle de l'hypertexte et du réseau. Son régime est celui de la connexion, de l'interaction et de la dissémination. Les médiasphères peuvent coexister et s'imbriquer.

> *« En hypersphère, objets, croyances et temporalité sont appelés à s'hybrider, parce que l'ordinateur est une machine d'intégration et de traitement. Le numérique ne convertit pas seulement toutes les données dans un même code et sur un même écran. Il ouvre de nouveaux espaces-temps propices à des alliages logistiques et cognitifs inédits »* (Merzeau, 2007)[181].

Un autre paradoxe constitutif de l'hypersphère consiste dans l'hybridation du stock et du flux. La valeur des informations se périme avec le temps, une nouvelle chasse l'autre et tous les contenus subissent une injonction de mise à jour. Pour Millerand, l'avènement du medium Internet relève plutôt du déterminisme sociologique que du déterminisme technologique, ce courant socio-constructiviste réfute l'idée de modélisation du comportement humain à l'intérieur des contraintes technologiques. « Les chercheurs vont s'attacher à l'étude du sens que chaque micro-acteur social entend donner à sa vie et les comportements de refus, de détournements ou de contournements d'usages imposés vont être questionnés »[182]. Chaque medium court-circuite la classe des médiateurs issus du medium précédent, d'où l'interrogation autour des blogs sur le mode du « ceci tuera-t-il cela ? ».

[179] R. Debray, J. Julliard. L'opinion, maladie infantile ou sénile de la démocratie ? Extraits du débat sur la démocratie d'opinion organisé par l'Institut Pierre Mendès France, jeudi 29 mai 2008. *Le Monde*, 1° Juin 2008.
[180] L. Merzeau. Ceci ne tuera pas cela. *Cahiers de médiologie*, n° 6, 1998. Pourquoi des médiologues ?, p. 37.
[181] L. Merzeau. Une nouvelle feuille de route (de la vidéosphère à l'hypersphère). *Médium,* 2007, n° 13.
[182] F. Millerand. Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation. 1° partie, *COMMposite*, 1998, v98.1.

Cette expression renvoie au texte de Hugo[183], aux mots proférés par l'archidiacre Frollo au sujet de la première révolution médiatique, celle de l'imprimerie (1440, Gutenberg). Ainsi « ceci tuera cela » a dans l'histoire des médias de multiples avatars. Eco, parlant du livre imprimé à l'ère du numérique, défend au contraire l'idée que « ceci n'a pas tué cela »... Autant dire que le terrain de confrontation « médiologique » sur lequel Hugo a fait porter sa réflexion, même s'il a varié dans ses données, incite toujours au débat et garde sa pleine actualité.

2.2 La communication médiée par ordinateur

De nombreux travaux depuis une vingtaine d'années, tentent de saisir les spécificités des processus d'écriture et de communication lorsqu'ils sont instrumentés par des dispositifs informatiques. La communication médiatisée par ordinateur (CMO) se préoccupe ainsi de la spécificité des interactions en ligne selon les outils utilisés. Elle constitue un champ de recherche regroupant surtout des chercheurs en sciences du langage (Anis en France, Herring aux États-Unis[184], par exemple) et en sciences de l'information et de la communication (notamment en France, Marcoccia, 1998, 2000, 2003). Le terme « communication médiée par ordinateur » apparaît pour la première fois chez Panckhurst (1999 : 7)[185] qui le propose en équivalent de l'anglais « *computer mediated communication* ». L'auteur revendique le choix du verbe néologique « médier » comme plus approprié que celui existant en français, médiatiser. La médiatisation correspond à une « diffusion par les médias », alors que le verbe « médier » renvoie plus explicitement à la notion de médiation. L'ordinateur est un support de médiation, et lors de son utilisation, notre façon de communiquer avec autrui se voit modifiée. Certains chercheurs définissent la communication médiée par ordinateur comme n'importe quel usage de l'ordinateur ou comme la communication avec l'ordinateur (la communication homme-machine). Notre attention portera uniquement sur la communication entre plusieurs personnes où l'ordinateur ne sert que de canal de communication.

[183] Ceci tuera cela, titre du chapitre II du livre V de *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo, « Ceci tuera cela, le livre tuera l'édifice ».
[184] Directrice du *Journal of Computer-Mediated Communication.*
[185] R. Panckurst, La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur ? *Terminologies nouvelles,* 17, 1997, pp. 56-58.

L'utilisation d'un ordinateur, en tant qu'outil permettant la communication entre individus, modifie le discours et la façon de communiquer avec autrui. Nous allons nous intéresser à la communication au sens d'un échange actif des informations entre les personnes, la communication en tant qu'interlocution, qui prend la forme d'une série de questions et de réponses. Nous proposons de classer les formes de communication médiée par ordinateur (CMO) suivant deux critères principaux : celui de synchronicité et celui de la sphère d'échange. Les concepts traditionnels d'espace public et d'espace privé sont renouvelés compte tenu du brouillage des frontières entre ces deux dimensions sur les blogs.

2.2.1 La communication synchrone et asynchrone

Le premier critère est celui de synchronicité. La CMO est synchrone si le système exige que l'émetteur et le récepteur soient présents (connectés) dans le réseau au même moment. Il s'agit de la communication en temps réel ou encore de la communication « en direct ». Les formes synchrones de la CMO sont la messagerie instantanée, l'audio et visio-conférence, la téléphonie. En revanche, est asynchrone la CMO où la présence des deux instances d'interlocution n'est pas une condition *sine qua non* ; il s'agit d'une communication en différé. Appartiennent à cette catégorie le courrier électronique, la liste de diffusion et le forum de discussion.

La messagerie instantanée est une forme de *tchat* ou « communication textuelle » en direct via Internet. Généralement, la messagerie instantanée fonctionne avec un logiciel tel que *Windows Live Messenger*, *MSN Messenger*, *Skype*, *Google Talk*. De plus en plus, ces divers logiciels de messagerie instantanée intègrent aussi d'autres fonctions additionnelles, telles que la visioconférence ou la téléphonie sur IP (ou *VoIP* pour *Voice over Internet Protocol* en anglais). La messagerie instantanée est destinée initialement au dialogue entre deux personnes. Ce type d'échange permet à l'usager de créer sa propre liste de personnes avec lesquelles il veut communiquer (liste de contacts). Lorsque l'ordinateur de la personne choisie comme destinataire et faisant partie de la liste est connecté au réseau, il est possible de lui envoyer des messages.

Le *tchat* est un moyen d'interaction de groupe. Il s'agit d'un salon de discussion instantanée ouvert au public, les émetteurs étant connectés au même serveur Web. Le terme de *tchat* désigne le milieu électronique destiné à une interaction écrite, mais c'est aussi l'interaction elle-même qui se déroule dans ce milieu, la communication en temps réel entre les sujets communiquant qui portent des pseudonymes. Le *tchat* permet le contact avec des personnes inconnues du locuteur.

Le courrier électronique (« *mail* », « *email* » ou « *electronic mail* » pour les anglophones, ou « mél » ou « courriel » pour les francophones) est une forme de correspondance entre les individus qui fonctionne de façon semblable au courrier traditionnel. L'utilisateur peut envoyer et recevoir des messages avec un délai très bref entre l'envoi et la réception. Chaque utilisateur a sa propre adresse électronique. Il dispose d'un espace de stockage de messages (boîte de messagerie) qui lui est attribué par le serveur responsable de la transmission des messages. La consultation des messages peut se faire via un client de messagerie comme *Outlook* ou *Thunderbird* qui s'utilise en local sur un ordinateur personnel, ou par un Webmail qui est une interface facilitant la gestion des emails sur Internet. Le Webmail permet de consulter les messages à l'aide d'un navigateur Web, peu importe le lieu ou l'internaute se trouve (chez lui, au travail, dans un cyber café, …).

La liste de diffusion joue sur l'élargissement des fonctions du courrier électronique. Il s'agit d'envois automatiques, au moyen de programmes spécialisés, du courrier électronique à tous les utilisateurs inscrits dans la liste des destinataires. Les listes de diffusion sont thématiques. Il y a des listes à fonctionnement vertical, dans lesquelles la plupart des messages distribués ont un caractère informationnel ou institutionnel. L'exemple de ce type de liste de diffusion est une liste gérée par une université qui l'utilise comme moyen pour faire parvenir aux étudiants des renseignements sur leur scolarité. Dans ce cas, il s'agit d'une communication unidirectionnelle. Il existe également des listes de diffusion horizontales où n'importe quel participant peut envoyer des messages, automatiquement retransmis ensuite aux autres utilisateurs. Ce type de liste est appelé communément liste de discussion.

Le forum de discussion est un « service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles » (Journal officiel du 16 mars 1999 « *Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet* »). Dans le cas du forum de discussion (de l'anglais « *newsgroup* »), l'objectif principal est le même que pour la liste de diffusion : être informé ou s'exprimer sur un sujet donné en envoyant et en recevant des messages au sein d'un groupe d'utilisateurs. La différence entre le forum et la liste réside dans le fait que les messages (les *posts*) dans le forum de discussion ne sont pas envoyés aux adresses électroniques des inscrits comme c'est le cas dans la liste de diffusion. Ils ne sont accessibles que sur le site Internet réservé au forum de discussion.

Il faut souligner que les formes asynchrones de la CMO se démarquent des autres par la présence du paratexte épistolaire (en-têtes, titres) dont le rôle dans les textes échangés est essentiel, puisque c'est lui qui facilite la compréhension et la cohérence des échanges. Dans le courrier électronique et ses prolongements (la liste de diffusion et le forum de discussion), la façon de s'exprimer présente moins d'écarts par rapport à la norme écrite que la communication synchrone.

2.2.2 Sphère publique ou privée

Un deuxième critère de classement des formes de la CMO consiste à savoir si l'échange relève de la sphère publique ou privée. L'espace public est ici évoqué au sens communicationnel du terme (Lamizet et Silem, 1997 : 231-233)[186], comme espace symbolique consacré à la vie sociale, où s'opposent et se répondent des discours de divers acteurs sociaux. Le courrier électronique relève a priori de la sphère privée, l'échange présupposant une détermination mutuelle des participants qui choisissent de rentrer en relation. La responsabilisation des participants est implicite dans le cas de l'échange privé. Dans la sphère publique, l'échange est placé dans un jeu de responsabilités partagées engageant les participants vis-à-vis d'une instance externe à l'échange et identifiée : le modérateur (de liste, forum ou *tchat*).

[186] B. Lamizet, A. Silem, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication,* Paris, Ellipses, 1997.

La question de l'ouverture *versus* fermeture de la sphère publique d'échange est également caractéristique. Ainsi, pour les listes de diffusion, il faut faire la démarche de s'inscrire au préalable pour pouvoir participer à la conversation.

Les blogs

Les premiers blogs sont apparus aux États-Unis en 1993 mais ne s'appelaient pas encore ainsi. Les sites étaient présentés sous la forme de carnets de bord recensant des pages Web (au moyen d'une liste d'hyperliens) que l'auteur avait jugées intéressantes, accompagnées de commentaires. Les blogs ont servi dès l'origine à présenter ce type de contenu. Le terme blog a été popularisé en premier par Barger, qui donna à son site « Robot Wisdom » en décembre 1997 le nom de « *Web log* » contraction de Web et journal, qui est ensuite devenu blog (traduisant une action dynamique : *we blog*). Un blog est un site Web constitué par la réunion de billets agglomérés au fil du temps et souvent classés par ordre antéchronologique (les plus récents en premier). Chaque billet (appelé aussi « note » ou « article ») est, à l'image d'un journal de bord ou d'un journal intime, un ajout au blog. Le blogueur (celui qui tient le blog) y délivre un contenu souvent textuel, enrichi d'hyperliens et d'éléments multimédias, sur lequel chaque lecteur peut généralement apporter des commentaires. En France, les premières ébauches de blogs apparaissent dès 1989 sur minitel avec des services tels que 3615 LS* qui permettent de créer une architecture hiérarchisée, un nom de domaine personnalisé (exemple LS*MONSITE) et une messagerie personnelle. Il faudra attendre quelques années pour qu'apparaissent sur Internet les premiers blogs francophones. Par exemple, *Montréal, soleil et pluie* de Gemme en 1995, ou encore *La décharge, Le Couac, Mysterious Yanick D., L'organe, Le Scarabée* et *Ze-Woc* en 1996. Le marché des éditeurs de blogs en ligne mit un certain temps à se mettre en place, probablement parce que les blogs pionniers ne généraient pas l'engouement d'aujourd'hui. *Blogger*, que l'on considère comme l'un des premiers systèmes de publication et comme instigateur du phénomène, n'est apparu qu'en 1999, côté francophone, tandis que *Skyblog* est apparu en 2002. La pratique du blog n'est pas foncièrement nouvelle. Sur Internet, elle s'inscrit dans la filiation des pages personnelles et des dispositifs de communication synchrone et asynchrone. Plus largement, elle rappelle la tendance à la gestion d'un vivre ensemble « séparément médiaté » (Flichy, 1991)[187]. Elle rappelle également d'autres pratiques : celle du journal personnel (Le Jeune, 2000)[188].

[187] P. Flichy. *Une histoire de la communication. Espace public et vie privée*, Paris, La Découverte, 1991, pp. 210-221.
[188] P. Lejeune. *Cher écran: journal personnel, ordinateur, Internet*, Paris, Seuil, 2000.

Le blog repose sur un principe d'auto-publication. Il est souvent désigné comme une sorte de journal intime numérique, ouvert à tous ceux qui souhaitent le lire et le commenter. Lardellier assimile le blog à « une carte d'identité améliorée, avec photos, confidences, avis sur la vie, coups de cœur et coups de gueule en mots et en images »[189]. Le blog est fondé le plus souvent sur des motivations relationnelles. Il ne prend vie que s'il est commenté par la communauté. L'auteur est alors soumis aux commentaires et aux critiques de ses pairs. Trédan rappelle que « la capacité réflexive des bloggeurs (entre eux) se traduit par l'émergence d'un territoire informationnel, la blogosphère »[190]. Les blogueurs montrent la volonté de délimiter un espace virtuel et d'établir un nouveau territoire sur le Web en constituant un espace public formé par l'interconnexion des blogs entre eux appelé blogosphère[191]. Il n'est donc pas étonnant de constater que les blogueurs se sentent investis d'un sentiment d'appartenance à une communauté. Nous nous interrogeons sur cet espace dit personnel que certains qualifieront de domaine « ego-centrique ». Le psychanalyste Tisseron parle « d'extimité »[192]. Il s'agit du mouvement qui pousse chacun à mettre en avant une partie de sa vie intime, autant physique que psychique. Cela démontre le désir de communiquer à propos de son monde intérieur en mettant son intimité au vu et au su de tous. Ce qu'on appelle généralement l' « intériorité » dirige les récits des blogueurs. Pour Lardellier, les blogs procèdent à une sur-valorisation de l'intérieur à la fois domestique et existentielle. Ils permettent aussi de « territorialiser » l'Internet en occupant l'espace et en montrant que l' « on est là » et qu'on existe sur la toile. En se sens, les blogs sont comme des signatures personnelles dans l'univers Internet.

2.2.3 Écrit d'écran

Nous pouvons nous interroger sur les spécificités d'une communication médiatisée par un dispositif socio-technique. Les textes des messages d'une liste de discussion sur Internet sont issus de « machines à communiquer » qui organisent l'espace de la communication en tant que médias, en instituant la dimension symbolique des messages et la dimension sociale de l'échange. Dans les « médias informatisés », la façon dont circulent les formes écrites participe de la médiation sociale des savoirs.

[189] P. Lardellier. *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados.* Fayard, Paris, 2006.
[190] O. Tredan. *Hétérogénéité des publics : le blog, un objet complexe.* En ligne sur gdrtics.u-paris10.fr/pdf/ecoles/sept2005/supportTredan-1.pdf , p. 6.
[191] Blogosphère : Ce mot-valise désigne la communauté des blogs, ou encore l'ensemble des auteurs de blogs. La blogosphère est largement interconnectée, les *trackbacks* situés sur la plupart des blogs permettant de lier deux articles traitant de sujets connexes (Source : Digimind).
[192] S. Tisseron. *L'intimité surexposé.* Paris, Ramsay, 2001.

L'organisation de l'espace de communication qu'ils mettent en scène passe par l'écriture (l'écrit d'écran) et le texte (l'écrit de réseaux). L'ordinateur peut alors être considéré comme une « machine textuelle » qui relève tout à la fois du technique, du sémiotique et de la pratique sociale, des usages (Souchier, 1996)[193]. Dans le cas d'une liste de discussion, nous avons affaire à un genre hybride, à un métissage sémiotique, à un « écrit d'écran ». L'écrit d'écran présente la même richesse que les écrits classiques avec une dimension supérieure qui est celle de l'interactivité avec l'usager. Ainsi la « dimension graphique, visuelle de l'écriture et, plus généralement, de l'information écrite implique un autre regard, une attention autre que celle d'ordinaire dévolue au texte » (Souchier, et al., 2003)[194]. Le dispositif technique crée l'illusion d'être présents dans le même lieu. Tout se passe comme s'il y avait un double espace, d'une part le véritable entourage physique des locuteurs (au CDI, chez soi) où l'on s'adonne à la communication en ligne et d'autre part, la virtualité de l'espace en ligne.

L'espace réel est évoqué également dans les messages par la signature des émetteurs qui précisent souvent la ville, le département et l'établissement d'exercice pour permettre l'identification de fonctionnements académiques particuliers dans le domaine de la documentation scolaire. L'écran offre une représentation imparfaite de la discussion telle qu'elle s'est produite. La lecture des messages affichés laisse à penser que l'on se trouve face à une suite indistincte de messages qui, tous ensemble, forment une seule grande conversation. En réalité, ce flux incessant cache une multitude d'échanges plus petits, parallèles et indépendants les uns des autres. La cohérence de ce texte dont la pluridimensionnalité se trouve aplatie par le support technique, ne peut être appréhendée que sur la base de fils discursifs partiels, obtenus par la répartition de la suite des messages dans la fenêtre générale. Le flux des messages est en mouvement perpétuel, les messages les plus anciens laissent la place aux nouveaux dans la boîte de messagerie de l'abonné au gré de la modération.

[193] E. Souchier, L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique, *Communication & langages*, 1996, n° 107, pp. 105-119.
[194] E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec (dir.), *Lire, écrire, récrire, Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque Centre Pompidou, 2003, p. 25.

2.3 Le cadre socio-technique des listes de diffusion

Dans notre réflexion théorique sur l'usage des listes de discussion, nous partons de l'idée que toute activité est située, finalisée et cadrée dans un contexte. La notion d'usage se rapproche d'une problématique des médiations en contribuant à éclairer la notion de « pratiques situées ». Selon Perriault[195], la sociologie des usages se préoccupe d'un type de problèmes qui se situe au croisement de trois disciplines : la sociologie de la technique, la sociologie de la communication et celle des modes de vie. Il établit une distinction entre les usages prescrits et les usages effectifs, l'utilisateur détournant l'instrument et y réinscrivant sa logique propre, la logique de l'usage. Nous souhaitons évoquer le processus historique d'élaboration d'Internet comme innovation. Nous nous appuyons principalement sur les travaux de Flichy exposés dans son ouvrage « *L'innovation technique* » (1995)[196]. L'auteur développe son propre modèle d'analyse de la technique et des usages et propose une nouvelle approche socio-technique de l'innovation en introduisant la notion de cadre de référence. Nous retenons la définition de Flichy d'un cadre socio-technique :

> *[ce cadre] « permet de percevoir et de comprendre les phénomènes techniques auxquels on assiste et d'organiser son action et sa coopération avec les autres acteurs. Il est constitué d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'artefacts techniques mobilisés dans le déroulement d'une action technique. (...) Il permet de structurer les interactions qu'un individu développe avec les artefacts techniques et avec les autres hommes, organise les interprétations que l'individu tient face à lui–même »* (1995 : 130).

Le cadre est commun aux différents acteurs et les différents mondes sociaux débattent entre eux pour élaborer un cadre de référence partagé. L'originalité de l'approche de Flichy réside dans le fait qu'il essaye d'inclure dans une même étude les aspects techniques et sociaux. Il intègre dans son analyse la genèse d'une technique et son utilisation. Nous avons adopté une approche généalogique pour reconstituer la naissance d'un objet technique particulier, la liste de diffusion.

[195] J. Perriault. *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer,* Paris, Flammarion, 1989.
[196] F. Flichy, *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation,* Paris, La Découverte, 1995.

Nous considérerons les imaginaires techniques associés qui correspondent aux ressources mobilisées par les acteurs pour construire un cadre de référence socio-technique.

2.3.1 Genèse du courrier électronique et des services de communication

Nous avons choisi de débuter cette histoire à la naissance du réseau Arpanet aux États-Unis. Dans cette chronologie, nous nous attarderons plus particulièrement sur la création du courrier électronique et des services de communication.

Arpanet

Le premier cadre socio-technique d'Internet s'est construit au sein du monde de la recherche informatique. La première étape de l'informatique communicante a consisté dans le passage des ordinateurs en temps partagé, qui permettaient à un groupe d'informaticiens d'utiliser la même machine, à la création du réseau informatique pour partager des ressources entre des milliers d'utilisateurs. En 1969, Taylor responsable du département de recherche informatique de l'ARPA (*Advanced Research Projects Agency* du ministère de la défense des États-Unis) et Roberts du MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) concrétisent les idées de Licklider[197] sur les systèmes de réseaux interconnectés, en réalisant un tel réseau. Le premier lien ARPANET (*ARPA Network*) fut établi entre l'université de Californie à Los Angeles et le *Stanford Research Institute* le 21 novembre 1969. Dès le 5 décembre 1969, s'y ajoutaient l'université d'Utah et l'université de Californie à Santa Barbara. Le réseau initial, constitué de quatre machines, voit le jour.

Le courrier électronique

La première application proposée par le réseau Arpanet fut le transfert de fichiers, complétée rapidement par un dispositif de courrier électronique (*electronic mail* ou email pour la forme abrégée).

[197]Joseph Carl Robnett Licklider, initialement psycho-physiologiste, fut responsable du Bureau des Techniques de Traitement de l'Information (IPTO) à l'ARPA de 1962 à 1968.

En automne 1971 (ou mars 1972 selon les versions), Tomlinson[198], ingénieur de la société BBN, en contrat avec le gouvernement américain pour le projet Arpanet met au point deux programmes. Le premier programme SNDMSG (pour « *Send Message* ») associé à un autre logiciel baptisé READMAIL, permet à plusieurs personnes qui partagent le même ordinateur de s'y laisser des messages. Le second programme, CPYNET, permet de copier simultanément un fichier sur tous les ordinateurs d'Arpanet. Il décide d'associer les deux programmes pour échanger des messages d'un ordinateur à un autre. Pour cette application, Tomlinson doit définir l'adresse électronique. Il décide de séparer l'adresse en deux parties, d'un côté, le nom de l'utilisateur et, de l'autre, le nom de l'ordinateur sur lequel se trouve la boîte de réception. Pour séparer ces deux parties, le choix de Tomlinson se porte sur l'arobase. L'@ ne fait pas partie des noms communs ou propres (ce qui évite le risque de confusion) et a l'avantage en anglais de se prononcer « *at* », c'est-à-dire « chez » ou « à » en français. La première adresse électronique de l'histoire est ainsi *tomlinson@bbn-tenexa* (*BBN* pour le nom de l'employeur de Tomlinson et « tenexa » pour indiquer le système d'exploitation utilisé, Tenex). En juillet 1972, pour compléter cette application, Roberts, un des directeurs de la DARPA (organisme gouvernemental de tutelle d'Arpanet), conçoit un système qui permet de classer les messages par objet ou par date, d'y répondre et de les transférer. Les principales fonctions de la messagerie sont alors fixées. Rapidement, les chercheurs adoptent le courrier électronique pour communiquer entre eux. En 1973, une étude de l'Arpa révèle que le courrier électronique représente 75 % du trafic sur Arpanet[199]. En 1975, Vittal conçoit *MSG*, le premier logiciel intégré de gestion de courrier électronique à inclure une interface personnalisable, des fonctions d'envoi, de réponse, de renvoi et de classement des messages.

Le 21 novembre 1977, Vittal lors d'un groupe de travail (le *Network Working Group*) des quatre universités concernées par Arpanet[200] participe à la rédaction de « *Request for Comments (RFCs) 733 Mail specification* »[201] qui normalise les protocoles de courrier électronique. En 1975, Arpanet met en service la première liste de diffusion, *MsgGroups* (*Messages services Groups*).

[198] Bolt, Beranek and Newman (BBN) est une société américaine créée en 1948 par deux professeurs du Massachusetts Institute of Technology (MIT), Richard Bolt et Leo Beranek, et d'un ancien étudiant de Richard Bolt, Robert Newman. La société doit son nom à ses fondateurs : ce sont leurs trois initiales (Source Wikipédia).
[199] K. Hafner, M. Lyon. *Where Wizards stay up late. The Origins of the Internet.* Simon & Schuster, NewYork, 1996. p. 194. Traduction française G. Loudière, *Les sorciers du net*, Paris, Calmann Lévy, 1999.
[200] Université de Californie à Los Angeles, Institut de recherche de Stanford, Université de Californie à Santa Barbara, l'Université de l'Utah.
[201] « *Standard for the format of Arpa Network text messages* », 21 novembre 1977. En ligne sur http://www.ietf.org/rfc/rfc0733.txt.

La création du réseau Usenet dans la communauté Unix

En 1979, deux étudiants diplômés de l'Université de Duke et de Caroline du Nord (UNC), Truscott et Ellis, décidèrent de relier deux ordinateurs Unix[202] pour échanger de l'information sur la base du protocole UUCP (*Unix to Unix CoPy*). Ils lancent un réseau entre leurs universités qu'ils appellent Usenet (abrégé de *Usenix Network*).

> *« L'objectif de Usenet était donc de faciliter la coopération au sein d'une communauté d'informaticiens qui n'était pas reliée à Arpanet. Les documents échangés furent appelés articles. Ils furent regroupés dans ce qu'ils appelèrent newsgroups par référence aux newsletters. Il s'agit en fait de dossiers où le système informatique classe tous les articles envoyés sur un sujet donné et les expédie aux personnes inscrites dans le groupe »* (Flichy, 1999 : 98).

Cette communauté créa une passerelle en 1982 avec Arpanet pour permettre à ces usagers d'accéder aux *newsgroups* qui existaient sur ce réseau. En 1986, Thomas invente le concept de logiciel gestionnaire de liste de diffusion Unix. LISTSERV a été la première application de liste de diffusion électronique, consistant en un ensemble d'adresses électroniques pour un groupe. Depuis son lancement en 1986, plusieurs outils de gestion de liste ont été développés, tels que *Lyris ListManager* en 1997, *Sympa* (Système de Multi-Postage Automatique) en 1997, *GNU Mailman* en 1998.

En 1981, sous l'égide de Fuchs et de Freeman de l'Université de la Ville de New York (*City University of New York* « CUNY ») est fondé BITNET (*Because It's Time Network*), réseau informatique coopératif d'universités américaines. Bitnet est un réseau international reliant collèges et universités, pour distribuer les informations. Il utilise un ensemble de protocoles différent de ceux utilisés par Usenet. C'est un réseau point-à-point de type « stocké puis transmis ». C'est-à-dire que les courriels et les autres fichiers sont transmis en entier d'un serveur à l'autre jusqu'à leur destination finale. Il propose des centaines de groupes de discussions, comparables en étendue aux groupes de *news* Usenet.

[202] Système d'exploitation ouvert mis au point en 1969 par les laboratoires BELL filiale de ATT (compagnie de télécommunications américaine).

Les services de communication dans la société civile

En 1978 à Chicago, Christensen et Seuss, spécialistes de la programmation eurent l'idée de mettre en place un *bulletin board system* (signifiant littéralement « système de bulletins électroniques »), couramment abrégé sous le sigle BBS, ou babillard électronique en français québécois. Un BBS consiste en un serveur équipé d'un logiciel offrant les services d'échange de messages, de stockage et d'échange de fichiers, de jeux via un ou plusieurs modems reliés à des lignes téléphoniques. Dans un entretien pour la revue « *Kilobaud Microcomputing Magazine* », publié en avril 1980, les créateurs avouent ne pas s'être inspirés par méconnaissance des systèmes de messagerie déjà disponibles à l'époque comme Arpanet, en raison de la confidentialité de ces systèmes qui s'adressaient à un public restreint et très spécialisé. En 1984, alors que les BBS commencent à se développer, Jennings (*System Operator*) du serveur FidoBBS à San Francisco conçoit le premier logiciel de BBS adapté au fonctionnement en réseau, Fido BBS. Le réseau mondial FidoNet, fédérateur des BBS sous logiciel FidoBBS est constitué en 1986, il est entièrement géré par des particuliers. Dans le monde francophone, le réseau Francomédia utilise la technologie Fidonet pour offrir à ses membres des services supportant la langue française et ses accents. La première communauté virtuelle issue des BBS, le « *Whole Earth 'Lectronic Link* » (WELL), est installée à San Francisco (Californie) en 1985. Cette communauté attire de nombreux professionnels de l'informatique et des journalistes. De ce fait, son influence s'étend largement au-delà du nombre relativement restreint de ses abonnés. Populaire dans les années 1990, le maillage mondial des BBS a été supplanté par Internet.

La création d'Internet

Le 1er janvier 1983, le réseau Arpanet adopte le protocole TCP/IP (*Transmission Control Protocol/Internet Protocol*). Ce système, développé notamment sous l'impulsion de Cerf dès 1973, permet d'interconnecter des réseaux différents contrairement au protocole NCP (*Network Control Program*) utilisé jusqu'ici par Arpanet.

« Le Transmission Control Protocol » (TCP) est chargé de morceler les messages en paquets au départ, de les reconstituer à l'arrivée, de détecter les erreurs de transmission et de renvoyer les éléments manquants. L'Internet [working] Protocol (IP) est chargé d'organiser la circulation des paquets, il fournit à chaque machine hôte une adresse qui permet d'organiser le routage »[203].

Arpanet est séparé en 1983 en deux réseaux. Le volet militaire est désormais indépendant et nommé MILNET. Dorénavant, Arpanet est avant tout un projet universitaire, il sera remplacé en 1989 par NSFNet (*National Science Foundation Network*). En 1991 en Suisse, à Genève au CERN (Centre européen de recherche nucléaire), Berners-Lee conçoit le *World Wide Web*. L'idée est de naviguer simplement d'un espace à un autre d'Internet à l'aide de liens hypertextes et grâce à un navigateur. Le logiciel comprenait un langage de description de documents (HTML ou *HyperText Markup Language*) et un autre langage permettant leur gestion et leur acheminement (HTTP ou *HyperText Transfert Protocol*). Les documents sont placés dans des serveurs qui ont une adresse URL (*Uniform ressource Locator*). Ces standards devinrent rapidement populaires grâce au développement du premier navigateur multimédia Mosaic au NCSA[204] par Andreessen et Bina.

2.3.2 L'imaginaire de la communication électronique

Passer de l'informatique de calcul à l'informatique de communication a permis l'émergence d'Internet et de ses applications. Licklider et Taylor[205] ont été les premiers à introduire l'idée de communauté en ligne. « Ce seront des communautés reposant non pas sur une localisation commune mais sur un intérêt commun ». Flichy dans son ouvrage sur « *L'imaginaire d'Internet* »[206] nomme les pionniers de l'informatique communicante « la république des informaticiens ».

[203] P. Flichy. Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux*, 1999, vol. 17, n° 97, p. 105.
[204] *Le National Center for Supercomputing Applications* (ou NCSA, Centre national pour les applications des super-ordinateurs) est un centre américain de recherche et d'exploitation des super-ordinateurs. Il est situé sur le campus de l'université de l'Illinois à Urbana-Champaign (Source Wikipédia).
[205] J. Licklider, R. Taylor. *The computer as a Communication Device, Science and Technology*, avril 1968. Réédité dans In Memoriam, 1990, p. 38.
[206] P. Flichy, *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte, 2001.

Il définit ce groupe comme une communauté d'intérêt relativement fermée et homogène travaillant dans un esprit de coopération, où le statut de chacun repose essentiellement sur le mérite évalué par les pairs. Ces nouveaux outils destinés initialement aux universitaires vont rapidement concerner toute la société. Cette diffusion s'accompagne de l'idée que le modèle de sociabilité initial, fondé sur des principes d'échange égalitaire et de circulation libre et gratuite de l'information, peut être transféré sans modification dans un autre espace social d'utilisation. À partir de 1993, l'Internet entre dans une phase de diffusion de masse. Dès lors, explique Flichy, l'imaginaire proposé aux utilisateurs s'inspire largement des utopies des concepteurs, mais il subit un certain nombre de transformations. Le livre de Rheingold, « *La communauté virtuelle* », évoque longuement le Well (*Whole Earth 'Lectronic Link*, communauté créée en 1985), et sa propre expérience d'usager et d'animateur de newsgroup. Selon Flichy, Rheingold propose dans cet ouvrage l'un des mythes fondateurs de l'Internet :

> *« Rheingold prend les figures de la communauté électronique et du collège invisible et les insère dans un autre espace, celui de la société ordinaire. Il en fait un modèle de référence d'Internet, alors que le changement de l'espace social de référence modifie fondamentalement la situation : le mode de fonctionnement des communautés contre-culturelles ou de l'université n'est évidemment pas celui de toute la société [...]. Ce déplacement correspond exactement à la figure du mythe »* (Flichy, 2001 : 115).

La démarche de Flichy consiste à repérer les rêves, fantasmes, utopies, idéologies et autres mythes qui accompagnent l'essor de l'Internet pour les appréhender comme des composantes du développement du système et les étudier dans leurs singularités. Il part des conceptions théoriques développées par le philosophe Ricoeur sur l'utopie, l'idéologie et l'imaginaire dans « *L'idéologie et l'utopie* » (1997)[207]. L'usage des mots « utopie » et « idéologie » ne s'oppose pas au concept de réalité.

> *« Il est plus intéressant d'opposer utopie et idéologie [...] l'utopie est ce qui permet de rompre avec la réalité actuelle, avec les technologies qui nous entourent ; l'utopie a également une fonction de mobilisation autour d'un nouveau projet. Cela n'est pas une sorte de fantasmagorie sans intérêt. L'idéologie est au contraire ce qui permet de réunir les gens autour d'une même vision technique »* (Flichy, 2001 : 14).

[207] P. Ricoeur, *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Le Seuil, 1997.

L'association entre idéologie et utopie donne un ensemble de représentations plurielles que Flichy appelle « imaginaire » ou les « imaginaires ». Un travail de déplacement transforme l'utopie en idéologie, à l'aide de la constitution d'un mythe des origines où « le contexte social particulier qui a rendu possible l'expérimentation est oublié, cette technique locale est alors présentée comme la nouvelle technique de base d'un nouveau fonctionnement social » (2001 : 16). Pour l'auteur, le discours des ouvrages de vulgarisation et de la revue *Wired*[208] jouent un rôle très important pour l'imaginaire de l'Internet. En effet, ils proposent un cadre d'interprétation et d'action pour l'informatique communicante :

> *« On pénètre aussi dans un autre monde social où les rapports entre les individus sont égalitaires et coopératifs, où l'information est gratuite [...]. Ces discours ont donc une forte composante mystificatrice, ils sont à la base de cette idéologie d'Internet qui séduit, mobilise et masque le fonctionnement réel de la nouvelle technologie. Mais le modèle initial va aussi perdurer. Des forums grand public vont se mettre en place, des informations collationnées par les universités vont être consultées par des utilisateurs variés, des individus ordinaires vont créer des sites où ils présenteront des contenus parfois de grande valeur. L'utopie initiale perdure sous une autre forme »* (Flichy, 2001 : 115).

L'imaginaire véhiculé n'est plus celui des informaticiens ou des premiers utilisateurs, mais celui de spécialistes de la parole, experts et journalistes écrivant dans la presse informatique ou dans la presse d'information. Les concepteurs ne sont plus les utilisateurs, ni les producteurs de l'imaginaire. Quand Internet devient dans les années 1990 un produit de masse avec des utilisateurs variés, apparaît un nouveau discours sur l'informatique communicante et son impact sur la société. Ces représentations qui s'expriment par des discours portent la marque de l'imaginaire d'un collectif d'acteurs, concepteurs et usagers. Pour Picon, dans la notion d'imaginaire se retrouve le terme d'image : « les images permettent tout d'abord de projeter une réalité différente, de donner forme à des attentes en assignant du même coup à l'invention et à l'innovation techniques une finalité qui les justifie aux yeux de leurs promoteurs comme du public auquel ils s'adressent »[209]. Technologie et imaginaire sont indissociables.

[208]« *Wired* » est à la fois un magazine mensuel et un périodique publié à San Francisco, Californie, depuis mars 1993. Il se concentre sur l'incidence de la technologie dans les domaines de la culture, de l'économie et de la politique (Source Wikipédia).
[209] A. Picon. Imaginaires de l'efficacité, pensée technique et rationalisation, *Réseaux.* 2001, n° 109, vol. 5, pp. 18-50.

Les exemples foisonnent : le village planétaire de Mc Luhan, l'intelligence collective, les autoroutes de l'information, la cyberculture autant de mythes et d'espoirs fondés sur les technologies. Chaque nouveau moyen de communication est accompagné de représentations collectives, qui sont constituées de l'ensemble des pensées dominantes sur les rapports entre un objet prépondérant à un moment déterminé et une société donnée. Le développement de l'Internet, par exemple, promettait l'avènement d' « un village global », qui mettrait en relation tous les individus entre eux. Les discours qui ont accompagné le développement des blogs ne sont pas sans analogie avec l'essor de l'Internet. L'explosion des blogs[210] s'inscrit dans cette perspective : pour Jeanne-Perrier, Le Cam et Pélissier[211], « il s'agit, pour les créateurs de ces outils particuliers, de faire vivre pleinement le mythe des origines de l'Internet, celui de la participation et de l'expression de tous à la vie des réseaux de communications ». Les blogs s'intègrent dans les outils communicationnels du Web.

Conclusion

Le rapide historique sur les étapes qui ont présidé à l'élaboration et à l'inscription socio-technique d'Internet, dans la phase de conception de cette innovation technique, nous permet d'approcher la dimension sociologique et symbolique de cette technologie en amont et non pas en aval, ce qui est le cas des études de pratiques. Le réseau Arpanet a constitué le cœur technique de ce qu'est devenu l'Internet, ainsi qu'un outil primaire de développement de cette nouvelle technologie. Rheingold[212] rappelle les motivations initiales du projet qui était de construire un réseau transcontinental d'ordinateurs pour faciliter les échanges et les travaux des chercheurs américains. La dimension militaire, un réseau indestructible parce que décentralisé, n'était qu'un des aspects du projet.

[210] Blog (de *Web log*) : Journal personnel disponible sur le Web. Peut être tenu par un particulier, un chercheur, un journaliste, un salarié d'entreprise ou plus rarement par un groupe de personnes (entreprise, collectivité…). Le blog a pour objet de diffuser des billets, généralement liés à l'actualité, et présentés par ordre chronologique. (Digimind, *Le Web 2.0 pour la veille et la recherche d'information,* juin 2007. En ligne sur *http://www.digimind.fr/publications/white-papers/299-le-Web-20-pour-la-veille-et-la-recherche-dinformation.htm*).

[211] V. Jeanne-Perrier, F. Le Cam, N. Pelissier, Les sites Web d'autopublication : observatoires privilégiés des effervescences et des débordements journalistiques en tous genres, In R., Ringoot, J-M., Utard, (Ed.), *Le journalisme en invention : nouvelles pratiques, nouveaux acteurs*, Rennes, PUR, 2005, p. 158.

[212] H. Rheingold, *Les communautés virtuelles*, Paris, Éditions Addison-Wesley France, 1995. Traduction L. Lumbroso.

> *« Pour eux [les universitaires], il ne s'agissait pas seulement d'orienter l'informatique dans une nouvelle voie, celle des réseaux, mais aussi de se doter de nouveaux instruments de travail (messageries, dispositifs de coopération, documentation collectives), dont ils avaient besoin et que le marché ne pouvait pas leur fournir ».* (Flichy, 1999 : 111)[213].

Les concepteurs d'Internet ont été les premiers utilisateurs des artefacts qu'ils ont construits. L'approche des réseaux socio-techniques, développée en France par Callon et Latour au Centre de Sociologie de l'Innovation, oppose à la perspective linéaire de l'élaboration technique, un modèle tourbillonnaire fait de boucles itératives où l'innovation suscite des critiques, remarques et objections en cours de processus. Le projet initial se transforme au gré des confrontations. A la suite d'une série de traductions, l'innovation technique réussit à intéresser un nombre d'alliés de plus en plus grand. C'est l'étendue et la solidité du réseau et non la pertinence de la solution technique qui permettent d'expliquer le succès d'une innovation. En s'axant sur la recherche des alliances et des opportunités, cette approche constructiviste a radicalement renouvelé la sociologie des techniques. Cet aspect de l'innovation a permis aux chercheurs de mettre en exergue le rôle important de l'usager dans le processus d'innovation et dans la conception même des objets techniques.

[213] P. Flichy. Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux,* 1999*,* vol. 17, n° 97, p. 111.

Chapitre 3 : Communauté discursive

Dans ce chapitre, le sens des discours est envisagé selon les pratiques de communication qui les accompagnent. Le message est toujours le produit d'un acteur dans un contexte et avec un objectif précis. Il s'agit d'un acte, c'est-à-dire un moyen de réalisation des stratégies discursives des énonciateurs et par conséquent d'un véritable fait de communication, un objet de « transaction symbolique » entre les protagonistes de la communication. Les messages ont la capacité de mettre en relation les différents acteurs à travers l'énonciation. La théorie de la pragmatique permet de mettre au jour une forme de l'échange et d'intégrer dans la réflexion sur la communication la dimension intentionnelle et la dimension sociale et symbolique de l'échange. Faisant suite aux travaux d'Austin et Searle, nous nous appuyons sur un cadre pragmatique où un énoncé langagier est considéré comme une action de par le changement qu'il entraîne dans le monde et où sa signification repose sur les connaissances partagées par les interlocuteurs et sur l'intention que chacun a et prête à son partenaire. Ainsi, l'approche pragmatique nous permet d'envisager les conditions qui donnent naissance à l'interaction sur la liste Cdidoc, le cadre participatif, les restrictions imposées par le support et par le dispositif technique. Nos inspirations majeures seront les travaux de Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau et Maingueneau. Nous nous interrogeons sur les traits définitoires qui déterminent la communication électronique en tant que type d'activité langagière et en tant que texte. Les pratiques de communication électronique relèvent, sous l'angle générique, du dialogue. Les messages électroniques sont souvent assimilés à une sorte de « *parlécrit* » (Anis, 1998)[214].

La notion de communauté discursive (Maingueneau, 1987)[215] telle qu'elle est utilisée dans le champ de l'analyse de discours à la française considère que les groupes sociaux sont des formations discursives, c'est-à-dire des collectifs se caractérisant par l'utilisation d'un même type de discours et de vocabulaire, etc.

[214] J. Anis, *L'écriture. Théories et descriptions,* Bruxelles, De Boeck, 1998.
[215] D. Maingueneau, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 1987. Collection langue, linguistique et communication.

3.1 La conversation électronique

Le nombre de participants est un critère suffisant pour considérer les listes de discussion, à l'instar des forums de discussion, comme des polylogues discontinus médiatisés par ordinateur (Marcoccia, 2004)[216]. Pour souligner la spécificité de ces conversations chroniquement en cours, nous parlerons de « conversation persistante » (Erickson, 1999)[217], ou d'un « état de parole ouvert » (Goffman, 1987)[218]. La communication interpersonnelle médiatisée par ordinateur se rapproche de l'échange oral. Le code utilisé est l'écrit, mais les échanges de messages entrent dans une structure dialogale permise par la rapidité de la rédaction et de la transmission des messages. Comparée aux autres formes de communication écrite, la communication médiatisée par ordinateur favorise la production de messages brefs (Crystal 2001)[219], des « écrits spontanés naïfs » (Cusin-Berche, 1999)[220], au style marqué par l'oralité et par la présence de procédés de représentation du non verbal (Marcoccia, 2000)[221]. Mondada (1999)[222], dans une étude des spécificités des discours sur l'Internet par rapport aux discours écrits et oraux traditionnels, reprend la formule de « registre interactif écrit » (Ferrara 1991)[223] pour caractériser l'hybridation de ces discours. Il s'agit d'une communication qui ne peut être ramenée à d'autres modèles dont on dispose.

[216] M. Marcoccia, La citation automatique dans les messageries électroniques, In J.-M. Lopez-Muñoz, S. Marnette, L. Rosier (eds). *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 467-478.
[217] T. Erickson, Persistent Conversation : An Introduction, *Journal of Computer-Mediated Communication,* juin 1999, vol. 4. En ligne sur http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/ericksonintro.html.
[218] E. Goffman, *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.
[219] D. Crystal, *Language and the Internet,* Cambridge University Press, 2001.
[220] F. Cusin-Berche, Courriel et genre discursif, In J. Anis (ed.), *Internet, communication et langue française,* Hermès, 1999, pp. 31-54.
[221] M. Marcoccia, La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur, *Communication & Organisation,* 2000*,* 18, pp. 265-274.
[222] L. Mondada, Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 1999, 2-1, pp. 3-25.
[223] K. Ferrara, H. Brunner, & G. Whittemore, Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication,* 1991*,* 8(1), pp. 8-34.

> *« Ce type de communication particulier que l'on peut dénommer conversation écrite, se distingue à la fois de la situation canonique de communication face à face par la parole et de la situation canonique de communication en différé par l'écrit »* (Anis, 2000 : 57)[224].

L'auteur souligne les déficits de cette « conversation écrite » comme le manque de contact physique, l'absence de signaux paraverbaux, la désincarnation des participants, les dispositifs techniques lourds. Cependant, les moyens de compensation que les participants mettent en œuvre pour pallier ces difficultés sont nombreux et variés. Ils utilisent des commentaires métalinguistiques sur la manière de dire, et des éléments graphiques dont Anis propose une typologie sous le nom de « néographie » (Anis, 1999 : 77-90)[225]. Au niveau des traits énonciatifs, cette conversation électronique est caractérisée par des particularités graphiques qui modifient la vision de l'orthographe, de la syntaxe et du lexique et qui la distinguent comme genre. Nous montrerons quelques phénomènes qui illustrent les traits hétérogènes de la liste de discussion, entre l'oral et l'écrit. Les réflexions présentées seront confrontées aux faits attestés dans le corpus constitué des archives d'un mois courant (janvier 2007) composées de 482 messages.

3.1.1 Les usages de la ponctuation

La ponctuation fait partie intégrante de l'écrit. Si elle fait défaut, il ne peut pas vraiment s'agir d'un écrit standard. Le rapport entre la ponctuation, la syntaxe et l'énonciation est abordé par Charaudeau et Maingueneau :

> *« On peut considérer la ponctuation comme un phénomène de segmentation graphique de la chaîne verbale. Des plus bas niveaux jusqu'aux bornes du péritexte, elle fournit des instructions pour la construction du sens par découpage et regroupement d'unités de complexité variable »* (2002 : 523-524)[226].

Le point d'interrogation, le point d'exclamation et trois points de suspension sont les signes utilisés le plus fréquemment dans notre corpus. La virgule n'est pas toujours présente.

[224] J. Anis, Dispositifs multimédia et conversation électronique : approche sémiolinguistique, *Cahiers du français contemporain*, 2000, n° 6, pp. 57-86.
[225] J. Anis, *Internet communication et langue française,* Paris, Hermès science publications, 1999.
[226] P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris, Seuil, 2002.

Les extraits de messages électroniques retenus n'ont subi aucune modification du point de vue syntaxique et orthographique. Les fautes éventuelles et les emplois incorrects ont été maintenus afin de restituer avec exactitude les messages produits.

Peut-être êtes-vous un peu aveugle ou perdue dans les nouveaux écrans ???????
Eh! Oui! On en est là!!!! Le travail bénévole!!!!!!!!!!

La conversation électronique dispose de certains moyens d'expression de l'intonation qui se rajoutent aux lettres écrites. L'accumulation de signes de ponctuation, ici les points d'interrogation ou d'exclamation expriment l'incompréhension et l'indignation des rédacteurs des messages.

> *« Virgules, points-virgules, points, points d'exclamation, d'interrogation et de suspension, couples de parenthèses ou de tirets, tirets en début de ligne signalant un changement de prise de parole, de personnages, jouent un rôle syntaxique et énonciatif qu'accompagnent les marques morpho-syntaxiques. La longueur et la complexité de la phrase typographique varient sous l'impact des nécessités énonciatives du sens communiqué »* (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 523-524).

Les signes de citation

Les signes à fonction énonciative quand ils n'indiquent pas le discours cité, manifestent un « décrochage énonciatif » (Anis, 1988 : 122)[227] qui consiste à marquer une distanciation par rapport à l'énoncé. Il s'agit soit de hiérarchiser ou d'exprimer une attitude subjective vis-à-vis de son propre discours, soit d'introduire un discours d'autrui. Ainsi les deux-points ont généralement la fonction de séparer le thème et le propos (voir messages suivants).

J'ai posé la question à des éditeurs : Quand la couverture est assortie d'un commentaire sur le livre, il n'y a pas lieu de payer des droits.
Ce n'est pas un site mais les références d'un livre : le code junior

[227] J. Anis, *L'écriture. Théories et descriptions,* Bruxelles, De Boeck, 1988.

Ces signes annoncent un discours dans le discours, l'énonciateur peut changer ou rester le même. Le changement d'énonciateur est révélé par l'utilisation des guillemets comme dans l'illustration suivante.

Mais vous connaissez le proverbe "qui veut noyer son chien, l'accuse de la rage". Je reste un enragé...

La présence de ces signes marque la co-énonciation, l'interlocution qui se met en place entre les sujets scripteurs. Ces marqueurs d'interactions donnent à voir la dimension dialogique sous-jacente de chaque discours.

3.1.2 Les paramètres typographiques personnalisés

La taille des caractères correspond au registre expressif. Plus grande est la taille des caractères, plus le locuteur crie. Un statut particulier est attribué aux majuscules qui sont utilisées pour exprimer le cri ou la colère ou pour mettre en relief un mot ou une partie d'énoncé. L'expressivité peut cependant être soulignée aussi par la répétition des caractères.

Je pense donc que c'est **TRES** regrettable de ne pas être inspecté devant les élèves !
Ce cadre réapparaît à chaque fois et je ne peux rien faire d'autre...**HELP !**

Les usages néographiques

Quand Anis parle de néographie, il s'agit de l'utilisation de nouveaux modes de notation censés mieux correspondre aux besoins des locuteurs dans une situation de communication particulière, dans ce cas celle des discussions en ligne. La néographie représente des écarts ludiques par rapport à la norme écrite comme les abréviations, la réduction au squelette consonantique par la suppression des voyelles. Le procédé d'abréviation par lequel pour noter certains mots et expressions, on ne retient que les consonnes (toutes ou juste quelques-unes) qu'ils contiennent (Anis, 1999 : 77-90)[228], n'existe pas à l'oral et relève de l'aspect écrit de la liste de discussion.

[228] J. Anis, *Internet communication et langue française*, Paris, Hermès science publications, 1999.

Les squelettes consonantiques sont utilisés dans les notations de mots courts et fréquents, tels que conjonctions, prépositions, mots interrogatifs et indéfinis, salutations et tournures de politesse. Dans les exemples proposés, nous indiquons entre crochets le sens des abréviations.

Qqun a déjà eu le problème ?

Bonjour, voici **qques** livres

Les docs ne peuvent prétendre à l'indemnité de **pp.** En revanche ils peuvent faire le travail de **pp**. [professeur principal]

Cdlt. [cordialement]

Ce type de simplification résulte de la pression temporelle et du besoin de concision dans la communication électronique. Chaque participant se sert des procédés de la néographie dans la mesure qui lui convient personnellement. Certains l'utilisent beaucoup, d'autres ne le font que rarement.

Les marqueurs discursifs

Dans notre corpus, un grand nombre d'énoncés contiennent des éléments considérés comme des ponctuants de l'oral, marqueurs pragmatiques de structuration du discours. Les marges de l'énoncé contiennent des interjections, des onomatopées, des verbalisations du non-verbal, etc. Il s'agit des éléments tels que *ben, bah, bon, hein, vas-y, t'inquiète, vous savez, vous voyez,* etc.

Bah fallait pas regarder TF1! C'est pas la connerie la plus grave qu'ils aient contribué à diffuser... ;)

Ben oui, mais faut savoir ce que veut dire être compétent en lecture.
(enfin bon, vous faites comme vous voulez **hein** !)...

Vas-y, lance-toi, ça marche à ts les coups (même les profs adorent ça!!).

T'inquiète pas, moi aussi j'ai préparé le CAPES de doc toute seule avec le CNED

Des livres... oui, **vous savez**, cet objet que certain(e)s d'entre nous souhaiteraient voir disparaître...

Vous voyez donc clairement le plus que ça peut apporter aux professeurs et aux élèves

Ce sont des éléments « accessoires » qui s'attachent au début ou à la fin de l'exposé pour y ajouter une valeur pragmatique sans apporter une information nouvelle.

En dehors du caractère particulier des conversations électroniques qui se traduit par un graphisme modifié par rapport à d'autres modèles, il y a d'autres spécificités à prendre en compte.

3.1.3 La présence d'éléments iconiques

Ce qui est exprimé à l'oral par un geste accompagnateur ou par une expression du visage est ici exprimé par l'usage d'émoticône (ou *smileys*) sous la forme d'éléments iconiques ajoutés le plus souvent à la fin de l'énoncé comme un clin d'œil aux récepteurs. En ce qui concerne la structure des émoticônes, on distingue trois segments constitués des morphèmes utilisés pour la bouche, le nez et les yeux. Ils sont tapés par segments en exploitant les signes de ponctuation et les signes spéciaux disponibles sur le clavier.

Si si, dites-lui que c'est un remake hispano-Marocain de ce fabuleux film grec "l'attaque de la moussaka géante **;-)**
Je ne me sens pas offensée et toutefois j'ai fait l'analyse inverse. **:-)**
Cachons tout, les auteurs seront protégés :-P !!!..... et nous aussi **O:-)**

Anis relève l'importance des éléments iconiques : « les *smileys* ou *émoticons*, pictogrammes constitués de lettres, signes de ponctuation et symboles divers, ont été longtemps le seul moyen de compenser partiellement ces manques »[229] de la conversation écrite. Dans les conversations électroniques on a affaire à une créativité inattendue au niveau des moyens expressifs et de l'autre coté à un besoin de concision et d'efficacité du à l'usage de l'écran comme moyen d'interaction.

> *« L'illusion de synchronicité, l'exigence de la rapidité, la pauvreté de la forme textuelle 'brute' (absence d'attributs de style : gras, italique, etc), font que l'on a recours à des types de fonctionnement typiques d'une situation de communication orale »* (Panckurst, 1999 : 64)[230].

[229] J. Anis, *Internet communication et langue française,* Paris, Hermès, 1999.
[230] R. Panckurst, La communication « médiatisée » par ordinateur ou la communication « médiée » par ordinateur ? *Terminologies nouvelles,* 1997, n° 17, pp. 56-58.

Deux types de productions linguistiques sont présentes dans une liste, d'un côté l'oral spontané et d'un autre l'écrit standard. Anis évoque l'idée que la norme-langue écrite et la norme langue-parlée qui coexistent dans les communautés langagières fonctionnent de manière notablement différente. La conversation électronique est riche en notations innovantes qui remettent en cause l'écrit standard. En effet, les transformations techniques des dernières décennies ont sérieusement menacé l'autorité de l'écrit standard au profit de la parole. Comme le dit Hagège :

> *« Les professions ne cessent d'augmenter en nombre dans lesquelles toute action efficace, qu'il s'agisse d'informer, de plaire ou de convaincre, ne peut se contenter d'un texte écrit et doit passer par la parole. Le magnétophone, l'ordinateur, ce scribe du XXIe siècle, le magnétoscope peuvent bouleverser –ou sont en train de bouleverser – les rapports entre la parole et le graphique. On ne leur connaît pas d'incidence particulière sur la langue en son essence profonde. Mais ils en ont […] une importante sur l'écriture »* (1996 : 98)[231].

Le champ d'action d'un abonné d'une liste ira de l'écrit standard jusqu'à l'oral ordinaire. Le choix du registre est varié, les messages de certains sont presque toujours conformes à la norme standard, les propos des autres ne le sont quasiment jamais. Cet écrit non normé se construit à partir de choix individuels et peu généralisables. La langue de la conversation électronique est un usage spécifique créé et accepté par la communauté des colistiers, destiné à renforcer l'identité du groupe et à faciliter l'émergence de sentiments de convivialité.

3.2 L'analyse de discours comme cadre d'analyse

Depuis une vingtaine d'années, l'analyse de discours est de plus en plus utilisée dans les sciences de l'information et de la communication. Cette méthode relevant de l'approche pragmatique envisage les énoncés à travers les conditions d'émergence de significations dans leur contexte d'apparition. Ce courant de recherche offre aux chercheurs les moyens méthodologiques et le cadrage nécessaire pour l'analyse des textes, l'interprétation des discours, mais aussi leur mode de fonctionnement dans un univers déterminé. Les objets qui intéressent l'analyse de discours sont des textes ou des énoncés.

[231] C. Hagège, *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines,* Paris, Fayard, 1996. Coll. Le temps des sciences.

Dans le paradigme scientifique de l'analyse du discours à la française (cf. Benvéniste, Ducrot, Maingueneau, etc.), nous retenons l'idée que la langue doit être resituée dans des contextes, à travers les notions de genres et les concepts de scènes d'énonciation. L'analyse du discours est perçue comme une critique de l'énonciation, parfois trop restreinte à des marqueurs, pour essayer d'y intégrer davantage la dimension situationnelle et contextuelle. Nous prendrons le discours en tant que pratiques langagières d'individus ou de groupes qui ont historiquement et sociologiquement un ensemble de repères sociaux et langagiers en commun. Ce qui nous intéresse, c'est la capacité que détient cette méthodologie d'analyse à ne pas traiter uniquement des énoncés écrits, mais à présenter également les conditions de production de ces discours. La prudence est de mise quand des chercheurs non spécialistes, non linguistes s'emparent de l'analyse du discours. Maingueneau souligne en même temps la liberté assumée de recourir à certains phénomènes pour produire des études intéressantes « en prenant en compte la singularité de l'objet, la complexité des faits discursifs et l'incidence des méthodes d'analyse »[232]. Nous assumerons ici le fait d'emprunter à l'analyse du discours des concepts pour expliciter et donner un cadre théorique scientifique, sans toutefois aller plus profondément dans l'analyse linguistique des textes. Le discours produit sur une liste de discussion, à la fois ritualisé et soumis à des règles graphiques, s'élabore à partir des discussions entre internautes à l'intérieur d'une communauté. Il reste un discours hétérogène soumis à des règles de production technique.

L'analyse de discours, à travers cette hétérogénéité, pourra nous révéler les conditions de l'énonciation et les spécificités d'une production discursive dans la communauté des enseignants documentalistes membres de Cdidoc. L'hétérogénéité et la complexité de notre objet exigent une approche sélective. Nous utilisons les méthodes traditionnelles d'observation empirique, d'analyse, de déduction et de synthèse. Le travail empirique a été effectué à partir de données recueillies (échantillons de messages archivés de la liste Cdidoc-fr). Ce corpus nous sert de lieu d'observation de phénomènes d'ordre énonciatif, linguistique et pragmatique, ainsi que de source d'exemplification illustrant nos propos.

[232] D. Maingueneau, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Hachette, 1987, p. 13. Collection langue, linguistique et communication.

3.2.1 Écrits de travail

Les recherches appliquées comme celles qui portent sur le langage au travail (Boutet 1995[233], Borzeix et Fraenkel 2001[234], etc.) développent des analyses vers l'étude des contextes de production des discours et vers une conceptualisation globale des conduites finalisées des agents. Plusieurs chercheurs appartenant au réseau « Langage et Travail » (linguistes, sociologues, ethnologues) se sont attachés à observer et décrire les pratiques d'écriture dans une perspective linguistique, sémiotique et pragmatique (Boutet, Delcambre, Fraenkel, Grosjean, Lacoste, Pene, Pontille). Dans cette perspective, des problématiques émergent, qui portent spécifiquement sur la contribution des productions langagières à la construction des actions collectives. Il s'agit de comprendre comment ces pratiques s'articulent avec les activités de travail, aux échanges oraux et de mettre en évidence quelles relations les différents supports de l'écrit entretiennent. L'écrit électronique est alors envisagé comme un élément au sein de dispositifs plurisémiotiques, d'agencements organisationnels spécifiques au travail. Notre corpus fait partie de la catégorie écrit professionnel. La communication entre les membres de la communauté des abonnés de Cdidoc est facilitée du fait que ceux-ci partagent un même système de connaissances et par le fait que leurs échanges sont centrés sur la problématique de leur domaine professionnel. Pour Fraenkel, la catégorie « écrits de travail » ne tient qu'en référence à des lieux, lieux de production à l'intérieur desquels les écrits circulent, qu'ils y soient produits ou non, lus ou non. Les rédacteurs des messages écrivent majoritairement pendant leur temps de travail. La journée de travail identifiée se déroule de 8h00 à 18h00. Dans notre étude, les messages sont écrits sur le lieu de travail pour évoquer des questions professionnelles mais ce ne sont pas des écrits de l'action comme produits de l'activité. L'auteur précise que :

> *« les écrits au travail ne peuvent être interprétés sans le recours à des éléments situationnels. Les enquêtes nous font découvrir des écrits situés, parfois éphémères, écrits qui n'ont un sens qu'à un moment donné et dans certains lieux »* (Fraenkel, 2001)[235].

[233] J. Boutet (dir.), *Paroles au Travail*, Paris, Harmattan, 1995. Coll. Langage et Travail.
[234] A. Borzeix, B. Fraenkel (coord.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS, 2001.
[235] B. Franckael, *op. cit.*

Beaucoup de messages renvoient à cette dimension de contexte et de situation (exemple suivant).

METIER : déménagement CDI Bonjour, Afin de mettre le sol du CDI d'un collège de 600 élèves aux normes de sécurité (moquette trouée, bosses, barres de seuil abîmées et dangereuses, ...) j'ai dû déménager le CDI. Avec l'aide d'élèves, 4 jours ont été nécessaires pour faire les cartons (environ 15 000 ouvrages + les archives des revues). Ils ont été stockés dans une salle annexe qui servait pour les clubs et les réunions. [...]

Lorsque l'émetteur écrit un commentaire sur un établissement donné, son message est fondé sur une expérience, un vécu individuel.

3.2.2 Les actes de langage

Pendant longtemps la linguistique, à la suite de De Saussure, a maintenu une dualité entre langue et parole. La langue était considérée comme un système organisé et systématique, la parole était quant à elle de nature individuelle et contingente. Sous la double influence des philosophes du langage ordinaire (Austin, 1970[236]; Searle, 1972[237]) et de la linguistique énonciative (Benvéniste, 1966[238]; Culioli, 1990[239]), le langage commence à être étudié dans son usage effectif, dans « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benvéniste, 1974 : 80)[240]. En partant du constat que le langage ne vise pas essentiellement à rapporter un fait, mais accomplit une autre fonction celle d'effectuer un acte de nature langagière, Austin puis Searle, vont considérer que tout énoncé, produit par un locuteur en contexte, réalise un acte qu'ils appellent « acte de langage ». Austin refuse la thèse descriptiviste développée par les philosophes du langage, selon laquelle la valeur sémantique des énoncés en langue naturelle est vériconditionnelle, à savoir décrit une situation vraie dans le monde. La notion d'acte de langage renvoie à la valeur d'action de l'énonciation telle que le texte en conserve des traces. Il distingue trois dimensions dans chaque acte de langage :

[236] J.-L. Austin, *Quand dire c'est faire,* Paris, Seuil, 1970.
[237] J.-R. Searle, *Les actes de langage,* Paris, Hermann, 1972.
[238] E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale,*Tome 1, Paris, Gallimard, 1966.
[239] A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation : opérateurs et représentations,* Tome 1, Paris, Ophrys, 1990.
[240] E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale,* Tome 2, Paris, Gallimard, 1974.

1. L'acte locutoire, c'est l'acte de dire quelque chose, l'acte d'énonciation proprement dit.

2. L'acte illocutoire, c'est l'acte que l'on effectue en disant quelque chose (par ex : affirmer, conseiller, menacer, promettre, etc.).

3. L'acte perlocutoire c'est l'acte réalisé par le fait de dire quelque chose. Il est caractérisé en termes des effets réalisés par l'énonciation chez l'interlocuteur (par ex : effrayer quelqu'un en le menaçant).

Chacun de ces actes représente respectivement le contenu de l'acte, ses visées et moyens, et ses effets. Cette approche est essentiellement monologique, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en compte le locuteur dans la dynamique du dialogue. Nous devons donc l'étendre à un cadre plus général comprenant les autres éléments du dialogue qui permettent d'aborder le problème de l'intersubjectivité et pour décrire les actions réalisées par les locuteurs dans un dialogue. Selon plusieurs auteurs, le dialogue est caractérisé par une fréquence élevée des interrogations. Ducrot et Todorov définissent le dialogue de la façon suivante :

> *« Un discours qui met l'accent sur l'allocutaire, se réfère abondamment à la situation allocutive, joue sur plusieurs cadres de référence simultanément, se caractérise par la présence d'éléments métalinguistiques et la fréquence des formes interrogatives »* (1972 : 387-388)[241].

Le corpus analysé confirme ces caractéristiques, les structures interrogatives y sont nombreuses. Nous distinguerons la structure formelle, la phrase interrogative et la modalité, l'acte de question. Nous empruntons quelques précisions terminologiques à Kerbrat-Orecchioni (1991)[242] sur l'échange question-réponse. Nous rappelons que dans notre étude il s'agit en effet de la description d'actes de langage particuliers (l'acte de question et l'acte d'assertion). Pour l'auteur, l'assertion est un énoncé qui se présente comme ayant pour fonction principale d'apporter une information à autrui et qui lui demande indirectement de se positionner par rapport à cette information. La question est un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir d'un colocuteur un apport d'information. Toute question est donc un appel à l'autre, convié à compléter le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis.

[241] O. Ducrot, T. Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,* Paris, Seuil, 1972.
[242] C. Kerbrat-Orecchioni, *La question,* Lyon, PUL, 1991.

Le locuteur communique, via une question, l'image qu'il se fait de l'état de connaissances de son destinataire. Le couple question-réponse implique l'existence de plusieurs locuteurs, c'est donc un énoncé de nature dialogale. La proximité de la question et de l'assertion est commentée par Kerbrat-Orecchioni :

> *« Les deux actes de langage que l'on appelle communément « question » et « assertion » sont-ils des entités clairement délimitées (tout énoncé particulier relève de l'une ou de l'autre de ces deux catégories abstraites) ? On ne faut-il pas admettre qu'on puisse dans certains cas avoir affaire à des énoncés au statut intermédiaire, donc l'existence d'une opposition graduelle, voir un continuum d'un acte à l'autre ? »* (1991 : 87).

Pour étudier les modalités d'énoncé, nous avons soumis à l'examen le corpus des archives de la liste. L'interrogation en « est-ce que » est présente 1024 fois dans l'ensemble des archives. Il n'y a pas toujours concordance entre l'attribution de la catégorie QUEST (correspondant à une question) par la modération et les énoncés à valeur interrogative qui peuvent être classés dans d'autres catégories sur des questions de procédures techniques comme dans l'exemple suivant.

DEBAT : Participation au conseil d'administration Bonjour, est-ce que certains ou certaines participent tout le temps ou ponctuellement au conseil d'administration ou conseil de direction ? […]

Il semble que nous soyons souvent obligé de rester au niveau interprétatif, sans réussir à proposer des classements définitifs. L'attribution de valeurs conférées aux énoncés dans des contextes et la reconnaissance des types d'actes s'appuient sur l'intuition des colistiers.

3.3 L'interaction et la conversation

Selon Goffman (1988 : 202-203)[243] le terme interaction peut être appliqué à « toute occasion où un individu parvient à la portée de la réponse d'un autre, que ce soit par co-présence physique, par connexion téléphonique ou par échange épistolaire ».

[243] E. Goffman, L'ordre de l'interaction, In Y. Winkin (ed.), *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 1988, pp. 186-230.

Le terme d'interaction est donc assez générique pour abriter des productions linguistiques variées, sans égard à la nature du canal ou au contexte situationnel dans lequel se trouvent les participants. Kerbrat-Orecchioni ajoute d'autres paramètres à cette définition :

> *« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture »* (1990 : 216)[244].

La conversation est tenue comme l'exemple canonique de l'interaction, le prototype de toute interaction verbale. C'est une interaction à caractère réciproque puisque chaque participant a accès à la position de locuteur. Selon Traverso « la conversation repose donc nécessairement sur une coopération des participants qui doivent collaborer pour la construire » (1996 : 6)[245]. Elle se démarque par un caractère très ouvert, mais repose obligatoirement sur l'égalité entre les participants. Sa particularité tient aussi à son objectif et à sa finalité. Il s'agit d'« un système d'interaction à but final zéro » (Bange, 1992 : 30)[246], d'une interaction à « caractère gratuit et non finalisé » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'objectif de la conversation est commun aux participants, elle vise à affirmer, élargir ou approfondir les liens sociaux. Cette visée interne n'empêche pas qu'elle puisse assumer une fonction externe en contribuant à la circulation des idées, l'émergence et la négociation des points de vue dans un groupe.

3.3.1 Plurilogue

Dans la situation de communication sur une liste de discussion, nous utiliserons le terme de plurilogue qui caractérise les interactions à « n » participants. Dans ce type de communication, deux instances d'énonciation sont présentes en même temps.

[244] C. Kerbrat-Orcchioni, *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations,* Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990.
[245] V. Traverso, *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, PUR, 1996.
[246] P. Bange, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action,* Paris, Didier/Hatier, 1992.

> *« La double activité de production / reconnaissance met en place les deux fonctions d'émetteur et de récepteur, compliquées par le fait que tout émetteur est simultanément son propre récepteur et tout récepteur un émetteur en puissance »* (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 15)[247].

Une troisième instance d'énonciation que nous aborderons plus loin est à ajouter, le tiers, celui dont on parle. L'identification du locuteur est fixe et se fait sans problèmes, son identité est bien marquée. En effet, en fonction des choix d'affichage du compte messagerie de l'abonné, l'adresse mail, le nom de la personne, ou le nom de l'établissement d'exercice sont indiqués en tête de message. L'indication de celui qui parle est ainsi faite automatiquement par l'ordinateur. Elle est univoque, le locuteur qui figure en début de message est celui qui a rédigé le texte qui suit. Tout cela n'empêche pas que le locuteur ne reprenne dans le cadre du message des mots de quelqu'un d'autre. Il y a peu de message dont l'énonciateur ne soit pas clairement indiqué en dehors des cas d'adresse mail non identifiable, comme des numéros d'établissement (cdi.0580038b@ac-x.fr) ou des pseudos de messagerie personnelle non associés au nom en clair de la personne (exemple : nathha2000@yahoo.fr). L'identification du destinataire n'est pas aussi simple.

> *« Le destinataire proprement dit, ou allocutaire (qui peut être singulier ou pluriel, nominal ou anonyme, réel ou fictif), se définit par le fait qu'il est explicitement considéré par l'émetteur […] comme son partenaire dans la relation d'allocution »* (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 26).

Les messages publiés sur une liste de discussion s'adressent à un destinataire collectif, c'est-à-dire potentiellement tous les abonnés. Parfois, l'énonciateur désigne explicitement son interlocuteur en insérant le nom du destinataire dans le texte du message, comme dans les messages qui sont explicitement des réponses aux questions antérieures (cf. message suivant).

DEBAT : Excuses (3 messages) **Ne t'en fais pas, Anne**, il y a aussi tous ceux qui ne se sont pas manifestés. Moi, par exemple. Tous ces "bonjour" me gonflent considérablement. Les messages sur la listes, pour moi, c'est un mode de communication rapide (n'est-ce pas, Jean-François ? hum... hum...). [...]

[247] C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,* Paris, Armand Colin, 1999.

La pratique de l'apostrophe produit un fort effet d'oralité, donne l'impression de s'approcher de son allocutaire, de lui parler réellement et crée surtout un effet de connivence. On peut relever des messages de ce type dans les tentatives de régulation de conflit mettant en cause une personne qui n'est pas au fait des pratiques discursives de la liste.

3.2.2 Le cadre participatif

Parler de plurilogue nous conduit à évoquer la question du cadre participatif. Selon Goffman (1987)[248], celui-ci désigne l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction. Le cadre participatif correspond au sens que chaque participant donne à la situation collective, c'est-à-dire notamment à la représentation que chacun a des objectifs du groupe, ainsi que des rôles et modes d'intervention qui y sont attendus. Chaque individu à la fois l'identifie et le construit par ses interventions et son attitude. Il est donc rarement prédéfini, et le plus souvent co-construit par les participants. Le cadre participatif est largement contraint par ce que Flahault (1978)[249] a appelé les rapports de place. Cette dernière désigne la position sociale revendiquée par une personne dans une interaction sociale donnée. Pour Bourdieu (1982)[250], toute interaction sociale constitue un lieu d'échanges et de circulation de capitaux symboliques. Selon ces deux approches, les individus poursuivent des buts socio-identitaires qui se surajoutent aux finalités de l'interaction. Goffman (1973)[251] va plus loin en comparant l'interaction sociale à une scène où les interactants se comportent comme des acteurs jouant un rôle. Il considère que la réalité est une construction sociale. Sa compréhension repose sur la sélection de cadres qui donnent un sens à chaque situation ou événement. Ces cadres sont multiples, et peuvent différer d'un individu à l'autre, leur fournissant alors une interprétation différente de la même situation. En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de préserver sa face et celle de ses partenaires. La face est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974 : 9)[252].

[248] E. Goffman, *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.
[249] F. Flahault, *La parole intermédiaire,* Paris, Seuil, 1978.
[250] P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire,* Paris, Fayard, 1982.
[251] E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne (2). Les relations en public*, Paris, Minuit, 1973.
[252] E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.

Pour l'auteur, l'image de chaque interactant est exposée à l'autre pour défendre son propre territoire et pour proposer une image de soi valorisante narcissique (face négative et positive chez Brown et Levinson)[253]. Un travail de figuration assure le respect de sa face et celle des autres, évitant de les compromettre : c'est le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie. Le comportement de l'acteur manifeste la maîtrise du rituel et le degré de socialisation. La fonction du rituel consiste à faciliter le rapprochement avec le minimum de risques pour la « face » des interactants. Vion affirme ainsi que « chaque interaction, jusqu'à la plus banale conversation, est un lieu où chacun remet en jeu sa face et des éléments de son identité » (2000 : 76)[254].

L'implicite

Il faut noter l'importance que prend l'implicite et le présupposé dans les interactions asynchrones, où la modalité de présence est celle d'échanges de messages par courrier électronique, avec un « ici et maintenant » différents pour chacun des intervenants.

> *« Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants – ou tout du moins avec des participants du même type ; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées »* (Goffman, 1988)[255].

Le savoir partagé des participants à la conversation n'est pas directement accessible à l'analyste à travers l'examen des marques explicitement présentes dans le texte. En effet, « le locuteur communique à l'auditeur davantage qu'il ne dit effectivement en prenant appui sur l'information d'arrière plan, à la fois linguistique et non linguistique, qu'ils ont en commun, ainsi que sur les capacités de rationalité et d'inférence de l'auditeur » (Searle, 1979 : 73)[256]. Le savoir partagé représente une sorte de macrocontexte de l'énoncé car il englobe tout le discours précédent, ainsi que la situation linguistique et culturelle du locuteur. Il comprend des éléments de deux types : l'histoire conversationnelle et les éléments de contexte immédiat.

---

[253] P. Brown, S.-C. Levinson, *Politeness : Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, 1987. Studies in Interactional Sociolinguistics, n° 4.
[254] R. Vion, *La communication verbale. Analyse des interactions,* Paris, Hachette supérieur, 2000.
[255] E. Goffman, L'ordre de l'interaction, In Y. Winkin (ed.) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 1988, pp. 186-230.
[256] J.-R. Searle, *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage.* Paris, Minuit, 1979. Collection Le sens commun.

L'histoire conversationnelle renvoie à l'ensemble des échanges ayant déjà eu lieu, cette histoire est rappelée par des appels à l'exploration des archives pour consulter des réponses à des questions récurrentes comme celle ici évoquée des manuels scolaires ou pour une demande d'aide pour retrouver un échange d'information (second exemple).

METIER : gestion des manuels scolaires au cdi
La gestion de ces satanés "manuels scolaires" est une affaire collective au sein d'un établissement. Elle regarde les services d'intendance (intendant et agents), la Vie scolaire (CPE qui établissent le planning et les AED) , les profs principaux... et le professeur documentaliste responsable du CDI. Chacun a un rôle dans l'opération. Questions à notre collègue Patrick : 1/ n'a-t-il pas déjà exploré les archives de la liste qui surabondent sur ce sujet numéro un des préoccupations parasites, un peu partout ? […]

QUEST : Droit d'image et illustration d'une exposition
Bonjour, Je ne retrouve pas dans les archives de la liste, mais c'est sûr que le sujet a déjà été abordé... Excusez-moi donc de re-soulever le problème : pour une exposition destinée à être vue uniquement par les élèves et les profs de l'établissement, quels sont les droits liés à l'utilisation d'images pour illustrer des panneaux d'expo ? […]

Selon Sperber et Wilson « communiquer, c'est produire et interpréter des indices » (1989 : 13)[257]. Il y a communication lorsqu'un individu cherche à réaliser une intention communicative. Dans leur théorie de la pertinence, cette notion est relative aux coûts et effets cognitifs. Le coût est l'effort nécessaire à l'interprétation. Et l'effet cognitif d'une proposition dans un contexte donné est l'ensemble de propositions que l'on peut inférer d'elle quand elle est jointe à un contexte. Le langage est porteur d'indices permettant d'inférer, c'est-à-dire de faire des hypothèses interprétatives sur les intentions de celui qui parle. « Nous appellerons environnement cognitif mutuel tout environnement cognitif partagé dans lequel se manifeste l'identité des individus qui partagent cet environnement » (Sperber et Wilson, 1989 : 70). Le thème de l'implicite est traité par Kerbrat-Orecchioni (1996)[258] dans son ouvrage sur le sujet. Une partie de cet essai est consacrée à l'examen de la genèse et du décodage des contenus implicites, étroitement liées aux compétences des sujets parlants. Le locuteur opte pour une expression implicite lorsqu'il « ne peut pas, pour des raisons de convenance, utiliser l'expression directe. Il recourt alors à la formule implicite pour conjurer l'existence de certains tabous » (1996 : 277), ou pour « atténuer cette menace que constituent les F.T.A.[259] pour les faces négatives et positives du destinataire du message » (1996 : 280).

[257] D. Sperber, D. Wilson, *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
[258] C. Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite,* Paris, Armand Colin, 1996.
[259] Le terme FTA dénomme les actes menaçants pour la propre face ou la face de l'autre (*Face Threatening Acts*).

3.3.3 La polyphonie énonciative

La polyphonie énonciative, terme faisant référence à Bakhtine (1970) fait allusion à la pluralité des voix dans la communication linguistique. Toute activité énonciative s'avère ainsi un produit de plusieurs voix. Le sujet parlant est traversé par de multiples strates dont il garde la mémoire, qui sont autant de discours tenus dans la culture. Dans le discours du locuteur, il y a plusieurs voix qui parlent et qui gardent la trace de dits antérieurs. Tout discours s'inscrit dans une interaction plus ou moins explicite avec d'autres discours, si bien que l'on ne saurait discourir selon Bakhtine, sans rencontrer les discours des autres et l'autre comme discours. Dans la tradition de la sémantique de l'énonciation, les études de Ducrot (1980)[260] rendent compte de la présupposition et de l'implicite dans l'acte de parole. La notion de polyphonie telle qu'elle est décrite par Ducrot (1984 : 213)[261] renvoie à la pluralité et la hiérarchisation de différents points de vue dans une même unité. Il fait référence à la distinction entre le locuteur et l'énonciateur. Il existe à ce sujet plusieurs écoles, ce qu'il faut retenir c'est que dans le discours d'un locuteur à l'origine d'un énoncé quelconque il y a des énonciateurs qui sont des sources de points de vue. Dans la gestion des interactions, les locuteurs construisent des points de vue avec l'aide des autres et se servent des autres, pour avoir une position dominante, dominée ou une position d'égalité. Dans la construction du dire, les places ne suffisent pas à expliquer le dialogue, tout se rejoue dans l'interaction. La question de la co-construction des points de vue (PVD) et de leurs prises en charge par les énonciateurs amène à distinguer le locuteur et l'énonciateur (Ducrot, 1984). La hiérarchisation des énonciateurs permet d'extraire un énonciateur principal correspondant au PDV dominant auquel s'identifie le locuteur. Cette co-énonciation se trouve complétée par les postures de « surénonciation ». Le sur-énonciateur va imposer son point de vue à l'autre, en surplomb. Il se sert des mots et du point de vue de l'autre, pour, en apparence, dire la même chose, mais en fait, dire un peu autrement. Pour exemple, le professeur semble dire la même chose que l'élève, il reformule, mais la reformulation dit autre chose. La posture de « sousénonciation » fait référence à la co-construction inégale d'un PVD dominé.

[260] O. Ducrot et al. *Les mots du discours,* Paris, Minuit, 1980.
[261] O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984.

Le sous énonciateur en tant que locuteur va répéter le point de vue de l'autre sans le prendre en charge, de manière distanciée, sans remplacer ce point de vue par un autre, sans imposer son point de vue à l'autre. Il ne le prend pas en charge mais il le prend en compte.

3.4 Les paroles d'autrui

Les messages échangés qui composent le corpus de notre étude, constituent des énoncés qui relèvent fréquemment de la catégorie des discours rapportés. En effet, une communauté discursive se définit par les discours « autres » qu'elle convoque. De plus, la circulation d'un discours de spécialité qui ne peut être compris que par les participants à la liste de discussion participe à la connivence dans la communauté. En outre, les discours rapportés remplissent une fonction d'arguments d'autorité en s'appuyant le plus souvent sur la légitimité d'un locuteur particulier. Pour fonctionner, la communauté se dotent de règles discursives qui s'appliquent aux formes orthographiques, à la signature des messages et aux pratiques de citation. Ce dernier genre discursif est très présent dans les discours circulant sur Internet. L'emprunt à des sources extérieures n'est d'ailleurs pas toujours indiqué. Après avoir défini le rôle du tiers dans les discours échangés, nous évoquerons la présence de métadiscours qui fixent des règles et des pratiques de bonnes conduites dans la communauté. Nous étudierons ensuite la distribution des différents types d'annotation dans la liste de discussion dans un corpus prélevé.

3.4.1 Le tiers

Nous constatons avec Kerbrat-Orecchionni (1999 : 25)[262] qu' « à la phase d'émission, plusieurs niveaux d'énonciation peuvent se trouver superposés ». Les énonciateurs ainsi introduits dans le discours sont au locuteur « ce que le personnage est à l'auteur dans une fiction » (Maingueneau, 1991 : 128)[263]. Il arrive que le locuteur veuille citer les paroles de quelqu'un d'autre.

[262] C. Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation,* Paris, Armand Colin, 1999. Collection U.
[263] D. Maingueneau, *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive,* Paris, 1991. Hachette supérieur.

S'il s'agit des paroles précédemment énoncées dans la discussion, le locuteur peut copier tout le message et le réintroduire dans le sien, accompagné d'une indication de la source (le temps de l'énonciation et l'énonciateur original). Dans ces cas de discours rapporté direct, l'intention du locuteur est souvent celle de commenter l'énonciation de l'autre. Les voix énonciatrices que le locuteur fait apparaître dans ses messages ont quelque fois des sources autres que les participants présents dans la discussion, ailleurs que dans le cercle des sujets parlants virtuellement présents sur la liste. Ce sont des propos plus généraux comme des reprises d'idées généralement reconnues, des proverbes, des dictons. C'est le cas de l'extrait suivant où le documentaliste cite un proverbe africain pour évoquer la question épineuse de la disparition de documents du centre de documentation.

DEBAT : vols au cdi!
"Sur le nez du voleur, il ne pousse pas d'herbe" (proverbe africain). Le vol est bien un problème douloureux. Que faire lorsqu'on soupçonne des personnes sans preuve formelle ?

Les mots de l'autre font le plus souvent l'objet de reprises et de remaniements. Il faut constater que le discours indirect, les reprises et les reformulations portent rarement sur des segments très longs, elles concernent avant tout des éléments courts : des mots ou des syntagmes. Les citations peuvent concerner une référence à un autre participant à la discussion aussi bien qu'un sujet parlant non identifié et extérieur à la liste de discussion (« on dit que… », « on prétend que… », etc.). Même si celui que l'on va désigner comme tiers n'est pas un véritable acteur de l'échange, car il représente la « cible » de discours qui « n'est pas en tant que telle incorporée au circuit communicationnel » (Kerbrat-Orecchionni, 1999 : 175), l'analyse de son statut ouvre des perspectives intéressantes sur le fonctionnement de l'énonciation sur une liste de discussion. A la suite d'auteurs comme Charaudeau et Montes[264] qui mettent en avant une conception triadique de la communication, nous postulons la présence d'un tiers comme figure jouant le rôle de garant dans le partage de pratiques. Charaudeau distingue trois lieux de problématisation du tiers : « l'espace situationnel de la communication », « l'espace discursif de l'énonciation », « l'espace interdiscursif où circulent les discours ». Ce dernier défini comme « lieu d'une sémantisation des systèmes de valeurs, où le tiers peut être considéré comme un "méta-énonciateur" qui produirait des discours de vérité servant de référence à tout nouvel énonciateur », retient particulièrement notre attention.

[264] P. Charaudeau, R. Montes, *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Ce répondant qui donne du sens, ce surdestinataire comme le dit Bakhtine est celui qui sous-tend la circulation de discours toujours contextualisés, porteurs de systèmes de valeurs à référer à des systèmes de pensée constitués en « imaginaires socio-discursifs ». La notion d' « imaginaire socio-discursif » est essentielle en ce qu'elle façonne les représentations des différents acteurs. Au sein de notre corpus constitué de discours circulant, nous recherchons donc les traces et manifestations de ce « méta-énonciateur ». Les abonnés actifs construisent leurs discours à travers les destinataires et lecteurs supposés. La construction identitaire s'affirme ainsi autour de l'exposition des opinions. Pour Charaudeau, la position du tiers est fondamentale dans le discours et le regard de l'autre entraînerait des différences dans les objets discutés. Les participants de la liste de discussion partagent des savoirs de connaissance et de croyance, savoirs qui circulent dans le groupe auquel ils appartiennent et qui sont mobilisés dans un jeu d'interdiscursivité. La référence au tiers est présente dans l'exemple suivant, le surdestinataire est identifié par "il" et dans les expressions "il faut, il est toujours...".

Sujet : bcdi : désherbage périodiques et exemplaires
Bonjour tous ! depuis mon arrivée en septembre dernier dans mon établissement, j'ai effectué un grand désherbage des périodiques. J'ai supprimé la fiche document-notice de chaque périodique désherbé et conservé la fiche exemplaire avec statut=mis au pilon. Mais je me demande à présent si **il faut** ou non conservé la fiche exemplaire? Merci

Ces exemplaires sont la mémoire du fond, **il faut** donc les conserver.... ils ne sont pas très lourds et ne gênent en rien la recherche, donc pas de soucis.

Bonjour, je ne crois pas qu'il faille supprimer ces exemplaires... **Il est toujours recommandé** de les conserver car il s'agit de documents achetés sur le budget de l'éducation nationale... Les 1700 exemplaires ne surchargent pas la base... Dans le lycée où j'étais, la base contenait plus de 10 000 exemplaires… Bonne journée »

Les occurrences de "il faut" renvoient à une norme professionnelle non citée. Le tiers apparaît comme une instance de jugement, un arbitre social de la norme, chargé de décider de l'acceptabilité sociale des comportements des acteurs. La particularité de l'acte d'énonciation dans une liste est la perpétuelle alternance des rôles. Le participant devient maintes fois à son tour l'émetteur, l'auteur, l'acteur et ensuite le récepteur, le public du discours produit à l'écran. Il convient de rappeler la métaphore bien connue, celle d'un orchestre sans « chef ni partition » où « chacun joue en s'accordant sur l'autre » (Winkin, 1981 : 8)[265].

[265] Y. Winkin, *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 1981.

3.4.2 Le méta-discours

L'emploi d'éléments d'ordre métalinguistique correspond à une stratégie de désambiguïsation dans l'interaction. Le métadiscours régulateur de la conversation est présent à chaque fois qu'il faut désambiguïser le dit et souvent lorsqu'il y a besoin de préciser et de corriger. Il existe plusieurs lieux discursifs où nous pouvons rencontrer le métalangage dans notre corpus : les messages d'appel à la nétiquette[266], la reprise et la reformulation qui sont tous porteurs de valeur métadiscursive.

Appel à la nétiquette

Nous envisageons plus particulièrement les instances métadiscursives de la liste de discussion sous l'angle des valeurs sémantico-pragmatiques. Les commentaires portant sur le fonctionnement socio-technique de la liste incluent des remarques sur les perturbations et les dysfonctionnements techniques, le comportement des abonnés comme l'ajout de pièces jointes ou le choix d'encodage en HTML du message. Ces énoncés sont souvent le fait du modérateur qui rappelle quelques règles techniques comme le mode d'emploi de la consultation des archives et de l'espace de fichiers partagés.

> INFO : Spam sur la liste et message de la modération
> bonjour, le message intitulé "N'est-il pas temps de trouver des clients grâce au référencement sur Internet ?" est passé hier par erreur sur la liste. Pour information, nous recevons tous les jours en modération de nombreuses tentatives de spam, celle-ci a trompé la vigilance du modérateur et nous nous en excusons. Je profite de ce message pour rappeler quelques règles de fonctionnement de la liste : les messages doivent être signés, c'est important et de trop nombreux collègues oublient de le faire. Indiquez également votre adresse mél dans le message pour faciliter la modération et les échanges hors liste. Les messages doivent être envoyés à l'adresse Moderateur.Cdidoc@ac-rennes.fr et non à l'adresse de la liste (Cdidoc-fr@cru.fr), cela nous facilite également la tâche de modération [...] La modération

Certains abonnés se réfèrent également aux règles de bonne conduite sur la liste, ils rappellent ainsi que les messages doivent être signés.

[266] Nétiquette : respect de principes de savoir-vivre ou plus précisément de savoir-communiquer sur Internet.

EMPLOI : Recherche emploi
Bonjour, Ce qui pourrait être intéressant sur cette liste c'est que les personnes s'identifient vraiment. Je ne sais pas qui a signé ce message (il existe vraisemblablement plusieurs Anne) et en plus je ne sais pas dans quelle région tu es. Difficile dans ces conditions de te renseigner, si j'avais au demeurant des renseignements à te donner. J'ai du mal à comprendre que dès qu'on est sur le net on oublie toutes ces règles: bonjour, signature.... Ceci est d'ailleurs valable pour pas mal de messages.

Reprise et reformulation

Le retour au discours de l'autre est souvent lié au souci de clarification comme dans l'exemple suivant sur une question de classification des documents en CDD[267].

PEDA : Etudier la CDD, pourquoi ? (7 messages)
Bonjour, C'est amusant de voir comme les pratiques sont diversifiées, et parfois contraires, et c'est entre autres ce qui fait la richesse des échanges sur cette liste. Pour exemple de ces pratiques contraires, ce thème de la CDD : une collègue (E R) dit expliquer à ses élèves que **"grâce à elle [la CDD] tous les livres traitant d'un même sujet sont rangés au même endroit"**, ce qui est bien sûr vrai... et en même temps pas tout à fait exact si l'on prend des exemples précis : en effet, un livre documentaire sur le cheval peut être en 599.72 (équidé ou quelque chose du genre), en 636.1 (élevage), en 798.2 (équitation), en 938 pour le cheval de Troie, 970 avec les cow-boys... […]

La reformulation quant à elle est liée surtout à la recherche du mot juste. Le métadiscours aide à surmonter la difficulté de compréhension par le pouvoir d'explicitation dont il est porteur.

PEDA : travail sur le slogan publicitaire (3 messages)
Je fais la même démarche avec un prof de français et un prof d'arts plastiques. J'utilise la méthode du brain storming ou "**remue méninges**" qui surprend toujours les élèves mais donne des résultats tout à fait passionnants (c'est la technique utilisée par les publicistes d'ailleurs)

D'autres commentaires proviennent d'abonnés qui font des remarques sur leur propre activité et sur celle d'autrui, plus spécifiquement sur l'usage de la langue.

[267] La classification décimale de Dewey (CDD) développée par le bibliothécaire Melvil Dewey en 1876 aux États-Unis est un système de classement thématique des ouvrages à l'intérieur d'une bibliothèque. Chaque groupe de chiffres correspond à une grande discipline du savoir.

DEBAT : dysorthographie (2 messages)
[...] d'ailleur soyons précis. Si je ne mets pas de s à ailleurs c'est une faute d'orthographe. Mais le message incriminé à l'origine ne pressentait pas de faute d'orthographe, mais ce qu'on appelle faute de frappe: lettres redoublées ou oubliées, lettres inversées. Avez vous remarqué que sur un clavier on inverse ou on mélange carrement les lettres, ce qu'on ne fait jamais avec un stylo. Comment appeler cela? Dyslexie virtuelle? Léger trouble de lla commande motrice des doitgs? Et les lettres accentuees sans accent? c'est parfois un choix qui evite au correspondant de recevoir un message avec des caracteres codes. Personnellement je suis absolument pour les messages bien écrits, car ils améliorent la lisibilité. Bon week end. :-)

Bonjour, une semaine pour écrire un article sans faute ? ???? On revendique un statut d'enseignant ??? Je rêve !! Mais allons-y ! N'exigeons pas de nous-mêmes ce que l'on exige des autres ! Nos élèves sont encore soumis à l'orthographe et des enseignants sont payés pour leur apprendre, mais ça ne fait rien. Il est vrai que le ministre des transports (son chauffeur bien sûr), et tous les autres, s'autorisent à ne pas respecter le Code de la Route, donc suivons la même voie. Disons adieu au devoir d'exemplarité ! PS : Tout le monde peut faire des fautes,..... mais il y a des limites !!

Ce dernier point génère des jugements normatifs sur les fautes de frappe, de grammaire, d'orthographe et sur les emplois de mots. Ces remarques sont très fréquentes dans notre corpus, le milieu professionnel étant « sensible » à la norme orthographique. D'autres comportements sont fortement critiqués comme l'impolitesse ou l'usage néophyte de la liste pour répondre à des questions simples de recherche d'information. Dans l'exemple suivant un(e) abonné(e) interpelle la communauté pour une plus grande tolérance à l'égard des contrevenants à la règle de signature des messages.

[Cdidoc-FR/] stage en CDI
Bonjour à tous, et bonne année 2005 ! (pas très original, je sais !) En cette nouvelle année, je souhaite à tous les membres de cette liste de réussir une communication pleine de respect et de tolérance !... Hum... Respect signifie aussi respect des erreurs... Cet exemple : pourquoi parler hâtivement de "sans-gêne" et d'"impolitesse" lorsqu'une stagiaire en Capes de doc ne signe pas son message ? Ne pourrions-nous envisager que cette personne ait simplement oublié de se présenter, ce qui peut arriver ?... Et dans ce cas on pourrait gentiment lui demander de le faire, non ?... Je suppose qu'on commet tous des erreurs à un moment ou à un autre (en tous cas moi oui !), et on n'accepterait sans doute pas de se faire remonter les bretelles de la sorte ! Par ailleurs elle n'était peut-être pas sur la liste au moment des débats ?... Enfin notre rôle d'"anciens" ne pourrait-il pas être d'accueillir les futurs docs plutôt que de les rejeter ?... A méditer...

Cette stratégie d'interpellation est souvent adoptée en vue de manifester sa propre appartenance à la communauté ou une non acceptation de l'autre. C'est une spécificité de cette socialisation où les nouveaux doivent construire une identité et gagner un statut au sein de la communauté à partir de la parole. D'autres stratégies discursives concernent le déroulement de la conversation, le silence, le manque de réponse, les sollicitations de réactions de la part des autres, la monopolisation de la conversation par un abonné.

Les réactions métalinguistiques peuvent porter sur des propriétés de l'énoncé comme l'intonation jugée agressive ou la durée de l'échange. Le fil de discussion est alors considéré comme trop long avec des répétitions, sans nouveaux éléments cognitifs pour les abonnés ou traitant de sujets considérés comme des « marronniers » ou des « *trolls* ». Un « marronnier » se distingue par la régularité d'apparition d'un sujet à certaines périodes de l'année. Le « marronnier » le plus souvent identifié dans le corpus porte sur la question de la gestion des manuels scolaires par le documentaliste. Ce thème est abordé à plusieurs moments, plus particulièrement à la rentrée pour la distribution des manuels et à la fin de l'année scolaire pour leurs retours.

DEBAT : manuels (1 message)
Les manuesl scolaires... excellente question de notre collègue !!! Je plaisante... après la tornade que le sujet des manuels scolaires a provoqué sur cette liste CDI-Docs en septembre (mais chaque année, généralement en mai-juin et en septembre), j'avoue être fasciné par cette requête et je pose la question (qu'on avait il y a un mois posé à mon encontre) : N. B serait-il (elle) un(e) troll qui voudrait relancer le débat récurrent de notre liste ? J.-F.P, collège de xxx, troll dinosaure, qui s'occupe dans son collège des manuels scolaires de A à Z, mais qui tient à préciser que c'est un tout petit collège, que c'est un choix de sa part (nullement imposé par la hiérarchie) et qu'il n'agirait certainement pas de même ailleurs. Déjà, par principe, si on me force à faire quelque chose, je le fais pas.

Dans la communication en ligne, un « *troll* » est un utilisateur qui cherche à créer une polémique en provoquant les participants d'un espace de discussion. Par métonymie, on parle de « *troll* » pour un message dont le caractère est susceptible de générer des polémiques ou est excessivement provocateur, sans chercher à être constructif, ou auquel on ne veut pas répondre et que l'on tente de discréditer en le nommant ainsi.

3.4.3 Les annotations discursives

Nous avons souhaité analyser la dynamique discursive de la liste Cdidoc à partir de l'exemple d'un fil de discussion pour considérer l'ensemble des traces d'un débat après sa clôture (Thiault, 2009)[268]. Nous avons sélectionné une discussion en ligne autour de l'étude de la classification décimale de Dewey (CDD) par les élèves sur la base de plusieurs critères. D'une part, le thème fait partie des pratiques familières de la communauté et d'autre part ce fil est assez représentatif (en taille, nombre de participants à la discussion).

[268] F. Thiault, Formes et rôles des annotations discursives dans une liste de discussion professionnelle, In C. Loneux, B. Parent (dir.), *Communication des organisations, recherches récentes*, tome 1, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 109-118.

Le corpus est constitué de vingt messages postés dans une période de onze jours entre le 18 et le 29 janvier 2008. Les participants sont au nombre de dix-huit. Le modérateur compile les messages reçus sur le même sujet afin de réduire le coût cognitif associé à cette exploitation pour les abonnés. Nous avons cherché à caractériser ce corpus en termes de types d'annotations. Les intervenants, conformément à leurs signatures, sont désignés par les initiales de leurs prénoms et noms. Le message introductif pose une question et lance le débat.

> Message initial (M1) : Bonjour, je suis plc2 doc en collège. La nouveauté de cette année est de rédiger un dossier de compétence et de justifier nos actions. Je compte mettre en avant l'initiation des 6e et notamment la séance sur la classification Dewey. Etudier la CDD me semble logique, rentre dans une progression logique... Mais ce n'est pas toujours le cas pour les élèves. En effet, le travail en interdisciplinarité dans ce collège est assez rare, surtout avec la doc. Hors contexte que peut apporter l'étude de la cdd? J'argumente en avançant que cela va permettre au élèves de découvrir un peu plus le fonds du CDI. mais les élèves ne voient pas l'intérêt....Pour eux, cela n'a pas spécialement de sens car ils 'ont très peu de recherches à faire dans les autres matières. Comment créer alors du sens et que peut leur apporter cette connaissance?? Merci de me donner des pistes si vous en avez!!!

L'auteur en deuxième année d'IUFM (PLC2) après l'obtention du CAPES de documentation est stagiaire documentaliste en responsabilité dans un collège. Elle se situe en interrogation par rapport à la pratique de son métier dans une phase de construction de son identité professionnelle. L'évaluation du stagiaire se fait alors sur la base d'un dossier individuel[269] de compétences. Le sujet du message relève de la pédagogie documentaire (formation et progression planifiée, sensibilisation à des problématiques informationnelles de catégorisation du savoir) et de la politique documentaire (gestion de la collection de documents du centre de documentation). L'analyse du fil de discussion s'appuie sur les pratiques de citation dans l'espace de discussion en ligne. Dans notre échantillon, des pratiques de citations électroniques sont rencontrées dans douze messages sur vingt, dont cinq qui font référence à l'intervention initiative (M1).

Le processus de documentarisation et d'annotation

Nous avons choisi pour l'analyse de cette étude de cas de nous appuyer sur la théorie des transactions communicationnelles (Zacklad, 2005)[270].

[269] Le cahier des charges de la formation des maîtres (Arrêté du 19 décembre 2006) indique que la titularisation passe par la présentation d'un dossier de compétences composé de pièces attestant que le professeur stagiaire a construit les dix compétences du référentiel des professeurs des lycées et collèges.

[270] M. Zacklad, Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associées. In colloque *Le numérique : Impact sur le cycle de vie du document pour une analyse interdisciplinaire*, 13-15 Octobre 2004, Montréal (Québec), Éditions de l'ENSSIB, 2005.

Nous postulons que les collectifs sont en mesure de créer de nouvelles connaissances à travers leurs interactions langagières. L'action collective organisée génère des situations d'interdépendance cognitive entre les acteurs qui sont réduites par le biais de transactions communicationnelles :

> *« Interactions entre acteurs cognitivement interdépendants leur permettant de créer de nouvelles significations afin de réduire leur incertitude mutuelle dans la conduite ultérieure de leur activité »* (Zacklad, 2004)[271].

Il s'avère impossible de réduire cette incertitude cognitive sans recourir à des tiers. L'acteur agit sur l'interlocuteur via une « production sémiotique », qui constitue un document circulant, objet d'une transaction entre des acteurs impliqués dans un processus d'échange visant à la fois des engagements mettant en jeu leur « self commun » une reconnaissance mutuelle et des connaissances liées à la production d'une « œuvre » pour partie commune. La même production sémiotique peut être interprétée selon de multiples points de vue et donc faire potentiellement l'objet de plusieurs transactions simultanément. Selon l'auteur, le document dispose d'une articulation sémantique externe avec d'autres documents grâce à des attributs de localisation, de datation, d'identification des réalisateurs et des bénéficiaires. Ainsi, les courriers électroniques comportent plusieurs éléments d'identification dont la date d'émission, l'adresse de messagerie de l'émetteur et la signature plus ou moins complète de l'internaute (nom, fonction, institution, adresse postale, etc.). Cette présentation de la théorie des transactions communicationnelles va nous permettre de comprendre le rôle essentiel que jouent les annotations dans la coopération médiatisée par ce type de documents. L'auteur définit l'annotation comme :

> *« toute forme d'ajout visant à enrichir une inscription ou un enregistrement pour attirer l'attention du récepteur sur un passage ou pour compléter le contenu sémiotique par la mise en relation avec d'autres contenus sémiotiques pré-existants ou par une contribution originale »* (Zacklad, 2007)[272].

[271] M. Zacklad, J.-P. Cahier, A. Monceaux, *Une application du Web Socio Sémantique à la définition d'un annuaire métier en ingénierie.* Conférence Ingénierie des Connaissances, IC 2004, 5-7 Mai 2004, Grenoble.
[272] M. Zacklad, Annotation : attention, association, contribution. In P. Salembier, M. Zacklad (eds.), *Annotations dans les Documents pour l'Action*. Paris, Lavoisier, 2007, pp. 29-46. En ligne sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/07/81/PDF/Annotation_Dopa_Hermes-Lavoisier.pdf.

Nous reprenons pour cette étude les trois types d'annotations retenues par Zackad, les annotations attentionnelles, les annotations associatives et les annotations contributives.

Annotations attentionnelles

Les attributs associés aux messages permettent de dater le document, d'identifier les auteurs par le biais de l'adresse de courrier électronique et par la signature éventuelle. Le projet communicationnel principal est résumé par le titre du message initial. Celui-ci est repris tout au long de la transaction communicationnelle, sauf par une participante qui modifie le titre. Le modérateur interprète ce nouveau sous-titrage et associe à ce message une catégorie d'objets différente liée aux techniques documentaires et non plus à la pédagogie. Le partage d'un terrain représentationnel commun contribue à fournir aux abonnés une logique d'accès implicite au contenu sémiotique modifié et élargi dans cette discussion.

Annotations contributives

Pour accroître la documentarisation, les contributeurs utilisent d'autre part des citations des messages précédents. Suivant Marcoccia (2004)[273], il s'agit d'éléments de messages antérieurs figurant dans un article accompagné d'un ou plusieurs chevron(s) à chaque début de ligne. Il affirme que la « citation automatique entre dans une catégorie plus large de procédés discursifs (*smileys,* codifications typographiques simulant l'oralité) qui contribuent à proposer un cadrage des échanges médiatisés par ordinateur prenant pour modèle la conversation en face-à-face ». Dans les citations, les émetteurs explicitent l'emprunt fait au message initial en restituant le passage pertinent. Ils intègrent un passage de production sémiotique extérieur dans leurs nouvelles contributions.

<Tu dis qu'ils ont très peu de recherches à faire>
<S'il ya peu de recherches dans ton collège>
<Je ne comprends pas bien auprès de qui tu dois justifier ton action : l'administration ? Sinon, entièrement d'accord avec toi sur le manque de séances non ancrées dans un besoin réel >
<Votre remarque est très intéressante : « les élèves ne trouvent pas de sens à la classification décimale Dewey »>

[273] M. Marcoccia, La citation automatique dans les messageries électroniques, In J.-M. Lopez-Muñoz, S. Marnette, L. Rosier (eds.). *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, 2004, pp. 467-478.

Cusin-Berche (1999)[274] met en évidence la notion de discours rapporté dans la communication électronique par la combinaison de strates discursives :

> *« […] dans la possibilité de construire des superpositions de discours, lesquels s'organisent autour d'un événement discursif initial et forment un texte. Ainsi, la « réponse à l'auteur » qui insère les dires du récepteur premier, devenu de ce fait second énonciateur et non énonciateur second parce qu'il ne s'agit pas de discours rapporté mais de discours reporté dans l'espace textuel du message d'origine, favorise l'interlocution ».*

Ces citations visent à formuler des critiques, à prolonger les propositions initiales, à suggérer des propositions alternatives et à stimuler d'autres productions.

<Pour compléter la dernière remarque du § ci-dessous : les cotes font appel à un double ordre –ordre alphanumérique>

< Par rapport à cette réflexion : « je n'ai pas utilisé le toucan (code couleur) car toutes les couleurs n'existent pas au CDI, mais avec les « 100 cases du savoir » de la classification Dewey, les élèves ont adhéré » >

Nous pouvons repérer des pratiques de citation nominative des auteurs des messages, plus particulièrement en cas de désaccord sur le contenu.

<une collègue **(ER)** dit expliquer à ses élèves que « grâce à elle [la CDD] tous les livres traitant d'un même sujet sont rangés au même endroit », ce qui est bien sûr vrai …et en même temps pas tout à fait exact si on prend des exemples précis>

<Je lis qu'**ER** précise : « personnellement je leur parle du caractère universel de la CDD (existe depuis longtemps et dans tous les pays) » Je suis peut-être ignare mais je ne comprends pas l'universalité de la CDD ! >

<**Monsieur M.,** je me suis rendue sur votre site pour voir à quoi ressembler votre classification. le principe est intéressant, toutefois, je ne la mettrais pas en place dans mon collège. En effet, le transfert entre la classification du CDI et celle de la médiathèque ou de leur futur lycée est un aspect important à ne pas négliger>

La citation se fait uniquement par le prénom lorsque le rédacteur souhaite souligner un point d'accord.

[274] F. Cusin-Berche, Courriel et genre discursif, In J. Anis (ed.), *Internet, communication et langue française*. Paris, Hermès, 1999, pp. 31-54.

<Je procède exactement comme **F**>
<Je suis entièrement d'accord avec **E** >

Annotations associatives : Citation de ressources

Nous pouvons relever un lien entre la pratique de citation et le statut des participants à la discussion. Deux interventions « d'ex-professeur certifié de documentation » devenu chercheur renvoient à des publications sur leurs sites personnels. Le premier contributeur évoque l'expérimentation d'une classification non décimale en collège, le second nous présente une adaptation imagée de l'histoire de Dewey pour les élèves. L'expertise, s'appuie ici sur un savoir académique en en revendiquant les attributs. Un troisième contributeur qui précise être formateur dans sa signature propose un lien pour consulter la classification d'une bibliothèque qui n'utilise pas la CDD. Il élargit le sujet au classement des sites par catégories dans les annuaires sur Internet et cite une situation d'utilisation de la CDD dans un portail de ressources en ligne (DADI, URFIST de Lyon). Il recommande aussi la lecture d'un ouvrage de référence de Perec « Penser/Classer ». Les interventions de ces trois contributeurs « masculins » se différencient des autres échanges car leur objectif n'est pas uniquement de relater des expériences pédagogiques mais de proposer à la communauté des ressources bibliographiques, des pistes de réflexion pour situer le sujet dans une problématique professionnelle plus large. La figure du « profane » est également présente par la question initiale d'une stagiaire documentaliste. Un autre message émane d'une néo-professionnelle qui relate son expérience de séance pédagogique sur le même thème en citant les outils professionnels utilisés[275]. Elle s'interroge sur l'utilité de ces formations et sur l'efficacité des méthodes d'apprentissage. Ces deux messages de jeunes professionnelles nous invitent à poser l'hypothèse de l'existence d'un processus de professionnalisation, reflété par la liste de discussion.

[275] Les « 100 cases du savoir » de la classification Dewey : les classes et sous-classes sont associées à des pictogrammes représentatifs des thèmes. Le « Poster du toucan » : les couleurs attribuées aux différentes classes de la Dewey sont réparties sur le plumage du toucan (publications Inter CDI/Cedis).

Conclusion

Au sens de Lewkowicz et al. (1999)[276], la participation à un forum peut ainsi être vue comme la participation à l'écriture collective d'un document, ou d'un projet. Une correspondance électronique archivée automatiquement constitue un document numérique dynamique, produit collectivement de manière interactive (Marcoccia, 2001)[277]. Ce document est composé de données issues de différentes sources. On peut alors soit considérer qu'il s'agit de documents composites soit qu'ils sont produits par un processus d'écriture collective. L'utilisation du médium scriptural permet à chaque intervention de faire trace et d'être susceptible de donner lieu à rebond dialogal. Les pratiques de citation sont considérées comme des formes d'annotation liant les éléments discursifs et comme un mécanisme permettant de préserver le contexte dans les discussions en ligne. La citation électronique maintient une illusion de proximité en intégrant des tours de parole à l'intérieur d'un unique message. L'annotation peut être envisagée comme la production de fragments textuels qui permet d'échanger et de négocier le sens des documents mis en commun au sein du groupe (Lortal et al., 2007)[278]. Nous devons souligner l'importance de la constitution d'une histoire conversationnelle communautaire (Golopentja, 1988)[279] qui correspond à l'ensemble des échanges ayant déjà eu lieu sur la liste. Nombre de messages renvoient explicitement à des échanges antérieurs. Ils visent à rendre lisible l'histoire conversationnelle, en « réinjectant » dans la communication des échanges qui ont eu lieu ailleurs. La communauté se fonde aussi sur le partage de lieux communs (au sens des *topoï* d'Aristote), qui vont manifester ses valeurs et favoriser le sentiment d'appartenance.

[276] M. Lewkowicz, M. Zacklad, L'écriture collective d'une argumentation dans la prise de décision : un outil de traçabilité des connaissances en conception, *Document numérique, n° spécial « gestion des documents et gestion des connaissances »*, 1999, Vol. 3, n° 3-4, Hermès, 2000, pp. 263-282.
[277] M. Marcoccia, La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur, *Communication & Organisation*, 2001, n° 18, pp. 265-274.
[278] G. Lortal, M. Lewkowicz, A. Todiracu-Courtier, Des activités d'annotation : De la glose au document, In P. Salembier, M. Zacklad (eds.), *Annotations dans les documents pour l'action*, Paris, Lavoisier, pp. 153-171.
[279] S. Golopentja, Interaction et histoire conversationnelles. In J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris, CNRS, 1988, pp. 69-81.

Synthèse partie 1 : Cadre théorique d'analyse

Dans notre travail, nous essayons de poser les fondements empiriques et théoriques d'une communauté de pratique en ligne (Cdidoc). Wenger (1998) définit une communauté de pratique comme un groupe d'individus partageant un intérêt commun, engagés dans une même pratique autour d'un thème ou d'un domaine spécifique de savoir, approfondissant ou améliorant leurs compétences en interagissant. Ainsi, une communauté de pratique s'enrichit progressivement grâce aux interactions répétées entre agents qui échangent et partagent entre eux leurs expériences et valident des formes nouvelles de pratique commune. Elle joue le rôle d'un noyau élémentaire de compétence que Wenger qualifie de régime de compétence localement négocié (*locally negociated regime of competence*). Ce processus de construction coopérative s'appuie sur l'engagement mutuel des participants, c'est-à-dire l'engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens les uns avec les autres. C'est par le biais de leur pratique que les individus peuvent développer un répertoire partagé de ressources : expériences, histoires, outils, manières d'aborder des problèmes récurrents. Les interactions visent l'entraide et le partage de l'information. Les agents construisent de cette façon des relations qui leur permettent d'apprendre les uns des autres. Un capital de compétences professionnelles s'élabore ainsi progressivement. De nombreux facteurs expliquent l'accroissement du nombre des membres et celui de leurs contributions. Crowston et Fagnot[280] soulignent la difficulté à comprendre les motivations de la collaboration virtuelle massive en raison de la grande diversité des niveaux et de nature de la contribution. La distribution des contributions, c'est-à-dire « l'effort fournit par un individu volontaire pour créer un bien collectif » (Crowston et Fagnot, 1998) est typiquement biaisée, avec quelques individus qui porte la majorité de la collaboration et une majorité qui participe moins. Le modèle de contributions est inégalement distribué comme dans la plupart des organisations volontaires. Il faut rappeler sur ce point l'apport de Weber, qui considérait justement que « la sociologie est une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets » (Weber, 1971: 28)[281]. Mais, précisait-t-il, les intentions qui sont à la source des comportements ne se réduisent pas à des rapports instrumentaux de moyens à fins (*Zweckrationalität*) ; un comportement peut également être rationnel s'il est adapté non à des fins mais à des valeurs (*Wertrationalität*).

[280] K. Crowston, I. Fagnot. *The motivational arc of massive virtual collaboration,* The IFIP WG 9.5 Working Conference on Virtuality and Society : Massive Virtual Communities, Germany, Lüneberg, 1–2 July 2008.
[281] M. Weber, *Économie et société.* Paris, Plon, 1971. 1ère édition 1956.

Les communautés en ligne d'enseignants

En France, l'institution éducative, a favorisé l'émergence de communautés éducatives en ligne disciplinaires, celles-ci sont centrées sur les pratiques pédagogiques et sur les tâches quotidiennes de l'enseignant. Certaines ont fait l'objet d'études approfondies comme celle de Daele et Charlier « *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants* » en 2006. Les auteurs associent réflexivité, communauté et développement professionnel :

> *« Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées »* (Daele et Charlier, 2006 : 90)[282].

Nous pouvons citer d'autres études dans le domaine de l'éducation qui porte sur les listes de discussion en tant que communauté institutionnelle. Ainsi, Drot-Delange (2001)[283] s'est intéressée à la constitution de réseaux disciplinaires en économie-gestion et en technologie chez les enseignants du second degré utilisant les listes de diffusion proposées par l'institution. D'une autre manière le travail de Kalogiannakis (2004)[284], donne des pistes sur ce nouveau mode de construction et de gestion des connaissances à partir de l' étude de la liste TPE-TICE créée en 2000 par le ministère de l'Éducation nationale après l'introduction des TPE au lycée. Enfin, Caviale (2008)[285] propose une analyse d'une liste de diffusion de professeurs d'économie-gestion sur trois ans à partir du cadre théorique de la gestion des connaissances dans l'organisation. Les collectifs d'enseignants, ou associations, naissent souvent autour de mouvements pédagogiques, dans un contexte qui peut être celui de la revendication ou de la réflexion. Ces communautés militantes ont aussi vocation à assister une légitimité professionnelle en construction.

[282] A. Daele, B. Charlier, Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? In A. Daele, B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches,* Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 83-104.
[283] B. Drot-Delange, *Outils de communication et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse en sciences de l'éducation, ENS Cachan, 2001.
[284] M. Kalogiannakis, *Après l'introduction des TICE, puis après la création des TPE au lycée, de nouveau rôles pour les professeurs,* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5, 2004.
[285] O. Caviale, *Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usagers*, Thèse en sciences de l'information et de la communication, ENS Cachan, 2008.

C'est le cas par exemple des communautés constituées sur les listes de discussion Freinet et PMEV40 étudiée dans le premier degré par Turban (2004)[286] et de la recherche de Villemonteix (2007)[287], qui se se rapporte à une liste de discussion des animateurs TICE (ATICE). L'auteur interroge les états successifs de leur professionnalité et les processus de mobilisation des acteurs autour d'enjeux professionnels. La liste Cdidoc forme une communauté institutionnelle car elle s'appuie sur le réseau CRDP pour sa gestion et modération. Les personnels ne rendent pas de compte à l'inspection pédagogique de la discipline, mais sont tout de même assujettis à la hiérarchie interne de leur institution. En dépit de l'obligation de réserve auxquels sont soumis les modérateurs, la liste a une dimension de communauté militante par le fait qu'elle matérialise un espace de résistance pour la profession toujours dans une phase de négociation identitaire. Les communautés en ligne d'enseignants représentent pour les membres qui les constituent un vecteur d'engagement dans une définition sociale ou professionnelle de leur métier, un moyen de renforcer leur identité professionnelle mais aussi de participer par le discours à la construction commune d'objets susceptibles d'être investis dans l'exercice professionnel.

L'écriture de l'expérience

La question des pratiques d'écriture dans le champ professionnel compose pour nous un autre axe théorique d'investigation. L'écrit renvoie à l'histoire de l'individu et du groupe professionnel, du travail dont il est l'archive. L'écrit est un des éléments d'une action toujours accompagné et structuré par le langage (Réseau Langage et travail 1989). La liste de discussion Cdidoc est un espace pour la communication de l'expérience. Ces discours permettent d'accéder aux représentations des sujets et aux univers sémantiques de référence. Nous portons dans notre travail de recherche une attention particulière aux productions discursives des acteurs afin d'étudier l'évolution de leurs discours, d'analyser la dialectique qui se joue entre convergence et divergence et afin d'y rechercher les traces de la construction d'un langage commun, condition de toute démarche collective.

[286] J.-M. Turban, *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*. Thèse de doctorat UFR de sciences humaines, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne, 2004.
[287] F. Villemonteix, *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel : Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratique en ligne,* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5, 2007.

La notion de « communauté discursive » (Maingueneau, 1987)[288] nous paraît pertinente pour l'analyse des pratiques langagières qui caractérisent cette communauté en ligne. Les abonnés actifs construisent leurs discours à travers les destinataires et lecteurs supposés. La construction identitaire s'affirme ainsi autour de l'exposition des opinions. Pour Charaudeau (2004)[289], la position du tiers est fondamentale dans le discours, le regard de l'autre entraînerait des différences dans les objets discutés.

Pratiques de citation

Le document archivé apparaît comme un ensemble de fragments portés par des auteurs divers. Une stratégie de documentarisation (Zacklad, 2007)[290] est en œuvre dans la liste Cdidoc par l'ajout d'une catégorie « Objet » aux messages par le modérateur de la liste. L'auteur explique que « Redocumentariser, c'est documentariser à nouveau un document ou une collection en permettant à un bénéficiaire de réarticuler les contenus sémiotiques selon son interprétation et ses usages à la fois selon la dimension interne [...] ou externe [...] ». Cette pratique vise à positionner le document dans un système de classification pour permettre son exploitation, son rangement et sa recherche. Parallèlement notre analyse prend en compte les pratiques de citation (reprise partielle d'un message dans un autre message) dans l'espace de communication en ligne. De ce fait, la citation électronique peut être considérée comme une forme d'annotation produite par les contributeurs afin de relier entre eux des éléments de la discussion éloignés avec le commentaire qu'ils souhaitent introduire. Elle est utilisée pour retracer l'histoire et la cohérence d'une discussion, dans le but d'améliorer la qualité des échanges.

Les participants de la liste de discussion partagent des savoirs de connaissance et de croyance, savoirs qui circulent dans le groupe auquel ils appartiennent et qui sont mobilisés dans un jeu d'interdiscursivité.

[288] D. Maingueneau, *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Hachette, 1987. Collection langue, linguistique et communication.
[289] P. Charaudeau, R. Montes, *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004.
[290] M. Zacklad, Réseaux et communautés d'imaginaire documédiatisées, In R. Skare, W.-L. Lund, A. Varheim, *A Document (Re)turn*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2007, pp. 279-297.

Partie 2 : Écologie informationnelle de l' enseignant documentaliste

Dans une vision plus sociale que technique des outils de l'Internet, nous nous penchons sur la manière dont l'information se crée et se partage dans les listes de diffusion. L'utilisateur et les interactions sociales jouent un rôle plus important que les processus informatiques dans cette nouvelle « écologie de l'information » (Davenport et Prusak, 1997)[291]. L'utilisation d'un système de communication à forte composante participative permet l'émergence d'une intelligence collective au sein du groupe professionnel étudié, suivant le principe selon lequel la mise en commun d'un ensemble de contributions individuelles produit des connaissances de valeur supérieure à des contributions prises individuellement. Grâce à l'étude d'écosystèmes informationnels fondés sur des ensembles d'interactions sociales entre internautes, on peut analyser des données interprétables. En termes de représentation des connaissances métier, nous cherchons à repérer le vocabulaire dédié à la gestion de connaissances internes au domaine d'activité de la documentation scolaire.

Dans un premier chapitre, nous examinerons le modèle de professionnalisation des documentalistes d'établissements scolaires qui fait à la fois référence au métier d'enseignant et à celui de professionnel de l'information.

[291] T. Davenport, L. Prusak, *Information ecology : mastering the information and knowledge environment*. New York, Oxford University Press, 1997.

Dans un deuxième temps, nous établirons une généalogie de la profession pour identifier les étapes de cette professionnalisation. Cette étude historique s'appuie sur un corpus de textes officiels délimitant les missions du professionnel, sur des articles issus de la presse professionnelle spécialisée (plus particulièrement Inter CDI et la revue Médiadoc de la FADBEN)[292], ainsi que des extraits des archives de la liste Cdidoc concernant le paradigme actuel de la formation à la culture de l'information. Dans un dernier chapitre sur la gestion de l'information dans un réseau professionnel, nous nous intéresserons à la médiation de la communication et à l'approche médiologique des outils de communication. Nous analyserons la place et le rôle des listes de diffusion parmi les ressources informationnelles à la disposition du documentaliste. Nous terminerons par une étude de cas sur les réactions des abonnés de la liste Biblio-fr à l'annonce de sa fermeture. Nous avons choisi de retenir ce sujet pour son caractère d'exemplarité sur l'évolution du modèle des listes de diffusion comme outil de médiation de l'information.

[292] FADBEN : Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale.

Chapitre 1 : Professionnalisation et identité professionnelle

Dans le langage courant, nous employons indifféremment les termes de *métier* et *profession.* La définition du dictionnaire Le Robert (1995) établit pourtant une distinction entre les deux. Le métier est au sens premier un « genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique ». Quant à la profession, elle est d'abord caractérisée comme « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence », pour être ensuite entendue dans un sens courant comme un « métier qui a un certain prestige social ou intellectuel ». Les différences se situent à deux niveaux principaux : le type de savoirs en jeu et le mode d'acquisition de ces savoirs. Le métier fait référence à des occupations centrées sur des techniques et une habileté qui s'acquiert par l'expérience pour constituer des savoir-faire spécifiques (Descolonges, 1996)[293]. La profession renvoie à des occupations fondées sur un travail intellectuel, à une activité qui fait appel à des savoirs savants et s'accompagne d'une position sociale plus ou moins prestigieuse.

Dans ce chapitre, nous aborderons la question de la professionnalisation des documentalistes d'établissements scolaires. Les CDI (centre de documentation et d'information) sont les héritiers d'une double histoire : celle de la lecture et des bibliothèques et celle de la documentation. Les enseignants documentalistes allient dans l'intitulé qui les désigne deux facettes : celle, de l'enseignement et celle de la documentation. Cette double fonction explique les difficultés d'image et de représentation de ce groupe professionnel, d'autant plus que la jeunesse de la profession de documentaliste s'oppose à l'ancienneté d'exercice des disciplines d'enseignement. Aussi, nous interrogerons d'abord la validité du modèle enseignant de professionnalisation pour les documentalistes. Dans un second temps, nous évoquerons l'histoire de la fonction documentaire et la mutation des métiers de l'information-documentation.

[293] M. Descolonges, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF, 1996.

1.1 Sociologie des professions

A la suite des premiers sociologues Durkheim et Weber, la sociologie moderne est divisée en deux approches. La première privilégie l'étude des structures sociales et des phénomènes collectifs, et la deuxième l'analyse de l'action individuelle pour comprendre la société. Cette opposition se retrouve aux États-Unis entre le courant fonctionnaliste (Parsons, Merton) qui accorde le primat à l'étude des structures sociales et de la société conçue comme un système et l'interactionnisme symbolique (Hughes, Becker, Goffman). Ce groupe de chercheurs de la seconde École de Chicago (1950-1960) a choisi de partir de l'étude des interactions pour mettre à jour les logiques sociales des groupes d'individus. Face au fonctionnalisme de Parsons, ainsi qu'aux enquêtes quantitatives, dominantes dans la sociologie américaine, l'interactionnisme privilégie sur le plan méthodologique des études monographiques fondées sur une observation directe *in situ* et sur une observation participante. Dans l'approche interactionniste, la réalité sociale ne s'impose pas telle quelle aux individus mais elle est en permanence modelée et reconstruite par eux à travers les processus d'interaction. Précurseur de l'interactionnisme symbolique, Hughes a inspiré des sociologues américains comme Becker (théorie de l'étiquetage)[294] et Goffman[295] (théorie des interactions quotidiennes). L'ethnométhodologie se distingue de l'individualisme méthodologique en faisant de l'interaction, et non pas de l'individu et de ses stratégies, l'élément de base de sa réflexion. En France, ce sont Chapoulie[296] et Dubar[297] qui feront connaître l'approche interactionniste des professions. Hugues contribue à renouveler la sociologie des professions en considérant le travail comme une forme d'accomplissement de soi et une forme d'appartenance participative à la communauté professionnelle. Il fait la transition entre les sociologues de la première École de Chicago et ceux de la seconde, et écrit dès 1951 : « Le concept de "profession" dans notre société n'est pas tant un terme descriptif qu'un jugement de valeur et de prestige »[298].

[294] H.-S. Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.
« Le comportement déviant est ce que les gens étiquettent comme tel ; le déviant est celui à qui on a réussi à coller cette étiquette ». La théorie de l'étiquetage suggère que les représentations de la réalité sont socialement construites et que, dès lors, toute interaction humaine est déterminée par les représentations mutuelles des interactants. D'où le terme d'interactionnisme symbolique auquel se rattache la théorie de l'étiquetage.
[295] E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne T1 et T2.* Paris, Minuit, 1973.
[296] J.-M. Chapoulie, *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Seuil, 2001.
[297] C. Dubar, P. Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998. Collection U Sociologie.
[298] E.-C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996. pp. 76-77. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie.

1.1.1 Processus de professionnalisation

Les « professions » ne relèvent pas d'une division naturelle et fonctionnelle du travail, mais résultent d'une construction sociale visant à accroître la reconnaissance sociale du groupe concerné. Hugues introduit la notion de licence (autorisation d'exercer), qui correspond à un ensemble d'activités exclusives à la profession légitimant cette dernière aux yeux du groupe social, et la notion de mandat (obligation de mission) qui confie la mission de définir le sens social de l'activité.

> *« On peut dire qu'un métier existe, lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. Ceux qui disposent de cette licence, s'ils ont le sens de la solidarité et de leur propre position, revendiqueront un mandat pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail »* (Hughes, 1996 : 99-100).

Le passage de la licence au mandat s'effectue lorsqu'un groupe de promoteurs construit des plaidoyers professionnels afin de défendre un monopole d'exercice et le droit d'exclure un tiers de la profession. De ce fait licence et mandat sont l'objet de conflits, de luttes entre groupes professionnels en compétition pour la protection et la valorisation de leurs emplois. Le territoire professionnel occupé est marqué par un nom, celui-ci précise une ou des activité(s) centrale(s) afin d'établir des frontières pour clôturer l'espace professionnel. Weber a introduit le concept de « fermeture sociale » [299], stratégie déployée par certains groupes dans le but d'exclure des personnes de l'accès aux savoirs et compétences détenues par ce groupe, c'est-à-dire de les tenir à l'écart de son statut. Ce sont les organisations professionnelles (les Ordres pour certaines professions libérales) qui perpétuent les discours, en veillant aux modes d'accès, en délimitant l'espace d'exercice de la profession et en surveillant le déroulement des carrières. Comme le souligne Becker, le concept de carrière chez Hughes renvoie à deux dimensions :

[299] M. Weber, *Économie et Société*, Paris, Plon, 1971. Édition originale allemande 1922.

«Dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suites typiques de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite des changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive » (Becker, 1985 : 126)[300].

Le concept de carrière renvoie à la suite des passages d'une étape à une autre. L'entrée dans le métier est un événement marquant dans la mesure où cela oblige l'individu à procéder à des ajustements de soi. La carrière s'inscrit dans une trajectoire biographique, elle n'est pas seulement une avancée professionnelle car le changement d'une situation objective induit des remaniements subjectifs. Ainsi, les éléments constitutifs d'une profession selon la perspective interactionniste (École de Chicago, Hughes) sont présents dans le métier d'enseignant documentaliste. La licence, autorisation légale d'exercer, est validée par les concours ; le mandat qui confie la mission de définir le sens social de l'activité est fixé par la circulaire sur les missions du professeur de mai 1997[301] et par la circulaire de mission de 1986[302]. La carrière est constituée des fonctions remplies dans l'établissement scolaire ou en dehors (responsable syndical, jury de CAPES, formateur...).

1.1.2 La référence au modèle enseignant de la professionnalisation

Selon le modèle d'analyse anglo-saxon, la professionnalisation désigne le processus par lequel un groupe professionnel délimite un champ dont il se fait le spécialiste et sur lequel il développe des savoirs spécifiques. En France, malgré l'inadaptation de cette analyse pour les métiers éducatifs, cette définition a tout de même des incidences sur leur évolution. Pour compléter la description sociologique de la professionnalisation, les approches sociologiques et psychosociologiques ont développé la notion d'identité professionnelle et divers courants ont produit différents dispositifs d'analyse (réflexive)[303] des pratiques professionnelles.

[300] H. Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance,* Paris, Métailié, 1985, p. 126.
[301] M.E.N., Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997*,* Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, *B.O.E.N.*, 29 mai 1997, n° 22.
[302] M.E.N., Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986, Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information*, B.O.E.N.,* 27 mars 1986, n° 12.
[303] D.-A. Schön, *Le praticien réflexif,* Montréal, Ed. Logiques, 1993.

Les postulats sont empruntés aux théories sociologiques des professions et de la professionnalisation, théorie fonctionnelle et interactionniste. Parmi les multiples dimensions de l'identité des individus, la dimension professionnelle a acquis une importance particulière (Dubar, 2000)[304]. Une profession est constituée de l'ensemble des personnes qui exercent le même métier. Elle émerge lorsqu'un certain nombre de personnes commence à pratiquer une technique définie fondée à partir d'une formation spécialisée. Le terme profession évoque l'image d'un corps social unifié auquel on accède grâce au diplôme qui sanctionne la formation. Au cours de cette dernière s'acquièrent la dimension technique du métier mais aussi ses règles d'exercice c'est-à-dire les règlements de la profession. Le groupe professionnel renvoie à l'idée de classe à laquelle on appartient par son activité, l'appartenance se justifiant par des connaissances spécialisées acquises par un enseignement spécifique. On définira un métier comme l'ensemble des savoirs techniques qu'utilise un individu dans son activité et dont il tire ses moyens d'existence. Pour la communauté étudiée des documentalistes d'établissements scolaires, ce sont les interprétations de la professionnalisation des enseignants qui seront interrogées, tout particulièrement les travaux de Bourdoncle[305], Altet[306] et Perrenoud[307]. La professionnalisation est un concept anglo-saxon, qui décrit la mesure dans laquelle un métier (en anglais « *occupation »*) est ou devient une « profession ». Lemosse[308] rappelle les critères distinctifs d'une profession :

- une pratique de l'activité reposant sur des compétences issues de savoirs théoriques de haut niveau
- longue durée des études et formation spécifique, déterminant une spécialisation non accessible au grand nombre
- évaluation et contrôle des compétences par des instances où les pairs jouent un rôle primordial, avec garantie par l'État du monopole d'exercice de l'activité
- en conséquence, autonomie relative
- idéal de service et code moral de la pratique (déontologie)

[304] C. Dubar. *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. 3° édition. Armand Colin, 2000, p. 16. Collection U.
[305] R. Bourdoncle, *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs,* Paris, I.N.R.P., 1991.
[306] M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants,* Paris, P.U.F., 1994.
[307] P. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique,* Paris, L'Harmattan, 1994.
[308] M. Lemosse, Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, 1989, n° 6, pp. 55-66.

Ce dernier point correspond à une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemosse, 1989 : 57). En France, cet ensemble de critères désigne plutôt ce qu'on appelle les « professions libérales ». Dans cette perspective, certains auteurs fonctionnalistes ont inventé le concept de semi-professions pour parler d'activités qui présentent des traits les rapprochant des précédents mais qui en restent éloignés par plusieurs caractéristiques. Ainsi pour Etzioni (1969)[309] les métiers de l'enseignement et du travail social en sont un exemple dans la mesure où ils se définissent ainsi :

- une période de formation plus courte
- un corps de connaissances moins spécialisé
- une activité se déployant non sur un mode libéral mais dans des organisations bureaucratiques
- moins d'autonomie
- une forte tendance à la féminisation
- un statut dans la société moins élevé

L'enseignement apparaît comme une « semi-profession », parce qu'il ne satisfait qu'en partie aux critères communément utilisés. Les semi-professions sont généralement exercées dans le cadre du fonctionnariat ou de missions de service public. Elles sont soumises à la tutelle d'autres professions de niveau hiérarchique supérieur (inspecteurs et directeurs d'établissements), ainsi qu'à une réglementation étatique précise (instructions officielles publiées au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale). Bourdoncle (1991 : 82)[310] souligne que l'insuffisance de la formation et de l'autonomie d'exercice peut être levée au terme de combats et de négociations syndicales. Trois autres obstacles semblent plus difficilement surmontables : le faible statut de la clientèle la plus directe, les élèves, et souvent son manque d'intérêt pour le service rendu ; la nature salariée des enseignants ; et le nombre important des membres de la profession.

[309] A. Etzioni, *The semi-professions and their organizations : Teachers, nurses and social workers*, New York, Free Press, 1969.
[310] R. Bourdoncle, La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie,* 1991, n° 94*,* pp. 73-92.

« Chacun comprend facilement qu'une "semi-profession" ait l'ambition de devenir une profession à part entière [...], la professionnalisation ne se décrète pas unilatéralement, tout simplement parce qu'elle "donne droit" à de considérables privilèges en termes d'autonomie, de pouvoir, de prestige, de revenu. On peut donc parfaitement imaginer qu'un métier s'installe durablement dans la situation de semi-profession, compte tenu d'un état des technologies, des besoins, de la division du travail et des rapports de force entre métiers, entre employeurs et salariés, entre usagers et gens de métier » (Perrenoud, 1994)[311].

La professionnalisation est souvent décrite comme le processus dynamique d'un métier vers une profession. Perrenoud considère que le métier d'enseignant est un « métier en transition vers la pleine professionnalisation », transition qui s'étend sur plusieurs décennies. Dans le contexte de l'intégration des IUFM au sein des universités, et de la « mastérisation » des concours d'enseignement, le haut conseil de l'éducation, précise que le professeur doit être un « professionnel de l'enseignement » (Rapport sur la formation des maîtres, 2006)[312]. Nous nous interrogeons pour savoir si les documentalistes de l'Éducation nationale peuvent prétendre au statut de profession, se distinguant d'un métier par ses savoirs théoriques, rationalisés et professés (Bourdoncle, 1991), son mandat et son statut. Étant donné que le mandat confié par une société à un groupe professionnel, le statut de ses membres et l'autonomie dont ils bénéficient dans leur exercice professionnel constituent des critères nécessaires à l'attribution de l'appellation de profession (Chapoulie, 1973)[313]. Le mandat est fondé par les différentes circulaires qui régissent la profession d'enseignant documentaliste. À l'image de la circulaire du 17 février 1977[314] qui institue une reconnaissance officielle d'une mission. Elle a représenté une première étape importante dans le processus de définition du métier et dans l'émergence d'un nouveau champ professionnel. Le texte fondateur, la « Circulaire de mission des documentalistes » (18 mars 1986) définit le mandat des documentalistes de façon très large et aussi exhaustive que possible. Cette circulaire détermine un corpus de missions spécifiques.

[311] P. Perrenoud, Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif*, La Revue des Échanges*, décembre 1994, vol. 11, n° 4, pp. 3-7.
[312] Haut conseil de l'éducation, *Recommandations pour la formation des maîtres*, 2006. En ligne sur http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/33.pdf.
[313] J.-M. Chapoulie, Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie,* 1973, n° 14, pp. 86-114.
[314] M.E.N., Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré. *B.O.E.N.*, 24 février 1977, n° 7.

L'institution fixe ainsi concrètement quatre fonctions principales au « documentaliste bibliothécaire » de l'établissement scolaire : la formation des élèves à la recherche documentaire, la mise à disposition des fonds, la promotion de la lecture, l'animation culturelle et la communication. Cette circulaire ancienne ne prend pas en considération les évolutions actuelles du système éducatif, en particulier les incidences des technologies de la communication sur l'organisation de la profession et la formation des élèves. Un second ensemble de compétences professionnelles est énoncé par la circulaire de mission du professeur (1997)[315] qui définit les responsabilités exercées par les enseignants dans le cadre de la classe, de l'établissement et du système éducatif : organiser le travail des élèves, travailler en équipe, collaborer, innover, maîtriser les TICE, actualiser ses connaissances. Ces deux documents constituent aujourd'hui le cadre de l'action des enseignants documentalistes. Duplessis, formateur à l'IUFM de Nantes souligne la difficulté de ce « double mandat » issu de la mise en place du CAPES et qui « révèle une dissymétrie chargée d'ambiguïtés » entre le professeur et le documentaliste, tout en mettant la profession en devoir de se rendre capable d'enseigner, c'est-à-dire « amener l'élève à construire des significations à propos de ce qui vaut d'être appris » (2008)[316].

Le **statut** des documentalistes des établissements d'enseignement du second degré, longtemps incertain, s'est concrétisé avec la création du CAPES de documentation en 1990. Fondamental dans l'évolution de la profession, ce concours a instauré des règles explicites de recrutement et le début de la parité pédagogique avec les professeurs. En effet, sont exigés un niveau universitaire minimal, la licence (désormais un master à partir de la session 2010) et un examen avec des épreuves spécialisées. Des compétences et des qualités sont attendues et affichées dans les rapports du jury du CAPES. Ce concours joue vraiment un rôle déterminant dans la genèse du sentiment d'appartenance et dans le « passage à travers le miroir » (Dubar, 1992). Le statut ainsi obtenu ne se construit pas automatiquement : le nouvel entrant doit accepter et intérioriser les règles, les valeurs, les devoirs qu'il sous-tend.

[315] M.E.N., Circulaire de Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, *B.O.E.N*, 29 mai 1997, n° 22.

[316] P. Duplessis, Apports des didactiques des disciplines à l'expertise pédagogique de l'enseignant documentaliste : La didactisation des savoirs info-documentaires, enjeu de professionnalisation . In M. Frisch (Coord.). *Nouvelles figures de l'information documentation. Être enseignant documentaliste aujourd'hui : identités, compétences et savoirs spécifiques*. CRDP de Lorraine, 2008. pp. 43-51. En ligne sur http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/apports-des-didactiques-des-disciplines-a-l-expertise-pedagogique-de-l-enseignant-documentaliste.

L'identité collective est régie par des normes (Boudon et Bourricaud, 1982)[317] qui sont des manières de faire, d'être ou de penser socialement définies et sanctionnées. Elles jouent en quelque sorte des rôles de garde-fous qui évitent les dérives et les dérégulations. En ce sens, elles canalisent l'action des acteurs. Revendiquer un statut, c'est aussi assumer l'histoire constitutive d'une discipline et de ses luttes pour sa reconnaissance. Il nous intéresse de voir comment, dans les discours des professionnels, s'expriment leurs rapports à l'institution, aux pairs, aux élèves, leurs places dans le système ou dans l'établissement.

Les savoirs et leur degré de rationalisation constituent un critère déterminant pour l'accès des métiers au statut de profession. Professionnaliser un métier revient à intégrer dans sa transmission des savoirs scientifiques et théoriques. Les savoirs issus de la pratique quotidienne recouvrent des savoirs professionnels techniques liés à la mise à disposition d'un fonds documentaire dans un établissement scolaire et des savoirs d'ordre pédagogique liés à la notion de médiation documentaire. La référence à un ancrage des savoirs théoriques en information-communication n'est pas évidente pour l'ensemble des acteurs. Dans un article issu de sa thèse, Le Gouellec-Decrop (1999)[318] constate que les professeurs documentalistes ne dispensent pas directement auprès de leurs élèves leurs savoirs d'origine universitaire et ne disposent pas, pour la plupart, de savoirs théoriques de la documentation. En effet, la disparité des recrutements avant la création du CAPES et parmi les étudiants de l'IUFM fait qu'ils n'ont pas pour toujours acquis de savoirs de base dans ce domaine avant d'exercer. Gardiès énonce la même idée dans son étude sur l'ancrage scientifique des professeurs documentalistes dans l'enseignement agricole.

> *« La double formation des professeurs-documentalistes, celle pré-concours c'est à dire la formation universitaire, se situe majoritairement dans des disciplines diverses et ne permet pas l'acquisition de savoirs propres aux sciences de l'information et de la communication. La formation post-concours, quant à elle, est à dominante technique (documentation) et pédagogique (pédagogie documentaire) et permet l'acquisition de savoirs professionnels ».* (Gardiès, 2006 : 203)[319].

[317] R. Boudon, F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982.
[318] M.-A. Le Gouellec-Decrop, Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1999, n° 127 , pp. 85-97.
[319] C. Gardiès, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole.* Thèse de doctorat Sciences de l'information et de la communication, Toulouse 2 le Mirail, 2006.

Par ailleurs, Duplessis (2009)[320] émet l'hypothèse selon laquelle pèsent sur la profession un certain nombre de représentations qui l'empêchent d'avancer vers une professionnalisation enseignante, notamment la revendication d'une altérité pédagogique. L'idée d'avoir un « autre » rapport pédagogique est en effet fréquemment évoquée par les étudiants se présentant à la 1ère année de préparation du CAPES, ainsi que sur les listes de diffusion. Le corollaire est la réticence à enseigner tout en revendiquant de travailler avec des élèves, ce qui paraît constituer un véritable paradoxe. Ce n'est donc pas tant l'enseignement qui est dénigré qu'une certaine forme d'enseignement. Pour Duplessis, les échecs répétés des expériences de pédagogie nouvelle (éducation nouvelle, travail autonome) ont finalement conduit les enseignants documentalistes à une définition figée du concept de discipline, tout comme à une vision restrictive des modèles pédagogiques. Ces représentations empêchent la reconnaissance de savoirs autres que purement déclaratifs. Le refus de la discipline « documentation » est un point fort du discours des opposants à une professionnalisation enseignante. Le modèle traditionnel transmissif, impositif et frontal qu'est le cours magistral est rejeté. Ce discours fonctionne comme un inconscient collectif : se vouloir professeur serait alors une trahison des idéaux des valeurs humanistes de l'école active. Enfin l'évaluation fait également l'objet de représentations négatives, puisqu'elle est considérée comme normative. Pourtant, dans les établissements scolaires, des enseignants documentalistes participent de plus en plus à l'évaluation des élèves, à la notation sur un nombre de points défini. Avec l'évaluation, l'enseignement prend de la valeur aux yeux des élèves, de l'institution et des professeurs eux-mêmes. Le débat sur la professionnalisation du documentaliste d'établissement scolaire renvoie à un « processus d'acculturation » (Redfield et al., 1936)[321] toujours en cours pour la légitimation du statut d'enseignant. L'appropriation d'une « culture informationnelle » et de bases didactiques par les enseignants documentalistes en vue de former les élèves reste relative, du fait des origines diverses des professionnels en exercice et des références épistémologiques différentes selon les périodes d'obtention du concours.

[320] P. Duplessis, Trois obstacles à l'idée d'une discipline de l'Information-documentation, FADBEN, *Culture de l'information : des pratiques aux savoirs. Congrès national (8ème : 2008 : Lyon).* Paris, Nathan, FADBEN, 2009. pp. 95-108.
[321] R. Redfield, R. Linton, M.J. Herskovits, Memorandum on the study of acculturation, *American Anthropology*, 1936, n° 38, pp. 149-152.

Les six critères des sociologues évoqués par Le Gouellec Decrop (1999)[322] permettant de dire qu'une profession est constituée, ne semblent pas encore tous réunis au moment de son étude : un savoir scientifique et théorique légitimé par l'Université ; une formation spécifique et pratique de niveau universitaire ; un ensemble de valeurs et codes éthiques ; un mandat confié par l'institution ; un diplôme ; une culture professionnelle. Ce qui n'est pas achevé notamment c'est un mandat clair de l'institution, qui reste à actualiser à travers une nouvelle circulaire de mission en projet actuellement. Néanmoins la formation universitaire, la référence scientifique, le diplôme sont déjà présents, de même qu'existe un ensemble de valeurs partagées. C'est autour de ces dernières que se trouvent les principaux obstacles au modèle de la professionnalisation enseignante qui ne fait pas l'unanimité dans la mesure où les documentalistes scolaires se réfèrent également au modèle des professionnels de l'information dans leurs pratiques de médiation des ressources numériques. Ces valeurs communes peuvent être difficilement stabilisées alors que la composition d'une profession reste un processus jamais terminé et toujours en débat.

1.2 Le secteur professionnel de la documentation

La fonction d'enseignant documentaliste se construit en référence à deux modèles : celui de l'enseignement pour former les usagers et celui de la documentation spécialisée pour la gestion d'un fonds documentaire pédagogique. Le modèle de la bibliothèque publique est également convoqué pour la mise à disposition d'une collection en littérature et de périodiques. Cette partie de notre étude fait le point sur le sens, l'histoire et l'actualité du mot « documentation » et sur l'évolution du métier de documentaliste. Connaître l'histoire d'une profession, c'est en comprendre l'essence, les raisons de son émergence mais aussi l'environnement idéologique dans lequel elle naît pour préfigurer son avenir.

1.2.1 Définitions de la fonction documentaire

Actuellement, le mot documentation recouvre plusieurs concepts, il qualifie à la fois une activité, le résultat de cette activité et une pratique. La documentation désigne ainsi :

[322] M.-A. Le Gouellec-Decrop, Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 1999, n° 127, pp. 85-97.

- **un processus, une démarche, une activité** : se documenter correspond à l'action de rechercher de la documentation sur un sujet défini pour appuyer une étude.
- **un résultat, un ensemble de documents, intentionnellement constitué** : c'est l'action de réunir une documentation sur un thème. C'est également l'ensemble des documents, des supports, des publications associés à un produit ou un équipement. Le mot documentation indique ainsi le service en tant que lieu où se pratique cette activité au sein de l'organisation. Il signifie dans ce sens une collection de documents et la façon de les organiser en vue d'une diffusion d'information.
- **une pratique** : la documentation est un ensemble de pratiques, de techniques professionnelles, mises en œuvre pour rassembler, identifier, traiter, diffuser des documents. La documentation représente l'activité professionnelle ou la fonction exercée par les documentalistes. Cette acception professionnelle est apparue au début du XX siècle et s'est imposée après 1945.

Les historiens des mots situent à la fin du XIX siècle (1870), la naissance du mot « documentation » sans précision sur son auteur. La plupart des définitions font référence au fait que « documentation » vient de « document » issu du latin « *documentum* » qui renvoie au verbe « *docere* » qui veut dire enseigner, instruire, faire savoir, informer. L'étymologie donne ainsi au terme de document un sens d'enseignement ou de preuve. Le suffixe « -ment » signifiant « moyen », un document est un moyen d'enseigner, d'instruire, quelles que soient sa nature et sa forme. Il est « ce qui sert à instruire », et il est une preuve (Blanquet, 1993)[323]. Briet théoricienne de la documentation définissait le document comme « tout indice concret ou symbolique, conservé ou enregistré, aux fins de représenter ou prouver un phénomène, soit physique ou intellectuel » (Briet, 1951)[324]. Cette dimension est également présente dans la définition courante du dictionnaire : « écrit servant de preuve ou de renseignement. Par extension, on considère comme document toute base de connaissance, fixée matériellement, susceptible d'être utilisée pour consultation, étude ou preuve »[325]. Dans le champ documentaire, le document est défini comme un « objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer, et qui est durable (la communication peut donc être répétée) » (Meyriat, 1981)[326].

[323] M.-F. Blanquet*,* La fonction documentaire : étude dans une perspective historique*, Documentaliste-Sciences de l'information,* juillet 1993, vol. 30, n° 4-5, pp. 199-204.
[324] S. Briet, *Qu'est-ce que la documentation ?,* Paris, Edit, 1951.
[325] Grand Robert de la Langue Française, édition 2001.
[326] J. Meyriat, Document, documentation, documentologie, *Schéma et schématisation*, 1981, n° 14, pp. 51-63.

Dans un article intitulé « *What is a document ?* » Buckland (1997)[327] décrit l'approche de Briet pour qui le besoin d'étudier un objet peut faire de celui-ci un document. De ce point de vue, tout objet n'est pas un document, mais le devient dès qu'il est conservé à des fins d'information. Cette notion est reprise par Meyriat (1978)[328] qui considère que certains objets sont conçus pour transmettre de l'information, ce sont des documents « par intention » et que d'autres objets deviennent documents à partir du moment où l'on y cherche de l'information, ce sont les documents « par attribution ». Dans cette définition admise par les professionnels de la documentation, le document est un support d'information. Il possède des caractéristiques physiques (sa forme) et des caractéristiques intellectuelles (son contenu). Il se définit par sa nature (écrit, imprimé, numérique…), son support et son mode de diffusion (Accart, Réthy, 2003)[329]. Nous devons le sens actuel du mot « documentation » à certains précurseurs ainsi qu'aux associations professionnelles (Meyriat, 1993)[330]. En 1895, les avocats belges Otlet et Lafontaine sont les premiers à utiliser ce terme. La définition qu'ils en donnent englobe la bibliographie, qui est la science qui permet la fourniture de tous les documents sur un sujet donné (Otlet, 1934)[331]. Ces deux mondialistes, défenseurs de la paix, décrivent la documentation comme un partage de savoirs et un échange d'informations. Utopistes et idéalistes, ils ont une vision humaniste de la fonction documentaire, ils pensent que les informations doivent circuler entre tous les chercheurs puisque les progrès de la science sont collectifs. Les deux hommes créent l'Office international de bibliographie en 1895, qui rassemble les notices des ouvrages parus depuis l'invention de l'imprimerie. Au début du XXe siècle, les termes « bibliographie »[332] et « documentation » sont alors complémentaires, l'originalité de la documentation se situe dans la diffusion des documents. Pour atteindre cet objectif, la documentation se caractérise par l'exhaustivité, la pertinence, la fiabilité, la mise à jour, pré-requis pour une mise à disposition de l'information (Fayet-Scribe, 2000)[333].

[327] M.-K. Buckland, What is a document ?, *Journal of the American Society for Information Science*, 1997, vol. 48, n° 9, pp. 804-809.
[328] Meyriat, *De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document,* Inforcom 78, Société française des sciences de l'information et de la communication, premier congrès Compiègne. Paris, SFIC, 1978, vol. 1, pp. 23-32.
[329] J.-P. Accart, M.-P. Rethy, *Le Métier de documentaliste,* 2e éd., Paris, Electre, Le Cercle de la Librairie, 2003.
[330] J. Meyriat, Un siècle de documentation : la chose et le mot, *Documentaliste-Sciences de l'information*, juillet 1993, vol. 30, 4-5, pp. 192-198.
[331] P. Otlet, *Traité de documentation. Le livre sur le livre. Théorie et pratique*. Bruxelles, Éditions Mundanéum, Palais Mondial, 1934. Réédité par le Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, Liège, 1989.
[332] Bibliographie : désigne la connaissance, le recensement et la description des ressources documentaires liées à un sujet ou à un domaine particulier (S. Cacaly, *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*, Paris, Nathan, 1997, p. 67).
[333] S. Fayet-Scribe, *Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information : 1895-1937,* Paris, CNRS, 2000.

En 1931 naît l'Union Française des Organismes de Documentation (UFOD), première association professionnelle de documentalistes. L'UFOD précise les règles et les normes de la profession. Elle définit une terminologie de la documentation et fait notamment adopter le terme de documentaliste au lieu de « *documentariste* » ou « *documentateur* », jugés trop techniques. Dans un article ancien de la revue « Documentaliste-Sciences de l'information », Pierson[334] s'interroge sur le mot documentaliste et sur ce document qui aurait dû donner naissance au documentiste (journal donne le jour au journaliste). Ce terme se construit sur la racine *documental* qui n'existe pas.

1.2.2 Un métier : documentaliste

Le métier de documentaliste se construit en parallèle de celui de bibliothécaire. La distinction entre les deux fonctions représente une spécificité française. Cette situation liée à une histoire différente sépare l'Europe latine et les pays anglo-saxons où au contraire, ces métiers ne sont pas différenciés. Les frontières se fondent sur une dichotomie entre le bibliothécaire gestionnaire de contenant et le documentaliste médiateur de contenu. Les formations et les représentations associatives en France sont également distinctes, en effet ces deux professionnels de l'information ne sont pas formés dans les mêmes écoles. La première école française de formation au métier de documentaliste, l'École de Bibliothécaires Documentalistes (EBD) de l'Institut catholique de Paris ouvre en 1935. Cette offre de formation initiale est complétée en 1950 par la création de l'INTD (Institut National des Techniques de la Documentation), structure associée au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). En 1963 est créée l'Association des Documentalistes et Bibliothécaires Spécialisés (ADBS). Celle-ci changera son nom en 1994 pour prendre en compte l'évolution des professions en « Association des professionnels de l'information et de la documentation ». En parallèle, la formation des bibliothécaires et des conservateurs est assurée dès 1963 par l'ENSB (Ecole nationale supérieure des bibliothèques) à Villeurbanne qui deviendra en 1992 l'ENSSIB (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) dans le même contexte d'évolution des métiers.

[334] G. Pierson, Le mot documentaliste, *Documentaliste-Sciences de l'information*, mai 1978, vol. 5, n° 2, pp. 3-7.

Selon Accart (2000)[335], les formations actuelles à l'université vont davantage vers un rapprochement et une convergence des métiers en lien avec l'évolution des systèmes d'information[336]. A partir de la deuxième moitié du XXe siècle, l'informatique commence a être utilisée pour traiter les données ; les notions de « gestion automatique des documents » et de « recherche automatique » apparaissent et se développent. L'information scientifique et technique (IST)[337] se met en place en lien avec le développement des banques de données. Les années 1980 voient le développement des réseaux locaux, régionaux et mondiaux qui répondent aux besoins de communication et qui sont des outils de recherche nouveaux pour les documentalistes car ils permettent l'accès à distance à des banques de données. L'arrivée d'Internet par la suite bouleverse le mode d'accès à l'information. Les documentalistes ont sans cesse à s'adapter aux évolutions des nouvelles technologies.

1.2.3 Référentiels et métier de documentaliste

Les instances officielles ou associatives apportent leurs propres définitions du métier de documentaliste. Selon l'AFNOR (Association Française de Normalisation) la documentation correspond à des :

> *« techniques permettant le traitement permanent et systématique de documents ou de données incluant la collecte, le signalement, l'analyse, le stockage, la recherche, la diffusion de ceux-ci, pour l'information des usagers »* (AFNOR, 1987)[338].

En 1998, l'ADBS recense les métiers de l'information-documentation[339] dans le Référentiel des métiers types[340] (réédité en 2001).

---

[335] J-P. Accart, Bibliothécaire, documentaliste : même métier ?, *BBF*, 2000, t. 45, n° 1, pp. 88-93.
[336] Un système d'information est formé de trois composantes (un public, un service et un dispositif). On restreint souvent le terme de système d'information à l'aspect technologique au détriment des dimensions humaines, sociales, politiques et économiques.
[337] L'expression « information scientifique et technique » désigne un ensemble de ressources documentaires dans le domaine des sciences, des techniques et de la médecine (livres et articles de périodiques, données commerciales, informations concernant les fournisseurs, distributeurs, produits, brevets, marques, experts, organisations, etc.)
[338] AFNOR, *Vocabulaire de la documentation*, 2° éd., AFNOR, 1987.
[339] Ce néologisme d'information-documentation est employé par la plupart des membres de la communauté des sciences de l'information et de la communication. Il remplace le mot « documentation », jugé trop réducteur par de nombreux acteurs des mondes économiques et scientifiques.
[340] ADBS commission Métiers et qualifications, *Référentiel des métiers types de l'information-documentation,* Paris, ADBS, 2001**,** Collection Guide professionnels.

Ce guide interentreprise pour la caractérisation des profils de compétences des professionnels de l'information et de la documentation répertorie dix-neuf métiers spécifiques à la documentation. Les métiers du secteur privé et public sont également pris en compte. Ce référentiel est complété par l'Euroréférentiel[341] publié en 2004 par l'ADBS en collaboration avec huit associations de pays de l'Union européenne : quarante-neuf métiers liés à la documentation sont listés. La qualification, est l'évaluation, à un moment donné, d'acquis regroupant des connaissances générales et techniques, des aptitudes et une pratique professionnelle. L'ensemble du processus de certification mis en place en France par l'ADBS a pour objectif la reconnaissance de qualification en fonction des tâches que le candidat assume quotidiennement (assistant, technicien, ingénieur, expert). Ce certificat garantit pour l'employeur le professionnalisme de la personne recrutée sur un poste de documentaliste. La vocation de l'ADBS est d'aider les professionnels à définir leur emploi, à caractériser leurs savoirs et savoir-faire et leur permettre d'évaluer leurs compétences et qualifications. Cette démarche de qualification s'appuie sur le modèle de la compétence (Zarifian, 2004)[342] par l'écriture de l'activité comme élément de la professionnalisation. Ce référentiel est constitué de cinq groupes de compétences (information, technologies, communication, management, autres savoirs) associés à des domaines de compétences spécifiques pour chaque groupe. Les métiers listés ont pour dénominateur commun le traitement et l'organisation de l'information. La lecture de l'Euroréférentiel permet de repérer plusieurs tendances. En effet, le métier de documentaliste est de plus en plus dominé, comme dans la société, par les technologies de l'information et de la communication (TIC). La multiplication des dénominations du métier fait apparaître une complexification des tâches avec des catégories spécifiques (analyste-indexeur, documentaliste-archiviste, documentaliste-audiovisuel, gestionnaire de langage documentaire, informateur-orienteur, chargé d'études documentaires…). De plus, la dimension stratégique de l'information dans les organisations fait naître d'autres métiers utilisant les compétences techniques du métier de documentaliste comme administrateur de service électronique d'information (type Intranet/Internet), gestionnaire de données, animateur de réseau documentaire, concepteur multimédia… Grâce à ces différents référentiels métiers, on peut affirmer que la documentation a changé de rôle et de positionnement dans les organisations.

[341] European Council of Information Associations (ECIA), *Euroréférentiel I&D. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation. Vol. 1 Niveaux de qualification des professionnels européens de l'information-documentation Vol. 2.*, 2° édition, Paris, ADBS, 2004. Coll. Guide professionnels. En ligne sur : http://www.certidoc.net/fr1/euref1.pdf (vol. 1), http://www.certidoc.net/fr1/euref2.pdf. (vol. 2).
[342] P. Zarifian, *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 2004.

La définition du métier de documentaliste se trouve modifiée. La fiche emploi du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) publiée en février 2010 par le Pôle Emploi prend en compte ces nouvelles compétences. Les employeurs utilisent cette base de données pour élaborer leur offre d'emploi. Le métier de documentaliste fait partie du groupe des appellations liées à la « gestion de l'information et de la documentation ». Il est défini ainsi :

> *[Le documentaliste] « Recherche et gère des sources et des informations documentaires selon les besoins de sa structure. Met à disposition un fonds documentaire physique et numérique (documents écrits, enregistrés) et facilite l'accès aux documents et à l'information auprès de différents publics (particuliers, professionnels, chercheurs, ...). Peut réaliser l'acquisition et la valorisation de documents. Peut diriger une équipe, un service et animer un réseau de bibliothèques »*[343].

Ainsi, le métier de documentaliste se structure autour de deux faces principales : d'un côté, le document et de l'autre l'information. La tendance d'évolution est le passage de la gestion des documents vers celle des flux d'informations.

1.3 La mutation des métiers de l'information-documentation

La documentation est un secteur professionnel, un domaine d'activité, comprenant le traitement de l'information sous toutes ses formes. Les documents se sont diversifiés, la documentation est devenue un ensemble complexe de techniques, reposant sur les anciennes techniques bibliothéconomiques, mais intégrant des techniques spécifiques de traitement de l'information. Confrontés à un volume éditorial exponentiel et aux besoins spécifiques des utilisateurs, le rôle des documentalistes se concentre d'une part sur la validation des sources d'information, et d'autre part sur leur rôle de médiateurs par rapport à l'usage des TIC. Ces nouvelles fonctions nécessitent des qualités relationnelles et pédagogiques.

[343] Répertoire opérationnel des métiers (ROME), Code ROME K1601, Gestion de l'information et de la documentation. En ligne sur http://www2.pole-emploi.fr/rome/pdf/FEM_K1601.pdf.

1.3.1 Le nouvel âge de la redocumentarisation et du Web 2.0.

Avec les technologies qui évoluent, le succès d'Internet et du Web, les professionnels doivent faire face à un changement radical. L'ordre documentaire est remis en cause. Il nous faut replacer brièvement le changement en cours dans son évolution historique. A partir de l'apparition de l'imprimerie, il est possible de repérer plusieurs périodes dans les médias. Salaün[344] nous propose un découpage inspiré de la périodisation de Marshall[345] fondée sur l'imprimé : « l'âge du livre » (de Gutenberg au XIXème siècle), « l'âge de la presse » (XIXème), « l'âge de la paperasse » (XXème) qui correspond au développement des imprimés administratifs et commerciaux et la période actuelle que Salaün intitule « l'âge des fichiers » (XXIème). Ce dernier âge se rapporte à la composition et à l'impression par l'intermédiaire du réseau et des ordinateurs personnels. Ces âges accompagnent des organisations sociales et idéologiques différentes. Dans le tableau suivant, l'auteur nous propose un résumé des différentes filiations dans l'ordre documentaire.

Tableau : Les deux bascules documentaires

	Documentarisation	**Redocumentarisation**
Dates	Tournant XIXe-XXe	Tournant XXe-XXIe
Quelques figures	M. Dewey, P. Otlet, O. Lafontaine, W. Carnegie	T. Berners-Lee, T. Nelson, B. Gates, S. Brin
Quelques techniques	Classification, Indexation, Langages documentaires, Thésaurus...	Protocoles Web (Html, Url) Web 2.0, Web sémantique Ontologies...
Quelques réalisations	Réseau mondial de bibliothèques	Google, Wikipédia
Les modernités	L'esprit scientifique, la raison-logique, l'État-nation, les votes, l'industrie, l'auteur ...	Le savoir limité, la raison-statistique, l'individu, les opinions, les services, la réflexivité ...
Quelques objets documentaires concernés	Les revues, les règlements, les contrats, les brevets, les œuvres, les médias et l'imprimerie	Les pré-publications, les formulaires, les sources ouvertes, les wikis, les blogues et le Web

[344] J.-M. Salaün, La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information, *Études de communication*, 2007, n° 30, pp. 13-23.
[345] A. Marshall. *Une brève histoire de la paperasse*, papier de travail pour le RTP-DOC, 2003. En ligne sur http://rtp-doc.enssib.fr/IMG/pdf/marshall_contribution.pdf .

La documentarisation s'est appuyée sur un ordre documentaire issu de l'imprimé et elle a été systématisée par la normalisation de règles de description et de classification. Elle s'inscrit dans les quatre âges de l'imprimé entre le deuxième (la presse) et le troisième (la paperasse) et marque le passage du troisième au quatrième âge (fichiers). Les technologies numériques entraînent un processus de « redocumentarisation » qui constitue un nouveau défi pour les professions documentaires. Il s'agit de traiter à la fois les documents traditionnels qui ont été numérisés, mais aussi d'apporter les métadonnées indispensables pour la traçabilité de l'évolution des documents numériques. Le Web remet en cause l'ordre documentaire comme un nouveau média s'installant parmi les anciens. L'Internet, fonctionnent comme une machine à fabriquer des archives en continu, l'activité du Web s'exprimant sous forme de traces. « Le Web favorise conjointement deux mouvements opposés : le développement d'échanges spontanés (conversations) et leur fixation sur un support public, pérenne et documenté »[346]. Dans notre travail de recherche, nous étudions un type de traces particulier sur Internet, les échanges sur les listes de discussion en information-documentation. La fonction de conservation des traces numériques par le biais de l'enregistrement des conversations dans les archives, permet de considérer la liste de discussion comme un outil de production de documents. Ce processus est décrit par Leleu-Merviel : « Le document se définit alors comme un ensemble de données matérialisant l'inscription d'une trace pérenne sur un support, conformément à un code convenu » (2004 : 125)[347]. Selon l'expression de l'auteur, c'est le lecteur « qui fait le document ».

D'autre part, l'apparition de communautés informationnelles permet aux individus de collaborer, de participer et de coopérer. Ainsi dans les réseaux sociaux, l'usager devient créateur et gestionnaire de ressources en proposant des descriptions de l'information comme les folksonomies[348]. Le Web peut à la fois fournir de l'information et offrir la possibilité au lecteur de réagir. Cette « nouvelle démocratie de la communication et de la participation » est analysée par De Rosnay et Revelli dans leur ouvrage « La révolte du pronétariat ».

[346] J.-M. Salaun. *Web, texte, conversation et redocumentarisation*. JADT 2008 : 9èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.
[347] S. Leleu-Merviel, Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document, *Information-Interaction-Intelligence*, 2004, vol. 4, n° 1, pp. 121-140.
[348] Folksonomie : Ce mot-valise, contraction de *folk* (peuple) et *taxonomie*, désigne une forme de "classification collaborative décentralisée spontanée", basée non pas sur un vocabulaire contrôlé et standardisé mais sur des termes choisis par les utilisateurs eux-mêmes, intitulés tags. L'objectif étant de faciliter l'indexation des contenus, ainsi que la recherche d'information. (Digimind. *Le Web 2.0 pour la veille et la recherche d'information. Juin 2007. http://www.digimind.fr/publications/white-papers/299-le-Web-20-pour-la-veille-et-la-recherche-dinformation.htm.*)

Ils décrivent les principes d'une économie qui repose de plus en plus sur les relations de particulier à particulier plutôt que sur la distribution de masse de contenus culturels, typique de l'approche des majors de la musique ou de l'édition. Ils nomment : « "pronétaires" ou "pronétariat" [...] une nouvelle classe d'usagers des réseaux numériques capables de produire, diffuser, vendre des contenus numériques non propriétaires » (2006 : 12)[349]. Cette e-révolution s'apparente selon les auteurs à une nouvelle lutte de classes entre les grands pouvoirs politiques et industriels et ce que l'on peut appeler la société civile. La création collaborative et la distribution d'informations de personne à personne confèrent de nouveaux pouvoirs aux utilisateurs, jadis relégués au rang de simples consommateurs. Des outils professionnels leur permettent de produire des contenus numériques à haute valeur ajoutée dans les domaines de l'image, de la vidéo, du son, du texte, jusque là traditionnellement réservés aux seuls producteurs de masse, propriétaires des « mass media ». Le mouvement de partage de l'information s'est brusquement accéléré depuis 2004 grâce à de nouveaux outils conviviaux de publication comme les blogs, wikis...

Salaün précise que « ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le Web 2.0, mélange d'internautes éclairés et d'informaticiens militants ou entreprenants qui construisent ou proposent collectivement un savoir partagé »[350] représente en profondeur la concrétisation du Web telle que l'a imaginée Berners-Lee. Dès la multiplication des sites personnels, grâce au langage HTML[351], les auteurs n'ont plus besoin de passer par un éditeur. Selon Poupeau :

> *« Le concept de désintermédiation, constitue la caractéristique du Web qui a été la plus tôt assimilée. Le but du Web étant de partager rapidement une information sur un réseau informatique, la facilité de publication a constitué un des points fondamentaux du cahier des charges qui a abouti à son invention au Cern (Centre européen de la recherche nucléaire) »* (2006)[352].

Le numérique favorise un développement des mémoires externes, une mise en réseau de la totalité des traces. Quant aux blogs, ils s'intègrent dans les outils communicationnels du Web.

[349] J. De Rosnay, C. Revelli. *La révolte du pronétariat : des mass média aux médias des masse.* Paris, Fayard, 2006. (Le titre se comprend comme un clin d'œil à la terminologie marxiste « prolétariat » et « prolétaires »).
[350] J.-M. Salaun. Économie du document numérique : pour des archithécaires. In *Pérenniser le document numérique* : séminaire INRIA, 2-6 octobre 2006. Paris, ADBS, 2006, pp. 31-50.
[351] *HyperText Markup Langage :* Langage permettant de créer des pages Web, il utilise une structure formé avec des balises permettant la mise en forme du texte. Nécessite un navigateur Web pour la visualisation.
[352] G. Poupeau. Blogs et wikis : Quand le Web s'approprie la société de l'information, *BBF*, mai-juin 2006, t. 51, n° 3, pp. 29-37.

Ces nouveaux outils de communication donnent naissance à une opinion réticulaire qui ne répond plus à un système hiérarchique, pyramidal. Le développement des blogs constitue une révolution médiologique fondée sur une mise à l'horizontale des autorités, et une mise à niveau des célébrités et des crédibilités.

1.3.2 Une révolution technologique

Avec la diversification et l'explosion de la documentation en tant que pratique, le problème se pose aujourd'hui de l'avenir des documentalistes. Tout le monde fait de la documentation en raison du développement des moteurs de recherche et de l'accès aux ressources électroniques qui n'implique plus obligatoirement le recours à un intermédiaire. Ainsi, l'implantation des réseaux numériques et des technologies de l'information soulève la problématique de la mutation des métiers.

> *« Comme tout changement en profondeur, la révolution technologique se répercute inévitablement au niveau de la société dans son ensemble et, en premier lieu, au niveau de sa principale composante, la force de travail »* (Sandoval, 2000)[353].

Que vont devenir les métiers actuels ? Une réponse récurrente est d'annoncer la disparition de la documentation à chaque innovation technologique. Le débat est toujours d'actualité et relancé régulièrement par des spécialistes dont Michel qui affirme en février 2008 dans un entretien que « les jours des professionnels à l'ancienne sont comptés »[354]. Pourquoi le métier de documentaliste est-il contesté ? La perspective d'intérêt social des structures documentaires n'est plus évidente. Par ailleurs, les fonctions traditionnelles inscrites dans la chaîne des opérations documentaires ne sont plus au cœur de l'activité de ce professionnel. À l'heure où les fonds documentaires sont accessibles en ligne, la constitution de banques de données en interne perd de son sens. Le modèle classique des bases de données des années 70-90 est remis en cause par le principe de gestion des connaissances non centralisée et par la révolution numérique.

[353] V. Sandoval, Les mutations des métiers. *Les Cahiers du Numérique*, 2000, vol. 1, n° 3, pp. 9-11.
[354] J. Michel, Les jours des professionnels à l'ancienne sont comptés. *Archimag*, fév. 2008, n° 211, pp. 14-15.

> *« Les démarches informationnelles strictement accumulatrices ont certes permis de stocker des milliards d'informations et de documents. [...] comment "retrouver le signal dans le bruit" et comment percevoir la connaissance vraie et utile dans ces "mouroirs informationnels ' ? »* (Michel, 2004)[355].

Ce modèle a enfermé le documentaliste dans une approche de la documentation centrée sur la construction de mémoire documentaire au détriment d'une vision plus prospective et stratégique de sa mission de médiation autour de l'information, de sa circulation et de son partage. D'autre part, du côté de la structuration et de l'indexation de l'information, le professionnel doit faire face à l'apparition de mutations profondes. Il s'agit ici des travaux autour du Web sémantique[356] : la normalisation de la structuration des documents numériques avec le XML[357], les systèmes de métadonnées[358], la normalisation et l'identification des ressources numériques, l'essor des techniques d'indexation dont les ontologies[359]. Ces normalisations permettent aux machines d'exploiter les annotations sémantiques dans l'objectif d'une meilleure structuration du Web et d'un accès intelligent aux ressources. Le Web sémantique pourrait donc remplacer le documentaliste dans l'analyse de l'information. En outre, l'activité professionnelle qui consiste à indexer les documents est aujourd'hui pratiquée par l'utilisateur final dans la création des *folksonomies*, nouvelles applications sociales du Web participatif (Le Deuff, 2006)[360].

---

[355] J. Michel, *Enjeux et concepts clés de la gestion des connaissance. Le rôle des documentalistes dans la construction et la consolidation des savoirs collectifs,* Les Rencontres 2004 des Professionnels de l'IST Nancy 15 juin 2004, INIST-CNRS, 2004, pp. 13-31.

[356] Web sémantique : « Web intelligent dans lequel les informations, auxquelles on donne une signification bien définie, sont reliées entre elles de façon à ce qu'elles soient comprises par les ordinateurs, dans le but de transformer la masse des pages Web en un index hiérarchisé et de permettre de trouver rapidement les informations recherchées » (*Grand Dictionnaire Terminologique*, Office Québécois de la langue française, 2004).

[357] XML *(eXtensible Markup Language)* : Langage de description de documents conçu pour faciliter la modification et la validation des programmes qui en découlent, et principalement utilisé pour l'échange d'informations entre des systèmes informatiques hétérogènes.

[358] Métadonnées : Ensemble structuré de données créées pour fournir des informations sur des ressources électroniques. Elles peuvent être exprimées dans le même format technique de codage que celui de la ressource qu'elles accompagnent et être disponibles en même temps qu'elle.

[359] Terme emprunté à la philosophie (l'ontologie est la « science de l'être ») par la communauté des informaticiens, dans le cadre de travaux sur l'ingénierie des connaissances. On peut définir une ontologie comme un outil de représentation des notions et de leurs relations dans un domaine quelconque du savoir.

[360] O. Le Deuff, Folksonomies : les usagers indexent le Web. *BBF*, 2006, tome 51, n° 4, pp. 66-70.

Du fait de l'espace virtuel dans lequel circulent les flux d'information, le besoin d'un service de documentation traditionnel disparaît à l'heure du Web 2.0[361]. Internet, Google, et les outils du Web 2.0 deviennent des référentiels dominants pour la production, la diffusion et le partage de l'information.

> *« Les technologies de l'information modifient en profondeur le rapport des hommes à l'information et à la connaissance. Les utilisateurs sont devenus aujourd'hui autonomes et acteurs. Ils s'interrogent sur l'intérêt de l'intervention de documentalistes et les responsables économiques considèrent cette médiation professionnelle comme inutile ou coûteuse, ce qui remet en cause documentaliste et centre de documentation »* (Michel, 2007)[362].

1.3.2 La médiation documentaire

Le documentaliste doit désormais savoir rechercher, traiter, produire et diffuser de l'information en y incorporant de la valeur ajoutée en vue de satisfaire les besoins des usagers et en tenant compte de leurs participations. C'est ce que font de plus en plus de documentalistes en utilisant les possibilités de partage et de diffusion de l'information, de collaboration que leur offre le Web 2.0 afin de mettre en place des interactions avec les usagers. Selon une étude réalisée par Serdalab, en collaboration avec le GFII[363], les professionnels adoptent les nouveaux outils de diffusion du Web 2.0. Le portail documentaire est l'outil le plus utilisé pour gérer leurs ressources électroniques et pour la diffusion de l'information. Les utilisateurs sont de plus en plus exigeants en matière d'accès à l'information électronique, ils demandent de la valeur ajoutée et souhaitent des outils simples à utiliser. La question de l'évolution des professionnels de l'information-documentation confrontés aux progrès des technologies est régulièrement posée. L'étude prospective menée par la Serda[364] envisage trois scénarios.

---

[361] L'expression « Web 2.0 » désigne l'ensemble des technologies et des usages du *World Wide Web* qui ont suivi la forme initiale du Web, en particulier les interfaces permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du Web et ainsi d'interagir de façon simple à la fois avec le contenu et la structure des pages et aussi entre eux, créant ainsi notamment le Web social (Source Wikipédia).
[362] J. Michel, Le centre de doc est mort… vive le service infodoc stratégique. *Archimag*, janvier 2007, n° 199, pp. 13-16.
[363] Serdalab, Groupement Français de l'Industrie de l'Information (GFII), *L'information électronique professionnelle en France : le marché en 2006 et les tendances en 2007-2008*, Serda, 2008.
[364] Serdalab, Les scénarios d'évolution In *Les nouveaux horizons de l'infodoc : étude prospective sur l'évolution des fonctions de l'information-documentation-archives,* Paris, Serdalab, 2009, p. 300.

Le scénario « pessimiste » annonce la disparition des documentalistes, les deux autres proposent respectivement le repositionnement des professionnels (scénario « tendanciel ») et le management global de l'information (scénario « renaissance »). En 2009, dans une intervention lors du colloque organisé par l'ENSSIB[365] sur l'avenir des bibliothèques, Legendre s'interroge sur « la fin d'un métier ? ». Selon lui, dans le contexte des mutations en cours, l'articulation entre les différents métiers repose sur la notion de valeur ajoutée, les questions de professionnalisation et les enjeux de médiation. En effet, les activités de médiation, à savoir l'orientation, l'accès, la validation de l'information évoluent avec le libre accès et le développement des TIC.

> *« En information-documentation, l'intermédiation des professionnels (documentalistes, bibliothécaires) est elle aussi battue en brèche par les possibilités offertes aux usagers d'accéder directement aux sources d'information. C'est à ces professionnels de démontrer la valeur ajoutée de leur apport, soit en amont dans l'élaboration des systèmes d'information, soit en aval pour aider les usagers »* (Cacaly, 2004 : 149)[366].

La médiation du professionnel reste primordiale dans les environnements de bibliothèques hybrides[367]. Pour l'utilisateur, le repérage, l'accès et l'utilisation de l'information restent des problèmes majeurs. La médiation documentaire dépasse la simple transmission de l'information afin de construire des liens entre besoin et usage d'information, dans le but de permettre à l'individu de transformer l'information en connaissance.

[365] B. Legendre, La fin d'un métier ? In A-M. Bertrand, *Horizon 2019 : bibliothèques en prospective*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2011.
[366] S. Cacaly (ed.), *Dictionnaire de l'information*. 2e éd., Paris, Armand Colin, 2004.
[367] « Bibliothèque hybride » : services de documentation et d'aide à la recherche fondés sur les technologies de l'information et de la communication qui s'ajoutent aux activités plus traditionnelles autour de l'imprimé et du contact direct avec le public (P. Brophy, La bibliothèque hybride, *BBF*, 2002, n° 4, p. 14).

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons interrogé le processus de professionnalisation des professeurs documentalistes selon deux métiers sources, celui d'enseignant et celui de documentaliste spécialisé. En effet, les enseignants documentalistes sont à la fois des professionnels de l'information qui assurent toutes les phases de la collecte du traitement et de la diffusion de l'information pour la communauté scolaire mais aussi des professeurs. Ils conçoivent et mènent des projets et des activités pédagogiques, didactiques, éducatifs et culturels divers. Selon Bourdoncle, les processus en jeu dans la professionnalisation affectent à la fois les formations, les personnes, les activités, les groupes et les savoirs.

> *« La professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent en même temps la plupart des objets. On ne peut examiner la formation sans évoquer la nature des savoirs professionnels ou les modalités de la socialisation mises en œuvre, ni évoquer l'évolution de l'activité elle-même, sans toucher aux changements de statut du groupe professionnel »* (2000 : 130)[368].

Les recherches sur l'identité professionnelles des enseignants documentalistes sont peu nombreuses et remontent à une dizaine d'années. La plus ancienne, celle de Le Gouellec-Decrop (1997)[369] interroge les liens qu'entretiennent les représentations sociales et l'identité professionnelle en prenant appui sur l'analyse de Sainsaulieu sur les identités au travail. Quant à Braun (2000)[370], il convoque dans son travail de recherche les approches sociologiques interactionnistes. Il montre que les documentalistes, membres de l'équipe éducative sont appelés à travailler en collaboration avec les professeurs des différentes disciplines et à participer au projet d'établissement. Enseignants, sans professer une matière, les documentalistes ont des pôles d'activité qui oscillent entre gestion et pédagogie. Cette dualité, qui entraîne un manque de clarté sur la nature de leur fonction, peut être source de tension pour les professionnels eux-mêmes, et dans leur rapports avec les usagers des centres. Ces deux thèses mettent en avant l'hétérogénéité de la profession d'enseignant documentaliste construite sur des logiques successives distinctes.

---

[368] R. Bourdoncle, Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, décembre 2000, n° 35, pp. 117-132.

[369] M.-A. Le Gouellec-Decrop, *Les documentalistes de l'Éducation Nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, 1997.

[370] J-P. Braun, *De l'identité professionnelle des documentalistes des CDI des établissements scolaires du second degré,* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2, 2000.

Toutefois, nous pensons que l'unité de la profession est perceptible dans les discours implicites (la *doxa*) et dans les interactions sur la liste de diffusion Cdidoc. Ainsi, les débats internes à la profession portés par une pluralité d'acteurs associatifs (FADBEN[371], revue Inter CDI), syndicaux et institutionnels participent d'une construction identitaire et collective. Leur diversité permet la construction du discours collectif du groupe professionnel. Le métier d'enseignant documentaliste tente à devenir une profession dans une perspective dynamique d'évolution. A partir de l'acquisition de compétences communes et avec la reconnaissance de leurs activités, les enseignants documentalistes sont passés progressivement de l'exercice d'un métier à celui d'une profession, c'est-à-dire d'un « savoir transmis mystérieusement par imitation, initiation et compagnonnage » (Bourdoncle, 1991) à la constitution d'un savoir et d'une pratique par une phase de rationalisation discursive.

[371] FADBEN : Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale.

Chapitre 2 : Le développement de la documentation scolaire

Un demi-siècle s'est écoulé, depuis la création des CDI (centre de documentation et d'information) des lycées et collèges, 2008 a marqué l'année de leur cinquantenaire. L'histoire des CDI et des personnels qui le gèrent est liée à l'histoire de l'enseignement et à l'évolution de la pédagogie. Les actions des professionnels sont inspirées au départ par des modèles issus des sciences de l'éducation, notamment de l'Éducation nouvelle. À partir de savoirs théoriques liés à leurs pratiques, ils ont accordé une importance croissante aux sciences de l'information et de la communication comme cadre de référence. Selon Becker (1989)[372] pour que s'effectue le passage de la licence au mandat afin de constituer une profession, il faut qu'un ensemble de promoteurs se pose en porte-parole et défenseurs des intérêts du groupe professionnel. Ces « entrepeneurs de morale » cherchent à créer des normes et à les faire appliquer. L'association professionnelle la FADBEN créée en 1973 a joué ce rôle pour la définition de la profession d'enseignant documentaliste par un engagement pour la création du CAPES[373] et une réflexion constante sur la déontologie professionnelle. L'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant documentaliste fut organisé au sein de structures professionnalisantes, c'est-à-dire le réseau des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) dès 1963 et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en 1991. Ces changements dans les modalités de professionnalisation se sont accompagnés de transformations dans la professionnalité des enseignants documentalistes. Pour comprendre comment s'est engagé le processus de professionnalisation, nous allons évoquer l'histoire de la profession de documentaliste scolaire à travers différents paradigmes. Cette partie abordera successivement les principaux repères historiques qui ont jalonné le métier de documentaliste d'établissement scolaire, l'impact des TICE et de la création du CAPES sur la construction de l'identité professionnelle, ainsi que la question de la documentation discipline d'enseignement. Notre objectif est de repérer les indices du passage du métier à une profession à partir d'une analyse historique et actuelle de la fonction de documentaliste scolaire.

[372] H.-S. Becker, *Outsiders études de sociologie de la déviance*, Paris, Métaillé, 1989.
[373] CAPES : certificat d'aptitude à la fonction d'enseignant du second degré.

La grille de lecture utilisée dans cette étude historique de la documentation scolaire s'appuie sur la distinction entre différents paradigmes. Chapron et Delamotte (2009)[374] distinguent trois périodes dans la diffusion de l'idée d'une formation documentaire pour favoriser l'autonomie des élèves et la réussite scolaire. Les phases qui jalonnent la constitution du métier sont déterminées de la manière suivante :

- Le modèle de l'autonomie documentaire ou le paradigme méthodologique : 1958-1989.
- Le modèle de la rationalisation des apprentissages ou le paradigme de la compétence : 1989-2003.
- Le modèle de l'usager dans « la société de l'information » ou le paradigme de la culture informationnelle depuis 2003.

Pour évoquer les étapes de cette professionnalisation, nous nous fonderons sur un corpus de textes officiels et d'articles issus de la revue Inter CDI créée en 1971. En effet, avant la création de la liste de diffusion Cdidoc en 1996, cette revue a représenté l'organe principal d'expression de la profession. Nous compléterons cette exploration des articles issus de la presse professionnelle par des extraits de messages de la liste Cdidoc sur le thème de la culture informationnelle. Nous porterons une attention particulière à la place des savoirs dans cette histoire officielle.

[374] F. Chapron, E. Delamotte, Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives, *Documentaliste-Sciences de l'information,* 2009/1, vol. 46, pp. 4-11.

2.1 Le modèle de l'autonomie documentaire

Cette partie sur l'histoire des premières bibliothèques scolaires et sur la création des CDI s'appuie principalement sur l'ouvrage de référence de Chapron[375].

2.1.1 Les bibliothèques scolaires

Jusqu'en 1945, l'offre documentaire minimale qui existait dans les établissements scolaires français souffrait d'un éparpillement des moyens (en bibliothèques de classe, bibliothèques spécialisées des professeurs, etc.) et d'une couverture aléatoire des publics, puisqu'elle reposait pour l'essentiel sur des initiatives et des compétences personnelles. Les bibliothèques centrales des lycées sont créées dans le cadre d'une réforme de l'enseignement, le plan Langevin-Wallon (1946/1947) qui a donné le coup d'envoi d'une nouvelle pédagogie. L'esprit de cette réforme était que tous les élèves aient accès à la connaissance de manière égalitaire. Wallon (psychologue et médecin) et Langevin (physicien), recommandaient l'unification administrative du système éducatif comme moyen de réaliser l'égalité sociale. Ce plan était inspiré par les idées du Groupement Français pour l'Éducation nouvelle (GFEN) fondé en 1921, qui tenait compte de l'âge et des aptitudes des enfants en référence avec la théorie du développement de l'enfant et de l'adolescent de Wallon. En 1945, Monod, directeur de l'enseignement du second degré, a instauré, sous la forme de classes nouvelles dans les premiers cycles des lycées (6e et 5e), une pédagogie axée sur l'activité de l'enfant, l'individualisation et la prise en compte de ses centres d'intérêt. Il était prévu d'aménager les classes de façon attrayante et de proposer un accès à une salle plus vaste, une bibliothèque de travail, servant pour plusieurs classes et qui ne serait plus seulement l'endroit où venir emprunter des livres, mais la salle où des séances de travail dirigé apprendront à rédiger une fiche, à classer un renseignement, à utiliser un document. Cette expérience de courte durée (1945-50) concernait seulement quelques lycées. Dans l'esprit de cette pédagogie, dès 1946, l'inspectrice générale de l'instruction publique Brunschwig, va favoriser la création et l'installation de bibliothèques scolaires dans les lycées, appelées bibliothèques centrales.

[375] F. Chapron, *Les CDI des lycées et collèges*, 2° éd., Paris, PUF, 2001.

La première a été ouverte en 1947 au lycée Lonchamp, à Marseille. En se fondant sur ce qui se fait dans les bibliothèques municipales, des animations autour du livre sont mises en place sur le modèle de la bibliothèque de l'Heure joyeuse[376] prototype de la bibliothèque enfantine en France. Cette dernière constituera le terrain de stage et de formation des premiers bibliothécaires de lycée qui y découvriront un riche fonds de littérature jeunesse. Les bibliothèques centrales se sont appuyées sur des méthodes et techniques nouvelles : classification Dewey, accès direct des documents, prêt. Elles ont gardé une fonction culturelle très forte et la littérature classique y tenait une grande place, cependant elles proposaient aussi des lectures documentaires et s'ouvraient à la littérature jeunesse.

Le 13 octobre 1952 paraît la première circulaire[377] sur le rôle de la documentation dans le second degré qui introduit le document comme support pédagogique de travail pour les élèves. En effet, la circulaire incite les enseignants à faire usage de la documentation dans leurs activités pédagogiques et explique que le choix des documents doit répondre aux exigences qu'impose l'âge des élèves. Ces recommandations permettent de prendre conscience qu'il faut donner l'occasion aux élèves d'exercer leurs facultés critiques par la confrontation à des documents divers qui leur sont offerts. L'objectif final de ces actions vise l'acquisition d'une culture, d'une formation de la pensée et d'une méthode. La documentation est alors conçue comme un moyen, elle est le point de départ de la réflexion et de la recherche d'information.

2.1.2 La naissance des Services de Documentation

En 1958, le premier CLDP (centre local de documentation pédagogique) est créé au lycée Janson de Sailly de Paris. Ce service est dédié exclusivement aux enseignants. Les premiers CLDP deviennent des SD (services de documentation) en 1962. Ils sont destinés à mettre à la disposition des professeurs l'information administrative et pédagogique et à recenser et gérer le matériel audiovisuel.

[376] L'Heure Joyeuse à Paris, première bibliothèque française pour enfants, fut créée en 1924 grâce à l'aide américaine (*Book Commitee on Children's Libraries*).
[377] M.E.N., Circulaire du 13 octobre 1952, Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré, *B.O.E.N.*, 16 octobre 1952, n° 37.

Les SD sont confiés à des enseignants, à des adjoints d'enseignement ou à des maîtres auxiliaires non titulaires. Une circulaire du 10 février 1962[378] définit ce qu'est le service de documentation. Elle peut être considérée comme le texte fondateur établissant les missions des responsables des services de documentation et précisant la nature de la documentation qui doit être rassemblée. Pour le recrutement du poste de documentaliste, l'institution essaye de trouver des enseignants volontaires qui ont des compétences dans le domaine du livre. Leur dossier est alors examiné par le directeur du CRDP[379] de l'académie de recrutement. Une autre circulaire du 10 juin 1963[380] précise l'aide apportée par les CRDP à la mise en place et au fonctionnement des services de documentation. Jusqu'à la création du CAPES de documentation en 1990, ces structures auront dans leurs attributions une mission de conseiller technique auprès des établissements, et de perfectionnement des documentalistes. Les CRDP nommaient le personnel, assuraient la formation initiale et continue et apportaient une aide technique et documentaire. Cet engagement historique explique le positionnement du réseau des CRDP dans la formation professionnelle des documentalistes par la production de ressources pédagogiques et la création d'espaces de mutualisation comme la liste Cdidoc. En 1966, le SD devient le SDI (service de documentation et d'information) qui rassemble le SD à destination des enseignants et la bibliothèque des élèves jusque là disjoints. Avec cette fusion, coexistent ainsi deux logiques : patrimoniale et culturelle (pour les élèves) et de service pédagogique aux professeurs (manuels, revues, documents audiovisuels et matériels pour les cours).

2.1.3 La mutation des années 1970

Les pionniers de la profession, documentalistes « de terrain », souhaitent briser l'isolement du responsable du CDI seul dans son établissement. En 1972, Cuchin (documentaliste à Étampes) fonde le CEDIS (centre d'études pour la documentation et l'information scolaire) qui publie la revue Inter CDI. Il en sera le rédacteur en chef jusqu'en 1996. Ce périodique va toucher l'ensemble des documentalistes d'établissement scolaire de France et constituer un trait d'union entre eux.

[378] M.E.N., Circulaire du 10 février 1962, Instruction générale concernant le service de documentation des établissements d'enseignement, *B.O.E.N.* En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=174.
[379] CRDP : Centre régional de documentation pédagogique.
[380] M.E.N., Circulaire du 10 juin 1963, Application de l'instruction du 10 février 1962 : concours apporté par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique à la mise en place et au fonctionnement des services de documentation, *B.O.E.N.*, 20 juin 1963, n° 25.

En 1972, des documentalistes se donnent les moyens de peser sur l'organisation de la profession en créant un organe unique d'expression, la FADBEN qui réunit deux associations différentes l'ABEN et l'ADEN[381]. L'association organise des congrès nationaux, (le premier a lieu à Strasbourg en mai 1989 avec pour titre « Diagnostic et prospective d'une profession »). Elle publie la revue Médiadoc à partir de 1990. Le militantisme associatif va agir pour la construction et la défense d'un nouveau métier. Dès leur création, des volontés convergentes visent à attribuer aux services de documentation une place centrale au sein du système éducatif. Les tâches du responsable du SDI sont précisées dans une circulaire[382] du 15 juin 1970: il est chargé à la fois de la gestion du service et du bulletin de rentrée pour informer les enseignants sur les nouveaux textes administratifs, les programmes, les projets de l'établissement. Les années suivantes sont des années charnières pour le développement des SDI qui deviennent des CDI (centre de documentation et d'information). Ce changement de nom signe le passage d'une fonction de service à une fonction éducative :

> *« Par ce changement de titre nous avons voulu montrer que, si le but du service est toujours de rassembler une documentation, il est en outre, et surtout, d'informer [...] l'information est une fin dont la documentation est le moyen »* (MEN, 1972)[383].

Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, décrète la présence obligatoire d'un CDI (Circulaire du 14 mars 1974)[384] dans tous les établissements scolaires. Les CDI doivent comporter une salle audiovisuelle, une salle de travail de groupe et être en mesure d'accueillir 10 % de l'effectif de l'établissement. Cette circulaire est complétée par le rapport de l'inspecteur général Tallon[385] sur les CDI en 1974 qui en définit le rôle et le fonctionnement et identifie les fonctions du responsable du CDI en sept axes : la fonction technique, la fonction accueil, la fonction information générale, la fonction relations publiques, la fonction loisirs, la fonction information scolaire et professionnelle, la fonction pédagogique.

[381] ABEN (association des bibliothécaires de l'éducation nationale) et ADEN (association des documentalistes de l'éducation nationale).
[382] M.E.N., Circulaire n° 70-259 du 15 juin 1970, Tâches des responsables (documentalistes et bibliothécaires) des services de Documentation et d'information pédagogiques en vue de la rentrée scolaire 1970, *B.O.E.N.*, 18 juin 1970, n° 25.
[383] M.E.N., Le service de documentation et d'information pédagogiques des établissements d'enseignement de second degré, Paris, M.E.N., 1972.
[384] M.E.N., Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974, Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements de second degré, *B.O.E.N.*, 11 avril 1974, n° 15.
[385] Rapport Tallon, Le Centre de Documentation et d'Information : Son rôle - Son fonctionnement. Ministère de l'éducation. Direction générale de la programmation et de la coordination, septembre 1974.

Le responsable du CDI prend le nom de « documentaliste-bibliothécaire ». Inspirée du rapport Tallon, la circulaire du 17 février 1977 affirme pour la première fois la mission « essentiellement pédagogique » des CDI et de leurs responsables, les documentalistes bibliothécaires. Elle précise leurs missions :

Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977. Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré. [Extraits]
- « le documentaliste-bibliothécaire au même titre que ses collègues enseignants, est membre à part entière de la communauté éducative ».
- « le documentaliste bibliothécaire est un spécialiste de la recherche, de l'élaboration et de l'exploitation de la documentation »
- « le documentaliste bibliothécaire exerce une action pédagogique directe auprès des élèves pour leur enseigner les méthodes de recherche de document et du travail sur document ».

La circulaire de 1977 est le point de départ de nouvelles réflexions sur les missions du « documentaliste-bibliothécaire ». Les revendications de la profession sont portées par un texte précurseur publié par la FADBEN, le manifeste de 1978[386]. Ce texte positionne la documentation comme une « discipline nouvelle » s'inscrivant dans le contexte de la rénovation pédagogique appuyée par l'Éducation nouvelle et les méthodes actives. Le travail autonome des élèves et la pédagogie documentaire se développent soutenus par des travaux de pédagogues et les premières publications sur des méthodes nouvelles (Hassenforder, 1977)[387]. Le contexte est porteur : à Marly-le-Roi dans les Yvelines, le centre d'autodocumentation du collège fait office de laboratoire d'expérimentation pédagogique (1973-1975). Le travail sur documents fait partie de l'activité pédagogique, les premières séances d'initiation aux techniques documentaires sont organisées.

C'est une période où l'on recrute au niveau de la licence un nombre important de documentalistes parmi les maîtres auxiliaires (MA) mais aussi dans le corps des AE (adjoints d'enseignement, MA titularisés par ancienneté), surtout en lettres et sciences humaines. Cependant en collège et lycée dans les années 70, les documentalistes ne sont toujours pas reconnus comme des enseignants ni même comme des professionnels. Ils ne sont pas recrutés sur concours.

[386] FADBEN, *Documentation discipline nouvelle, Manifeste 1978,* FADBEN, 1978. Partie 1 en ligne sur http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Manifeste-78-1.pdf. Partie 2 http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Manifeste-78-2.pdf.
[387] J. Hassenforder, G. Lefort, *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation*, Paris, Les Cahiers de l'enfance, 1977.

Grâce à l'action continue des représentants des syndicats et de la FADBEN, la profession agit pour donner une légitimité statutaire à la mission pédagogique jugée prioritaire. Avec le changement politique de 1981, s'ouvre alors une période qui jusqu'en 1989 favorise une nouvelle réflexion pédagogique. En 1982, le Rapport Quencey, commandé par l'Inspection générale Éducation et vie scolaire, porte sur l'analyse de cent CDI, et sur les activités menées dans ces espaces. Ce texte préconise un documentaliste pour 400 élèves. La conclusion de cette enquête souligne que la fonction de documentaliste est indécise, parce que s'y sédimentent des définitions d'époques et d'orientations différentes.

Au début des années 80, émerge l'idée de partenariat et d'association entre professeurs de discipline et documentalistes. Suite au rapport De Peretti sur la formation des maîtres[388] qui donnera naissance aux MAFPEN[389] en 1982, sont mis en place des stages de formation continue pour les professeurs. De Peretti crée six modules de formation transversale (analyse des besoins, emplois du temps souple, ressources documentaires, travail autonome, évaluation, pédagogie différenciée). Le module III sous la direction de Chevalier[390] porte sur l'utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques. Il met en valeur l'ensemble des phases du travail documentaire, c'est-à-dire d'une définition de l'objectif de recherche à l'évaluation du travail. Il pose le principe de travail en binôme documentaliste/ professeur de discipline. Les réflexions menées dans le module III de l'INRP, notamment le développement de compétences liées aux étapes de la recherche documentaire, inspirent largement la circulaire de mission du 13 mars 1986 négociée avec le Directeur de la division des personnels enseignants (Robert) et l'inspection générale représentée par Tallon. Les objectifs de formation y sont peu détaillés, mais sont repris du texte proposé par la FADBEN en 1984[391] qui demandait la mise à jour du texte de 1977. La fonction pédagogique du documentaliste est instituée par la circulaire de mission du 13 mars 1986[392]. Ce texte est centré sur l'activité du documentaliste et non sur la description des fonctions du CDI. Il définit quatre grandes missions :

[388] A. De Peretti, Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, La documentation française, 1982.
[389] MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale.
[390] B. Chevalier, *Méthodologie d'utilisation d'un CDI,* Paris, Hachette, 1980.
[391] FADBEN, Contribution pour de nouvelles missions pour les CDI et les documentalistes, *Inter CDI*, mai-juin 1984, n° 69.
[392] M.E.N., Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986, Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information, *B.O.E.N.*, 27 mars 1986, n° 12.

Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. [Extraits : les quatre axes principaux]
1. Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire
2. L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement
3. Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement
4. Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia

Il y est inscrit que le documentaliste assure la formation des élèves à la recherche documentaire, et donne des méthodes de travail. Il est membre de l'équipe pédagogique (même si ce texte ne le définit pas encore comme un enseignant), il favorise ainsi les rencontres entre les disciplines. Il participe aux projets culturels de l'établissement (expositions, rencontres, visites) et à l'ouverture vers l'extérieur en créant des relations avec les autres collèges ou lycées, le CRDP, les bibliothèques ou associations culturelles. Il met à la disposition des élèves l'information locale, régionale ou nationale. Enfin, il est aussi précisé que le documentaliste gère les ressources documentaires qu'il organise et enrichit. Il y a donc un aspect cumulatif des missions : des choix sont à faire dans la gestion quotidienne des tâches. Ce texte représente une étape importante dans la construction de l'identité professionnelle des documentalistes. Il définit un profil professionnel très proche de celui de la lecture publique. En effet, il y est question d'un « documentaliste-bibliothécaire ». L'accent est mis sur les activités de gestion, de communication et surtout sur l'offre culturelle du CDI. Un bilan sur la fonction de documentaliste est présenté dans une enquête menée lors d'une recherche INRP[393] en 1987 sur le rôle du CDI dans les établissements scolaires. Les auteurs dégagent trois catégories de documentalistes selon la représentation de leur métier : les techniciens du classement qui affirment leur compétence technique, les documentalistes pédagogues qui se considèrent comme des enseignants chargés de transmettre un savoir sous plusieurs formes (pédagogie de la documentation, complément de cours, exploitation des ressources du CDI...) et les documentalistes surveillants qui contrôlent l'usage du lieu. Ainsi, plusieurs images professionnelles coexistent.

[393] P. et R. Gaillot, *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?* Tours, CDDP d'Indre et Loire, 1987. Collection Formation.

L'institution reconnaît bien l'importance de la formation aux techniques documentaires mais dans la pratique, le statut des documentalistes est toujours inadapté. La circulaire de mission n'a pas réglé cette question. Chapron (ancienne présidente de la FADBEN) rappelle dans un Médiadoc sur les 50 ans des CDI « Mémoire de luttes, raisons de combattre », combien l'association a contribué sans discontinuer à faire avancer le dossier inachevé de l'obtention du CAPES pour affirmer la fonction pédagogique des documentalistes.

> *« Son obtention a mobilisé inlassablement, dans la durée et la continuité des passages de témoins et de présidences, des équipes nationales et académiques, ayant pris en main leur destin face à une institution qui n'a pas souvent été moteur dans la réflexion, contrairement à d'autres dossiers ou personnels »* (2008 : 15)[394].

Dans cette période d'attente d'un statut qui est en cours de négociation, différents textes soulignent le rôle important du CDI et de son responsable dans la formation des élèves. En 1988 le rapport Bourdieu-Gros[395] préconise une rénovation des contenus d'enseignement, avec la formation des élèves à des techniques documentaires et à des méthodologies du travail intellectuel. Les auteurs critiquent également le cloisonnement disciplinaire : « Le souci de renforcer la cohérence des enseignements devrait conduire à favoriser les enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités et même de repenser les divisions en disciplines (sixième principe) ». La variété des spécialités enseignées à l'école et leurs statuts respectifs s'expliquent par un rapport de force permanent entre les disciplines dominantes et celles plus ou moins nouvelles qui cherchent à trouver leur place au sein du système en s'appuyant sur la nécessité d'ouvrir l'école sur la vie, sur les nouvelles technologies, sur le développement des connaissances. La documentation peine toujours à trouver sa place parmi l'ensemble des matières scolaires. Par ailleurs, le rôle du CDI comme structure de soutien privilégié à la lecture est mis en valeur en 1989 dans le rapport Migeon[396] sur l'échec en lecture au collège.

[394] F. Chapron, L'action de la FADBEN : promouvoir les CDI, faire reconnaître une profession, *Médiadoc*, mars 2008, pp. 11-16.
[395] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Rapport Bourdieu-Gros*, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 8 mars 1989.
[396] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Rapport Migeon, La Réussite à l'école*, Paris, CNDP, 1989.

Dès 1958, avec l'ouverture du premier CLDP au lycée Janson de Sailly jusqu'à 1989, date de création du CAPES de documentation qui marque le passage à la fonction enseignante des documentalistes, la documentation scolaire s'est constituée autour d'un paradigme méthodologique. Elle est alors conçue comme un outil pour apprendre aux élèves à partir de l'usage de documents.

2.2 Le modèle de la rationalisation des apprentissages

Dans les établissements scolaires du second degré, la situation professionnelle des personnels qui gèrent les CDI est très diversifiée selon les missions qui leur sont confiées en fonction des conceptions des chefs d'établissement quant à l'utilisation du lieu.

2.2.1 Un malaise identitaire

Cette période (1989-2003) semble marquée par un malaise identitaire. Des questionnements sur la profession sont exprimés dans des articles de revues spécialisées. Ainsi, dès 1985 la recherche de l'identité professionnelle est analysée par un documentaliste dans un article de la revue Inter CDI :

> *« Les documentalistes sont arrivés trop tôt [...] Pour eux, apprendre n'est pas recevoir mais chercher ; travailler, c'est se documenter. Ils ont une avance basée sur leur pratique du métier, une autre conception des apprentissages scolaires issus de cette même pratique »* (Carbonnel, 1985)[397].

La question de l'identité professionnelle est au cœur des débats : Carbonnel[398], dans un autre article de 1989 s'interroge sur les représentations et les conceptions que les documentalistes ont d'eux-mêmes. L'auteur préconise la pratique d'une pédagogie de projet pour leur permettre d'occuper la place qui leur revient dans la communauté scolaire.

[397] J. Carbonnel, A la recherche d'une identité professionnelle. *Inter CDI,* mai-juin 1985, n° 74, pp. 13-15.
[398] J. Carbonnel, La perte de l'identité professionnelle, *Inter CDI*, janvier-février 1989, n° 97, pp. 7-11.

Ce positionnement est fondé sur l'idée pédagogique très présente dans les années 90 : aider les élèves à « apprendre à apprendre ». L'élève doit s'évaluer et prendre conscience de ses erreurs par un processus de métacognition. La création du CAPES de documentation en 1990 correspond à la conquête d'un statut enseignant pour les documentalistes en activité. Nous évoquerons dans une partie spécifique les questions sur le contenu et les attentes du concours. Il faut noter que le gain de l'entrée dans la profession par un concours est capital sur le plan institutionnel et dans le quotidien professionnel. Cependant, l'ajout du titre de professeur ne change pas automatiquement les représentations.

> *« Depuis la création du capes de documentation, les documentalistes sont des professeurs-documentalistes, ce qui réjouit les uns - ils sont enfin des enseignants à part entière, et on reconnaît la dimension pédagogique de leur tâche - et ce qui agace probablement ceux qui se voudraient des animateurs »* (Perdriault, 1995)[399].

Le documentaliste n'enseigne pas pour autant dans le sens où un professeur est chargé de l'enseignement d'une discipline à une classe pendant une année. Pour Perdriault, documentaliste en lycée, il enseigne « un art et des techniques » fondés sur des outils intellectuels et des procédures et propose au même titre que les professeurs des formes de travail différentes (travail de groupe, projet, remédiation). Elle cite comme objets d'enseignement : l'utilisation d'usuels, du logiciel de recherche, la sélection d'informations, des techniques de restitution, des démarches de la pensée. La coopération pédagogique suppose un changement de mentalité, tant du côté des documentalistes peu enclins à s'imposer comme enseignants, que du côté des professeurs qui considèrent l'apprentissage comme une fonction réservée. Le tiraillement entre différents modèles explique que l'identification de l'agent et de la fonction n'est simple ni pour le documentaliste, ni pour les usagers du CDI, comme le montre Privat dans un article des Cahiers pédagogiques.

> *« Le documentaliste balance perpétuellement entre un discours de différenciation fonctionnelle (il n'est ni "prof", ni "pion", ni "taupe" de l'administration) et un discours d'affiliation statutaire (enseignant au même titre que les autres) »* (Privat, 1995)[400].

[399] M. Perdriault, Professeur-documentaliste : changer les mots pour changer les représentations ?, *Inter CDI*, janvier-février 1995, n° 133, pp. 6-9.
[400] J.-M. Privat, Le documentaliste, un passeur culturel, *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1995, n° 332-333, pp. 55-56.

Selon Braun cette crise d'identité professionnelle est liée à l'exercice de la fonction et à plusieurs raisons :

> *« [...] le cumul des tâches, le conflit des représentations, des attentes divergentes et parfois contradictoires des utilisateurs du CDI, l'absence prolongée de statut, la référence incantatoire des documentalistes au "maître étalon" (vouloir construire une identité professionnelle sur un modèle à la fois trop proche ou trop éloigné, celui du professeur d'une discipline, est une source de confusion) »* (Braun, 1995)[401].

Le positionnement du documentaliste reste difficile au sein de l'établissement scolaire. Une logique de convergence rapproche le CDI de la classe, le documentaliste est alors considéré comme un professeur de « second ordre », un professeur sans « discipline ». Une logique compensatoire assimile les CDI et les bibliothèques municipales, ces deux entités offrant des services peu différenciés pour les usagers. Certains documentalistes revendiquent l'héritage des bibliothèques et de la lecture publique, et conçoivent le CDI comme un lieu ouvert et accueillant plutôt que comme un espace pédagogique. Ce type de positionnement est illustré par la réaction d'un documentaliste dans la revue Inter CDI[402] sur la mise en place de modules de documentation dans l'emploi du temps des élèves. « J'ai le sentiment [...] que le CDI y perdrait son essence, celle d'un lieu de liberté créative où chaque élève peut s'épanouir ». Différentes représentations des missions et du métier se superposent. Ces fonctions et leurs évolutions possibles sont des éléments constitutifs de l'identité collective professionnelle des documentalistes.

2.2.2 Les apprentissages documentaires

La diffusion des TIC dans l'école et l'investissement pédagogique des professeurs documentalistes dans les projets pluridisciplinaires offrent des voies prometteuses d'intégration des apprentissages documentaires.

[401] J.-P. Braun, Un autre espace temps pour apprendre, *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1995, n° 332-333, pp. 14-17.
[402] D. Gaudissart, Documentaliste je suis...documentaliste je reste ! *Inter CDI*, mai-juin 1996, n°141, p.12.

Les TIC dans les CDI

Dans les années 1990-2000, l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication (TIC) au CDI est générale. De nouveaux services apparaissent : CD Rom multimédia, interrogation de banques de données en ligne, Internet. La relation enseignants-élèves et les stratégies d'apprentissage des élèves sont modifiées par les nouvelles technologies au service de la modernisation pédagogique. Un nouveau rôle pour les documentalistes apparaît dans la médiation des savoirs afin de donner aux futurs citoyens la maîtrise des outils de communication numériques. À la fin des années 80, a lieu l'informatisation des CDI pour gérer plus efficacement l'accès aux références bibliographiques. Les logiciels documentaires utilisés le plus souvent à cette époque sont : BCDI (CRDP de Poitiers), Superdoc (société AIDEL) ou Diderot Polybase (société Polyphot). Au début des années 2000, l'offre de logiciels documentaires évolue, Diderot disparaît du marché, Superdoc est abandonné en raison de la complexité de sa version « Premium » pour un usage en CDI. Le modèle du logiciel libre PMB s'implante peu à peu dans certaines académies (Rennes, Lyon, Toulouse). La base de données informatisée est utilisée pour la gestion documentaire, le prêt et l'interrogation du catalogue (indexation avec le Thésaurus Motbis du CNDP). La récupération des données externes (sur disquettes, CD Rom puis en ligne) dispense de créer des notices de toutes pièces. Des logiciels comme BCDI permettent de travailler en réseau via Internet, de récupérer les notices sur le site de la BNF[403], Electre[404] ou les sites de CRDP. La notion de CDI virtuel, dans le sens de CDI immatériel apparaît dans un contexte de numérisation massive de l'information et de la documentation et de développement des réseaux. L'évolution des capacités de stockage facilitent la numérisation de documents et favorisent leur consultation à distance. La mise à disposition de postes informatiques au CDI, dans un premier temps pour la consultation de la base de données documentaires, de cédéroms pédagogiques et ensuite d'Internet, conforte le rôle du documentaliste comme expert informatique. Il est souvent sollicité pour être gestionnaire du réseau d'établissement. Cette position de spécialiste des nouvelles technologies, même si elle est valorisante, n'est pas du goût de tous. Fondanèche[405] fait un panorama des difficultés rencontrées et des « dérapages » dans la pratique du métier.

[403] Le catalogue de la Bibliothèque nationale de France est constitué à partir de la bibliographie nationale française et du dépôt légal des documents.
[404] La base de données Electre publiée par le cercle de la Librairie est la base de référence des professionnels du livre.
[405] D. Fondanèche, La documentation a-t-elle encore un avenir ? *Inter CDI*, mars-avril 1996, n° 140, pp. 8-10.

« Quel besoin de passer un capes pour faire de la surveillance, pour faire de la saisie de données, pour se transformer en zélateurs de l'informatique ou du Net ». La gestion du réseau n'est pas spécifique au documentaliste, c'est l'absence de personnel technicien dans ce domaine qui amène les professeurs intéressés et compétents à prendre en charge cette responsabilité. D'autre part, les documentalistes sont interpellés par l'usage des TIC par les élèves. La pratique des réseaux numériques amène à renouveler les apprentissages documentaires avec pour objectifs d'apprendre aux élèves à se repérer, à rechercher, à trier et à traiter l'information. En 2000, est instauré le B2i (brevet informatique et Internet)[406] pour reconnaître et valider les compétences acquises par les élèves dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Cette validation est effectuée, au fil de la formation, par les professeurs de différentes disciplines et l'enseignant documentaliste. La démarche informationnelle des élèves peut être évaluée lors de séances de recherche documentaire sur un sujet en lien avec le programme d'enseignement ou sur des thèmes transdisciplinaires. Le documentaliste a un rôle essentiel à jouer pour la validation des items de la compétence 5 (s'informer et se documenter) qui nécessite une acquisition dans un contexte de recherche documentaire. Les situations pédagogiques sont à concevoir dans le cadre d'un partenariat avec les professeurs à partir d'une définition commune des objectifs et des modalités de travail.

Les projets pluridisciplinaires

Parmi les réformes du système éducatif, nous avons retenu uniquement les dispositifs pédagogiques innovants susceptibles de concerner le professeur documentaliste. En 1995 a lieu une réforme des collèges qui instaure des études dirigées en 6° et 5° (aide pour les devoirs), et des parcours diversifiés[407] en 5e où les élèves travaillent avec un ou plusieurs professeurs sur un projet commun. La même année sont créés les TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés) en classes préparatoires dans le but de faire découvrir aux étudiants la démarche scientifique.

[406] M.E.N., Note de service n°2000-206 du 16 novembre 2000, Brevet informatique et Internet (B2i) École–Collège, *B.O.E.N.*, 23 novembre 2000, n° 42.
M.E.N., Note de service n°2001-048 du 21 mars 2001, Validation du brevet informatique et Internet (B2i) de niveau 2 dans les lycées d'enseignement général et technologique, *B.O.E.N.*, 29 mars 2001, n° 13.
M.E.N., Arrêté du 14 juin 2006 relatif aux référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et Internet, *B.O.E.N.*, 20 juillet 2006, n° 29.
[407] *Vers le collège : Repère pour la 6° et expérimentation en 5°*, M.E.N., septembre 1996.

En 1998 sous le ministère Allègre, la réforme des lycées établit une aide individualisée en 2° (français et mathématiques), des heures de vie de classe[408] et l'enseignement de l'ECJS (Éducation Civique Juridique et Sociale)[409]. Cette matière permet aux élèves de traiter des grandes questions civiques, juridiques, sociales et environnementales en mobilisant des savoirs déjà acquis dans les autres disciplines. La modalité pédagogique privilégiée est celle de la préparation et de l'organisation de débats argumentés. Il s'agit d'organiser la parole des élèves à partir d'une question précise et d'un échange raisonné d'arguments construits lors d'une recherche préalable. Appliqué depuis septembre 1999 dans la filière générale, cet enseignement a été généralisé en lycée professionnel à partir de la rentrée de septembre 2001. En 2000/2001 sont créés les TPE (travaux personnels encadré)[410] en première et les IDD (itinéraires de découvertes)[411] en collège en 5e et 4e. Ces derniers sont un travail en commun avec plusieurs professeurs sur des thèmes (selon un programme publié au Bulletin Officiel). Ils sont inscrits dans la continuité pédagogique des parcours diversifiés proposés aux élèves du cycle central (5e et 4e) et des travaux croisés qui ne concernaient que ceux de quatrième. Ces enseignements obligatoires visent à une meilleure appropriation des programmes, en favorisant une implication plus grande des élèves grâce aux choix qui leur sont proposés, et au développement de stratégies pédagogiques différentes comme l'apprentissage de l'autonomie. Ils s'appuient sur des contenus d'enseignement ancrés sur les programmes du cycle central, lesquels s'inscrivent dans quatre grands domaines thématiques qui permettent d'organiser la démarche interdisciplinaire. Instaurés suite à une enquête[412] menée auprès des élèves de lycée en 1997, les TPE proposent une alternative à l'enseignement magistral et représentent une initiation à l'activité de recherche. Les élèves réalisent un dossier sur un thème choisi transdisciplinaire sous la responsabilité d'un professeur. Quelle que soit la production envisagée, la démarche doit impérativement comporter des phases de recherche et d'exploitation de documents.

---

[408] M.E.N., Un collège pour tous et pour chacun : Mieux vivre dans la Maison-collège, *B.O.E.N.*, 10 juin 1999, supplément au n° 23.

[409] M.E.N., Programme des lycées, *B.O.E.N.*, 31 août 2000, hors série n°7.

[410] M.E.N.,Organisation des travaux personnels encadrés en classe de première, *B.O.E.N.*, 2 mars 2000, n° 9.
M.E.N., Organisation du dispositif des travaux personnels encadrés, année 2000-2001, *B.O.E.N.,* 22 juin 2000, n° 24.

[411] M.E.N., Annexe à la circulaire n°2002-074 du 10-4-2002, Mise en œuvre des itinéraires de découverte à la rentrée 2002, *B.O.E.N.,*18 avril 2002, n° 16.
M.E.N., Circulaire n° 2002-160 du 2 août 2002, Organisation des itinéraires de découverte et questions de responsabilité, *B.O.E.N.,* 29 août 2002, n° 31.
M.E.N., Circulaire n° 2003-050 du 28 mars 2003, Préparation de la rentrée 2003, *B.O.E.N.,* 3 avril 2003, n° 14.

[412] P. Meirieu*, Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, Rapport final du Comité d'organisation, Lyon-Saint-Fons, mai 1998.

L'évaluation doit porter sur l'ensemble du parcours et prendre en compte non seulement la production, mais aussi sa présentation écrite et orale devant des enseignants. La note obtenue compte dans le cadre des épreuves anticipées du baccalauréat. Depuis la rentrée 2004, les IDD ne sont plus obligatoires et les TPE sont supprimés en Terminale en 2005. En 2000, sur le modèle des TPE en lycée est mis en place le PPCP (projet pédagogique à caractère professionnel) en lycée professionnel. Cette modalité pédagogique permet, d'une part, de développer des compétences générales grâce à l'acquisition de méthodes de travail, au développement du travail en équipe, à la mise en œuvre de l'esprit de créativité, et d'autre part d'acquérir une partie des compétences du diplôme, dans toutes les disciplines (professionnelles comme d'enseignement général), par la mise en œuvre d'activités concrètes. Ces nouveaux dispositifs pédagogiques amènent à utiliser les ressources du CDI. En effet, les IDD en collège, les travaux personnels encadrés en lycée, les PPCP en lycée professionnel mobilisent l'utilisation de ressources documentaires et l'usage des TIC. En amont des productions à évaluer prend place un important travail de recherche documentaire où le CDI comme lieu de ressources et le professionnel comme médiateur sont sollicités.

Les documentalistes investissent massivement ce nouveau champ d'action des projets pluridisciplinaires avec cependant des difficultés pour répondre à l'ensemble des besoins de l'établissement en recherche documentaire. Une partie d'entre eux s'inquiète de la place grandissante donnée aux professeurs de discipline en matière de formation à l'information dans ces nouveaux dispositifs. L'expérience des TPE et des pratiques personnelles informationnelles des réseaux permettent en effet à ces derniers de prendre en charge une partie non négligeable de la formation, telle que l'interrogation du sujet ou l'exploitation des documents. La question des rôles spécifiques des documentalistes et des enseignants se posent en ce qui concerne l'accompagnement des apprentissages documentaires des élèves dans les nouveaux dispositifs pédagogiques.

2.2.3 Des textes officiels sur les missions des documentalistes

Le texte officiel de référence des missions du documentaliste est un document ancien daté de 1986[413], dépassé en ce qui concerne les technologies de l'information. Cette circulaire a été élaboré avant la création du CAPES, le responsable du CDI est appelé documentaliste-bibliothécaire et non professeur documentaliste. Une circulaire de 1997[414] a défini les missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Ce texte officiel présente le documentaliste comme un professeur-documentaliste. L'enseignant « a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste ». Afin d'actualiser le texte de 1986, un projet de circulaire de missions a été rédigé en 2002[415] en tenant compte à la fois de la fonction de professeur du documentaliste et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce texte s'articulait autour de trois axes: l'intervention auprès des élèves (former les élèves à la recherche documentaire, le document dans les différentes disciplines et l'usage didactique du document) ; la définition et la mise en œuvre de la politique documentaire de l'établissement (mettre en place un système d'information à visée pédagogique) ; la contribution au développement des réseaux d'information dans le système éducatif. Cette circulaire n'a pas été adoptée car elle apparaissait comme trop imprécise sur certains points et présentait plutôt un catalogue de missions. Les points positifs du texte concernent la reconnaissance de la priorité pédagogique des missions, traduite par l'appellation « professeur documentaliste ». L'accent est porté sur l'importance de la formation à la recherche documentaire et sur le rôle du professeur documentaliste dans les dispositifs interdisciplinaires. Cependant, les points négatifs relevés dans un article d'Inter CDI sur le sujet[416] soulignent une formulation souvent floue qui ne précise pas le rôle exact du documentaliste (il « peut… », « contribue… », « concourt… »). Les compétences exigées des élèves sont également considérées comme trop approximatives.

[413] M.E.N., Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986, Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information, *B.O.E.N.,* 27 mars 1986, n° 12.
[414] M.E.N., Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, *B.O.E.N.,* 29 mai 1997, n° 22.
[415] *Projet de circulaire : Missions du professeur documentaliste*, Savoirs CDI, avril 2002. En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=243.
[416] J. Aulagnier, Y. Maury, A. Navarro, Quelle circulaire de mission pour les enseignants documentalistes ? *Inter CDI*, septembre-octobre 2002.

En outre, à l'heure de la société de l'information, il n'y a pas de références aux ressources en ligne. La FADBEN a proposé une reformulation plus claire des missions et a insisté sur le fait qu'il faut former tous les élèves à la maîtrise de l'information à partir d'un référentiel de compétences et d'une progression des apprentissages. L'association professionnelle a rappelé également que les enseignants documentalistes sont confrontés à des problèmes d'évolution de leur statut : le CAPES de documentation est jeune et il n'y a pas d'agrégation dans cette discipline, ce qui ne les place pas sur un pied d'égalité avec les enseignants de disciplines. La période de 1989 à 2003 est marquée par la création du CAPES qui donne un statut aux personnels en poste dans les CDI. Afin de répondre aux besoins de formation des nouveaux dispositifs pédagogiques, les apprentissages documentaires sont structurés à partir de référentiels (FADBEN)[417] et prennent en compte l'usage des technologies numériques. Les documentalistes sont en effet parmi les premiers dans les établissements scolaires à saisir l'intérêt des TIC. Ils développent des compétences dans ce domaine du fait de l'organisation d'un espace multimédia pour les usagers.

2.3 Le modèle de l'usager de la société de l'information

Pour situer le modèle de l'usager de la société de l'information, nous allons dans un premier temps revenir sur le terme de société de l'information puis sur le paradigme de la culture informationnelle dans l'école. L'irruption de l'Internet, au début des années 90, a fait émerger le concept de société de l'information qui désigne au départ une forme d'organisation de l'économie et de la production. Comme l'indique Kiyindou, avec l'intensification des discussions internationales lors des différents sommets mondiaux[418] à propos de la société de l'information, l'expression originale a progressivement évolué vers celle de société de la connaissance et sa variante « sociétés du savoir ».

[417] FADBEN, Référentiel : compétences en information-documentation, *Médiadoc*, décembre 1997.
[418] Sommet mondial sur la société de l'information et de la communication (SMSI), à Genève (2003) et Tunis (2005).

> *« Un autre concept utilisé pour désigner la société de l'information est la "société des savoirs", issu du mot anglais knowledge [...], ce concept apparaît donc au même moment que celui de "sociétés apprenantes" et "d'éducation tout au long de la vie"*[419] *»* (Kiyindou, 2009 : 38)[420].

Le concept de « sociétés du savoir » inclut une dimension humaine absente de la première expression, l'un des fondements de cette société est la mise en commun par la communauté humaine des expériences des individus qui la composent, c'est-à-dire le partage du savoir. Cette société est porteuse de nombreuses opportunités pour les professionnels de l'information-documentation. Elle génère de nouveaux usages sociaux, mettant en relation les individus, leurs savoirs et leurs cultures.

2.3.1 L'éducation à l'information des élèves

Le fait d'avoir accès à l'information par les réseaux numériques ne suffit pas à garantir l'appropriation des savoirs. « Pas de société d'information sans culture informationnelle », proclamait Baltz[421]. Dans cette perspective, les professionnels de l'information-documentation jouent un rôle fondamental dans la formation à la maîtrise de l'information.

Définition de la maîtrise de l'information

La notion de maîtrise de l'information d'origine anglo-saxonne est considérée comme une traduction du terme *information literacy*. Le site Formanet[422] en propose une définition :

> *«La "culture" ou la "maîtrise" de l'information (information literacy) pourrait être définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée »* (1995)[423].

[419] Unesco, *L'éducation tout au long de la vie. Défis du vingt et unième siècle*, Paris, Unesco, 2002.
[420] A. Kiyindou, *Les pays en développement face à la société de l'information*, Paris, L'Harmattan, 2009.
[421] C. Baltz, Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2, pp. 75-82.
[422] Form@net, *La « culture » ou la « maîtrise » de l'information : définition et opinions*, 1997. En ligne sur http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html.
[423] "Information literacy", Ocotilo Reports 95, Maricopa Center for Learning and Instruction (MCLI), Arizona, 1995.

L'apparition de ce concept remonte aux années 80, à partir de la notion « d'habiletés d'information »[424] définie au Canada. Son champ d'application s'élargit peu à peu à la formation des usagers à la recherche documentaire, intégrée par la suite dans la méthodologie du travail intellectuel. L'éducation à l'information intègre une vision plus large que le seul apprentissage de techniques documentaires aptes à donner une compétence en matière de recherche d'information. Cette expression renvoie à l'aptitude à comprendre et maîtriser les processus d'information qu'il faut donner aux élèves. La question de la formation des élèves à une culture de l'information relève d'enjeux sociétaux, dans la mesure où la maîtrise de l'information apparaît comme une condition d'adaptation ou d'intégration sociale et développe la capacité d'orientation dans les nouveaux lieux informationnels.

> *«La mise en ligne de l'information à travers les réseaux numériques confronte nos élèves à l'immensité et l'hétérogénéité de l'information réticulaire, présentée de manière unifiée et homogène. Toutes les ressources, quelles que soient leur origine, tous les producteurs d'informations, quel que soit leur statut, bénéficient, dans ces environnements, de conditions d'accès et de visualisation égales, dans un brouillage déconcertant de leur spécificité »* (Juanals, 2003)[425].

Les enjeux de la maîtrise de l'information portent sur l'acquisition d'une culture, une formation de la pensée et une méthode (savoirs, savoir-faire et savoir-être) avec pour objectif de former un citoyen éclairé et responsable capable d'exercer son libre arbitre.

Formation à la maîtrise de l'information

Lors d'une étude exploratoire menée en 2007 au début de notre thèse, nous avons interrogé le rapport des professeurs documentalistes à la maîtrise de l'information (Thiault, 2007)[426]. Notre hypothèse était que le nouveau paradigme de l'éducation à l'information n'était pas totalement intégré par tous les acteurs. Ainsi, nous avons cherché à mettre en évidence les lignes de force de la réflexion de cette communauté sur le thème de l'éducation à l'information des élèves.

[424] P. Bernhard, Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle, *Revue canadienne des sciences de l'information*, 1988, vol. 13, n° 3/4, pp. 3-13.
[425] B. Juanals, *La culture de l'information : du livre au numérique*, Paris, Hermès, 2003.
[426] F. Thiault, *Les professeurs documentalistes et la formation à la maîtrise de l'information*. Séminaire Culture informationnelle et institutions, Journée CERSIC du 20 avril 2007, Université Rennes 2.

A partir d'un corpus de 73 messages retenus à partir de certaines expressions utilisées[427], nous avons pu constater que ces thèmes relevaient d'un engagement fort des protagonistes, 57 % des messages ressortaient de la catégorie « débat » (contre 20 % pour l'ensemble de la liste). Seulement 10 % des échanges concernent des pratiques pédagogiques, ce qui montre qu'en 2007 l'éducation à l'information reste une question en suspens dans la profession plus qu'une pratique stabilisée. Les discussions portent essentiellement sur les enjeux, la mise en place et les principes de cette formation pour les élèves. Les enjeux d'une formation à la maîtrise de l'information sont soulignés dans plusieurs messages et renvoie l'institution à ses responsabilités sur cette question comme dans le premier exemple cité.

(2004) : tant qu'au niveau ministériel, on refusera de mener une vraie réflexion sur l'info-doc, on en restera aux platitudes et lieux communs « l'accès à la culture universelle, la connaissance est la clé du développement personnel, les exigences de la société de l'information ».

(2006) : la finalité est la formation des citoyens, construire une culture de l'information pour amener l'élève à acquérir les notions nécessaires à une véritable distanciation critique, à un questionnement sur le sens des contenus comme des outils, à apprendre à penser l'information.

Une autre raison de former les élèves concerne les enjeux socio-cognitifs. Cette formation vise l'apprentissage de l'autonomie, une meilleure intégration du savoir par une structuration de la pensée et le développement de l'esprit critique. Elle fournit des méthodes heuristiques qui permettent d'apprendre à apprendre, l'acquisition de savoir-faire méthodologiques, l'intégration et la réussite des élèves en suscitant une affiliation intellectuelle (Serres, 2003)[428]. Pourtant, comme le souligne Charbonnier (2005)[429], la situation reste problématique quant à la place de ces apprentissages dans l'enseignement secondaire. Nous pouvons relever à la suite de Serres (2003) plusieurs types de critiques aux formations à la maîtrise de l'information. Des réticences idéologiques portent sur les représentations et sur l'intérêt des formations documentaires. Une contradiction élitaire et spontanéiste récurrente part du postulat que les bons élèves apprennent spontanément les méthodes de travail et que la formation documentaire est uniquement valable pour les situations d'échec.

[427] Les dix expressions retenues : éducation à l'information, maîtrise de l'information, culture de l'information, formation à l'information, formation documentaire, formation à la recherche documentaire, pédagogie documentaire, apprentissage documentaire, compétences documentaires, habiletés d'information.
[428] A. Serres, *La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information. Assises Nationales pour l'éducation à l'information. Paris, 11, 12 mars 2003*. Paris, URFIST, 2003. En ligne sur http://www.ccr.jussieu.fr/urfist/Assises/Ass-Serres.htm.
[429] J-L. Charbonnier, *La république et les apprentissages en information-documentation*, Congrès de la FADBEN Nice, avril 2005.

Une objection techniciste plus récente s'appuie sur la simplicité des outils de recherche, la confiance dans les dispositifs techniques qui donne l'impression d'une formation inutile en opposition avec la maîtrise déclarée par les usagers des outils techniques. Une autre réserve concerne le contenu de ces formations. Traditionnellement, la formation a pour objet « la formation des usagers » du centre de documentation. Or, il est difficile de constituer un corpus didactique car les contenus des formations correspondent à ceux de la bibliothéconomie (langages documentaires, outils, bases de données). Dans le cas de la formation méthodologique des élèves, il n'existe pas non plus de véritable didactique de l'information, assimilée à un ensemble de méthodes, de compétences transversales (prise de notes, lecture rapide) ou propres à une discipline (méthodologie de la dissertation, du commentaire de document, lecture de carte). Enfin, certains affirment qu'aucune compétence méthodologique ne peut être mise en œuvre en dehors d'une logique disciplinaire et critiquent l'autonomie des apprentissages méthodologiques en insistant sur la primauté des disciplines sur les compétences transversales. Une majorité des documentalistes du secondaire et du corps enseignant est partie prenante d'apprentissages documentaires au service des disciplines. Les enseignants documentalistes qui s'expriment à ce sujet sur la liste mettent en avant les avantages d'une collaboration avec les enseignants de disciplines malgré les difficultés. La réussite de ces formations passe par l'adhésion des professeurs au projet.

(1999) : Nous essayons de construire des séances avec les professeurs disciplinaires pour favoriser de meilleurs apprentissages documentaires et disciplinaires.

(2005) : En séparant trop travail de classe et travail au CDI, celui-ci devient inopérant.

(2004) : Selon les CDI il faut faire des choix pour tenter avec la bonne volonté des collègues de discipline de former les élèves à la maîtrise de l'information.

Cette objection à une formation autonome à l'information, pose le problème réel de l'articulation entre les compétences documentaires et les connaissances disciplinaires, en laissant de côté la spécificité de la maîtrise de l'information. Nous pouvons souligner un dernier type d'opposition, à savoir les contradictions professionnelles qui soulèvent le problème des acteurs, des missions, du partenariat entre les professionnels, chacun se renvoyant la responsabilité de cette formation. La revendication du titre de professeur pour les documentalistes correspond actuellement à la mise en place de formations autonomes, sous forme de scolarisation non assumée de l'information, d'initiation, et de sensibilisation.

(2006) : Je suis favorable à des séances inscrites dans l'emploi du temps du CDI, car elles permettent des apprentissages documentaires qui se font en douceur, les relations avec les élèves s'établissent dans le temps.

Quelques appels au dépassement de ces clivages peuvent être lus. Néanmoins ces derniers sont bien réels et d'autant plus discutés que le discours institutionnel est loin d'être clair comme ne manquent pas de le souligner nombre de messages.

Message (2006) : Depuis la circulaire de 1986, les professeurs documentalistes demandent l'actualisation de cette circulaire pour que soient pris en compte l'existence depuis 1989 du CAPES de sciences et techniques documentaires, l'évolution du métier en particulier leur rôle pédagogique dans la mise en œuvre d'un cursus de formation à la maîtrise de l'information pour tous les élèves.

Message (1999) : L'exercice professionnel des documentalistes est régi par une circulaire de 86 qui décrit les activités de manière très floue et laisse une place importante à l'interprétation par des supérieurs hiérarchiques qui n'ont aucune compétence professionnelle reconnue en matière de bibliothèques et de formation documentaire (chef d'établissement, IPR VS, IGEN VS).

L'absence d'indications précises dans la circulaire de mission de 1986 sur le rôle pédagogique de l'enseignant documentaliste ne permet pas aux professionnels de se positionner comme référent dans le domaine de l'information-documentation dans les établissements scolaires.

2.3.2 Un curriculum en information-documentation

Les enseignants de disciplines s'appuient sur des programmes, des instructions officielles, pour élaborer leur enseignement, ce qui n'est pas le cas en documentation. La question de la formation en documentation interroge les acteurs sur l'épistémologie des savoirs en présence. Pour les partisans d'une autonomie des savoirs informationnels, la maîtrise de l'information prend appui sur les sciences de l'information. Dans cette perspective (Charbonnier 1997[430], Le Coadic 2002[431]), l'accent est mis sur le corpus des notions, concepts et connaissances des sciences de l'information, qui est transmis comme dans n'importe quelle autre discipline.

[430] J.-L. Charbonnier, Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale : revue de recherches en éducation,* janvier 1997, n° 17, pp. 45-59. En ligne sur http://urfist.enc.sorbonne.fr/anciensite/Assises/Apprentissages.pdf.

[431] Y.-F. Le Coadic, Manifeste pour l'enseignement de l'information. *Savoirscdi*, mars 2002. En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=775.

En réponse aux différents problèmes soulevés, Charbonnier en 2003[432] préconise la mise en place d'un curriculum en information-documentation sur le modèle d'un :

> *« programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, d'un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée »* (Forquin, 1984)[433].

Ce concept de curriculum renvoie à la forme que devrait prendre un programme d'étude officiel et systématique des savoirs informationnels à l'École. Son étendue est plus vaste que celle d'un programme d'enseignement. Aux contenus à enseigner et à la progression par niveaux s'ajoutent des situations d'apprentissage, des méthodes pédagogiques, des activités, des moyens et des modalités d'évaluation. Cette démarche peut être utilisée par les enseignants des différents niveaux en prenant en compte la nécessité d'une liaison école-collège-lycée et la préparation à l'Université pour les futurs étudiants. Cette nécessité d'une progression des apprentissages selon les niveaux de scolarité est reprise dans plusieurs messages. Le premier exemple évoque la situation dans les écoles primaires et le second concerne les travaux personnels encadrés (TPE) en lycée.

(2004) : Pourquoi ne pas développer des postes de documentalistes dans les écoles maternelles et primaires. Pourquoi attendre le collège pour proposer aux élèves une formation à la recherche documentaire ? Tout serait plus facile si les élèves arrivaient au collège avec un minimum de savoirs et de compétences en documentation.

(2002) : Peut-être que les choses seraient plus claires et plus évidentes quand enfin on posera que les élèves doivent acquérir un certain nombre de compétences documentaires tout au long de leur scolarité.

En ce qui concerne la formation en information-documentation, la circulaire de mission de 1986 affirme que les professeurs documentalistes ont une mission pédagogique mais elle ne définit pas un « ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée », si bien qu'elle ne constitue pas un curriculum. Charbonnier évoque la nécessité de créer un curriculum explicite de façon à définir les éléments qui le composent et à les afficher officiellement à destination des professionnels.

[432] J.-L. Charbonnier, *Place du curriculum en information documentation*. Assises Nationales pour l'éducation à l'information, Paris, 11-12 mars 2003.
[433] J.-C. Forquin. La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne, *Revue française de sociologie*, 1984, avril-juin, XXV-2, pp. 211-232.

En l'absence de programmes en documentation, des référentiels de compétences ont été composés par les associations professionnelles telles la FADBEN ou par l'enseignement agricole[434]. Ces tentatives de formalisation sont un point de départ pour l'élaboration d'une progression des apprentissages documentaires. La conception d'un curriculum débute par un recensement des référentiels de compétences informationnelles existant sur tous les niveaux en partenariat avec les disciplines, en vue d'établir un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage à mettre en œuvre dans une progression déterminée. Pour Duplessis, « Utiliser un référentiel, c'est se reporter à un système structuré qui servira de guide pour s'orienter au fur et à mesure que l'on avance » (2006)[435]. Un référentiel est composé des notions, des savoir-faire et des compétences à acquérir par les élèves. Cette définition des notions est toujours en cours : plusieurs groupes de travail académiques se sont penchés sur les questions de progression des compétences en fonction du niveau d'enseignement et sur les éléments des programmes disciplinaires qui peuvent être un point d'ancrage pour ces apprentissages. Les documentalistes discutent sur la liste des outils à mettre en place en vue d'une acquisition de compétences informationnelles en liaison avec le socle commun[436] et le B2i[437] (référentiels de compétences, corpus de concepts « enseignables »).

(2004) : Pourquoi ne pas proposer dans le volet pédagogique de la politique documentaire d'établissement la création d'un référentiel de compétences documentaires à acquérir par les élèves sur le modèle du B2i ?

En effet, des éléments curriculaires existent dans les programmes de certaines disciplines ou dans le B2i qui énoncent des compétences s'attachant à l'information-documentation. Des contextes pédagogiques particuliers peuvent servir de point d'appui pour cette formation (initiations en 6ème et 2nde, éducation aux médias, dispositifs transversaux…).

[434] Référentiel professionnel du CDI en 1996 définissant les quatre axes de travail des professeurs documentalistes (organisation du CDI, gestion et techniques documentaires, pédagogie, animation et développement culturel). Complété par les référentiels de formation des différentes filières dans lesquels figure un enseignement de documentation (seconde professionnelle, baccalauréat professionnel et BTSA).

[435] P. Duplessis. Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner, In *Information et démocratie : formons nos citoyens ! Actes du 7ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Nice, 08-10 avril 2005*, FADBEN, Nathan, 2006, pp. 89-98.

[436] M.E.N., Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, Socle commun de connaissances et de compétences, *B.O.E.N*, 20 juillet 2006, n° 29.

[437] M.E.N., Création du B2i, Brevet informatique et Internet, Note de service de la direction de l'enseignement scolaire, *B.O.E.N*, 23 novembre 2000, n° 42.

Les référentiels sont utilisés par les documentalistes pour construire des séquences pédagogiques en collaboration ou non avec les enseignants de disciplines. Ils permettent de définir les compétences visées dans la situation pédagogique en œuvre. Cet outil méthodologique est complémentaire à la mise en place d'un curriculum qui propose également les notions épistémologiques à enseigner.

(2005) : Il y a assez d'outils du type référentiels de compétences documentaires, le chantier est plutôt de rassembler les notions théoriques essentielles que nous voulons transmettre aux élèves pour obtenir un corpus de concepts enseignables.

Un travail de définition des notions en information-documentation est encore à réaliser pour différencier les compétences informationnelles et transversales, la méthodologie de travail intellectuel et les savoir-faire instrumentaux. Cette formalisation permettra une progression des exigences tant dans les productions attendues que dans les démarches à privilégier. Des chercheurs universitaires et acteurs du terrain s'attachent à donner un contenu à l'idée d'un cursus de formation à la maîtrise de l'information. Nous pensons notamment aux référentiels FADBEN (1997[438], 2006[439], 2007[440]) et aux Assises[441], qui se sont tenues en mars 2003. Ces assises représentent le point de départ d'un travail de construction didactique et de définition d'un curriculum documentaire nécessaire pour assurer la cohérence des apprentissages et leur efficacité. Dans la continuité des Assises, 2006 voit la création de l'ERTé «Culture informationnelle et curriculum documentaire »[442], projet de recherche déposé par l'université Lille 3. Ce groupe de recherche a organisé en octobre 2008 un colloque international sur le thème de « L'éducation à la culture informationnelle »[443].

[438] FADBEN, Compétences en information-documentation : référentiel », *Médiadoc*, décembre 1997. En ligne sur http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf.
[439] FADBEN, Référentiel métier, *Médiadoc*, mars 2006. En ligne sur http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-mars2006-enligne.pdf.
[440] FADBEN**,** Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices, *Médiadoc,* mars 2007.
[441] Assises nationales pour l'éducation à l'information, « *Education à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université* », 11-12 mars 2003, URFIST de Paris, 2004.
[442] ERTé (Équipe de recherche technologique en éducation) créée en juillet 2006 à l'Université de Lille 3, regroupe plus d'une vingtaine d'enseignants-chercheurs, de formateurs et d'acteurs institutionnels (FADBEN, URFIST, FORMIST, CNDP…) ; elle encadre plusieurs travaux de recherche, portant sur les usages informationnels de différents publics, la définition de la culture informationnelle, l'élaboration d'une didactique de l'information. Présentation en ligne sur http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/.
[443] F. Chapron, É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2010, Collection Papiers - Série Culture de l'information.

2.3.3 Savoirs de référence

Pour pouvoir recentrer la formation sur les savoirs et enseigner des notions informationnelles, il faut commencer par les recenser et les définir. La difficulté est de repérer ces savoirs, et de penser la « transposition didactique », telle qu'elle est définie par Chevallard[444] puis Martinand[445]. Ces connaissances découlent en partie des savoirs universitaires issus des sciences de l'information et de la communication, mais aussi des pratiques sociales de référence. Cette définition des savoirs peut s'envisager à partir des pratiques scolaires de recherche d'information (Frisch, 2008)[446] ou en procédant à un inventaire des problématiques spécifiques de l'information-documentation. La référence épistémologique aux SIC semble s'imposer pour situer ces savoirs scolaires aux origines composites, techniques et scientifiques. Duplessis (2007)[447] propose une typologie des savoirs de référence pour élaborer une didactique de l'information-documentation.

- des savoirs généralistes : sciences de l'éducation, sciences cognitives, épistémologie.
- des savoirs spécifiques : sciences de l'information et de la documentation, disciplines techniques (bibliothéconomie, bibliographie).
- des savoirs référentiels : experts (expertise des professionnels de l'information et de la documentation) et sociaux (usages domestiques), ainsi que les savoirs issus des pratiques scolaires.

La question du choix des contenus d'enseignement et de leurs didactisations met au premier plan des objectifs pédagogiques l'acquisition de savoirs ainsi que les clés de compréhension des univers numériques, plutôt que leur seule utilisation pratique.

---

[444] Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2° édition, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.

[445] J.-L. Martinand, Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1989, n° 2. pp. 23-29.

[446] M. Frisch, Transposition « top-down » et contre-transposition « bottom up » ? Documentation et constructivisme ». *Séminaire du GRCDI 2008 ; Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information*, Urfist de Rennes, septembre 2008.

[447] P. Duplessis, L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique » [en ligne]. *Séminaire du GRCDI, « Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? », Rennes, 14 septembre 2007*. URFIST de Rennes. En ligne sur http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007.

Il est souhaitable de ne pas oublier la catégorie des savoirs informels, particulièrement nombreux dans l'usage des outils informatiques. Dans ce processus de « fabrique » d'un métier (Charbonnier, 2008)[448], il s'agit en outre de ne plus considérer « l'apprendre » comme l'acquisition exclusive de connaissances en tenant compte à la fois de la visée formatrice que du rôle actif de l'apprenant. Cette dernière dimension est explicitée par Frisch :

> *« la contre-transposition s'exerce à partir des pratiques et des activités menées dans l'école, en travaillant au repérage des savoirs d'expérience, à l'extraction des savoirs de l'action, et en mettant les savoirs en mouvement »* (2008).

Un embryon de corpus didactique, pouvant faire l'objet d'un enseignement de l'information-documentation, a ainsi été constitué. Le travail de « défrichage », de définition, de didactisation des notions-clé, des concepts de l'information-documentation, est au centre de nombreuses publications. Nous pouvons citer les travaux de Duplessis et Ballarini[449], ceux de Montaigne[450], ceux menés par Uguen[451] et Guéguen[452], la production du groupe de travail de l'académie de Toulouse[453], ainsi que les recherches de la FADBEN (2007) sur les sept notions essentielles. Nous n'oublions pas de faire référence au travail réalisé en 2006 au sein de FORMIST dans l'enseignement supérieur pour le premier cycle et aux différents projets de recherche menés au sein de l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire ». Ce corpus didactique fait l'objet d'une expérimentation par des équipes de documentalistes sur le terrain dans des groupes académiques. Les notions délimitées offrent des pistes de contenu pour élaborer des séquences pédagogiques en information-documentation. Néanmoins, des questions restent en suspens : la répartition des rôles et des objectifs entre l'enseignant documentaliste et les professeurs de disciplines, la définition des critères d'évaluation et le réinvestissement des compétences dans les champs disciplinaires. Au niveau institutionnel, une définition du domaine, des missions des enseignants documentalistes, des finalités et des conditions de réalisation de l'éducation à l'information reste à clarifier.

---

[448] J.-L. Charbonnier, Le professeur documentaliste, la « fabrique » d'un métier : vers une didactique de l'information-documentation, *Médiadoc*, mars 2008, pp. 8-10.
[449] Site de Pascal Duplessis « Les Trois couronnes » : http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/blog/1.
[450] FormDoc : http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?rubrique83.
[451] Blog « Esquisses et annotations » : http://leWebpedagogique.com/kerislay/.
[452] J.-P. Guéguen, Les notions info-documentaires en collège. *Site de l'ARDEP Bretagne*, 2007. En ligne sur http://ardep-bretagne.org/spip.php?article162.
[453] Académie de Toulouse. Progression des apprentissages documentaires de la sixième à la terminale : Portefeuille de compétences à acquérir, 2005.

Plusieurs images professionnelles renvoyant à des agirs professionnels différents cohabitent dans le secteur de la documentation scolaire : le bibliothécaire documentaliste, l'enseignant-documentaliste, l'expert en politique documentaire, le professeur d'information-documentation. L'éclectisme des fonctions conduit souvent le documentaliste à procéder à un choix. Le centre de documentation est alors tributaire des aptitudes et des goûts de ce dernier avec des déficits dans certains domaines. La conception qu'ils ont de leurs rôles dépend de leur âge, de leur période de recrutement, de même que de leur lieu d'exercice. L'inscription des actions du documentaliste dans le paradigme de la culture de l'information n'est pas évident pour tous, la question de la gestion du fonds documentaire restant centrale.

Message (2004) : Que veulent les professeurs-documentalistes : devenir un documentaliste-bibliothécaire centré sur la gestion et l'animation lecture ?

Message (2005) : Les documentalistes et bibliothécaires ont dans leurs services des heures hors accueil des utilisateurs. Faire de la pédagogie documentaire ou de l'incitation à la lecture dans un CDI mal géré est impossible.

Selon les protagonistes qui s'expriment sur la liste Cdidoc, la qualité du service est caractérisée, soit par l'aide à la recherche documentaire au sein de projets pédagogiques de toutes origines, soit par l'exercice d'une expertise documentaire à l'échelle de l'établissement, sur le modèle du management issue du monde des bibliothèques. Les échanges au sujet de la culture informationnelle alimentent une sorte de délibération sur les points à retenir dans la construction de l'identité professionnelle. Les professeurs documentalistes semblent avoir déjà dépassé le stade du métier, lequel est essentiellement conforté par des techniques, pour revendiquer l'exercice d'une profession qui se justifie par son utilité et par la qualité de ces services rendus à la société.

2.4 CAPES de documentation et discipline d'enseignement

Le 19 mai 1989, lors du Congrès de la FADBEN à Strasbourg, le ministre de l'Éducation nationale, Jospin, annonce la création du CAPES de documentation en ces termes :

> *« [...] l'instauration du CAPES de sciences et techniques documentaires apporte la garantie d'une compétence professionnelle spécifique, rationalise le recrutement des personnes désireuses d'exercer dans les CDI et offre une voie de promotion bien méritée à celles qui y sont en fonction. Elle est aussi le symbole de l'ancrage pédagogique de votre profession »*[454].

La même année, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 généralise les CDI. Aucun établissement ne sera dorénavant ouvert sans un CDI. Par ailleurs, à la même époque a lieu la mise en place des IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) qui permettront, dès la première session du CAPES de documentation, la formation commune des enseignants documentalistes avec leurs collègues des autres disciplines. Cependant, a contrario des CAPES disciplinaires, le concours de recrutement des documentalistes (CAPES externe ou interne) n'a pas de programme : les seuls repères proviennent de la définition des épreuves, des attentes des jurys présentées dans leurs rapports annuels et de la circulaire de missions de 1986.

2.4.1 Les épreuves du concours

À la première session du concours externe en 1990, les modalités d'admission étaient définies de la manière suivante : à l'écrit la première épreuve portait sur l'élaboration d'un dossier relatif aux activités documentaires et de lecture en relation avec un problème d'éducation ou avec une question touchant aux enseignements du second degré.

[454] M.E.N., Discours du ministre d'État, ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, prononcé au congrès de la Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation Nationale. Discours du 19 mai 1989. *B.O.E.N.*, 29 juin 1989, n° 26.

La seconde épreuve à option correspondait à une épreuve d'admissibilité du concours externe d'autres CAPES (CAPES section Lettres, section Histoire et géographie, sections Langues, section Technologie, section Construction mécanique, ou section Gestion). A l'oral, deux épreuves étaient proposées : une de techniques documentaires (catalogage, cotation, indexation et condensation des documents) et une sur dossier où les candidats analysaient deux textes portant sur un thème précis et exposaient cette analyse et ses liens avec la problématique en CDI. Dès 1993, Fondin[455] universitaire reconnu dans le domaine de l'information-documentation, émettait quelques réflexions critiques au sujet de la définition des épreuves du concours. D'après lui, le plus grand problème était les divergences d'interprétation autour de la documentation scolaire. Les épreuves du CAPES externe de documentation telles qu'elles avaient été conçues en 1989 semblaient donc poser problème. De nouvelles modalités ont été instaurées en 1999 pour un nouveau concours rénové en 2001[456]. La dissertation disciplinaire (lettres, histoire, géographie, langues vivantes...) est supprimée pour ne laisser que des sujets en rapport avec la documentation. Cette nouvelle version du CAPES externe de documentation s'inscrit volontairement dans le domaine des sciences de l'information et de la documentation. Les épreuves écrites d'admissibilité sont redéfinies. L'épreuve de sciences et techniques documentaires prend appui sur plusieurs documents portant sur les sciences de l'information et de la documentation. Elle est composée de trois exercices : un commentaire critique de textes, un problème d'utilisation de l'information ou des supports d'information, une analyse des applications ou implications pédagogiques des sciences et techniques documentaires dans le système éducatif. Il s'agit d'évaluer les connaissances scientifiques et techniques liées aux problèmes de l'information et de la documentation en milieu scolaire. Quant au dossier documentaire, il porte dorénavant sur un champ disciplinaire plutôt que sur une discipline d'enseignement comme dans la version antérieure. Les candidats choisissent, lors de leur inscription entre littératures et civilisations française et étrangères, sciences humaines et sociales, sciences et techniques. Il leur est demandé la réalisation d'un plan de classement problématisé, des résumés (informatifs ou indicatifs) et une note de synthèse. L'objectif est de vérifier la capacité du candidat à traiter, analyser, synthétiser de l'information dans un champ disciplinaire et à proposer une utilisation pédagogique du dossier, à partir du thème et des documents proposés.

[455] H. Fondin, *Rechercher et traiter l'information : profession enseignant*. Paris, Hachette Education, 1993.
[456] M.E.N., Arrêté du 15/09/1999. Sections et modalités d'organisation du CAPES, section documentation. *B.O.E.N.*, 21 octobre 1999, n° 37.

Cette formule évolue dès le concours de 2007[457] : l'option champ disciplinaire disparaît. La synthèse porte alors sur un ensemble de textes autour du thème de la politique documentaire en établissement scolaire. Depuis 2001, la première épreuve de l'oral d'admission consiste en une épreuve pratique de techniques documentaires qui est constituée par la recherche, le traitement et l'exploitation de l'information à des fins pédagogiques en milieu scolaire. À partir d'une question le candidat doit sélectionner trois documents et réaliser le traitement documentaire (indexation, résumé). Pendant la préparation est mise à sa disposition une plateforme informatique comportant bases de données bibliographiques, cédéroms et un accès aux sites Internet. Le candidat doit présenter le processus de sa recherche, justifier sa sélection, commenter le travail de traitement documentaire. La deuxième épreuve préprofessionnelle sur un dossier proposé par le jury s'appuie sur le traitement d'un sujet sur le système éducatif à partir de l'analyse de textes. Il s'agit de dégager une problématique et construire une argumentation. Cette nouvelle orientation des épreuves propose un savoir universitaire de référence. A cette époque une agrégation paraît possible avec un champ d'étude disciplinaire qui porterait sur les sciences de l'information selon Le Coadic[458], un des acteurs de la définition de ce nouveau concours. Un programme annuel en 2004 est venu compléter les textes de référence sur les épreuves du concours : il a été reconduit sans modification lors des sessions de 2005 à 2009.

Programme du Capes externe de documentation
Note de Service. n°2004-069 du 5-5-2004, BO spécial n°5 du 20 mai 2004 concernant le programme des épreuves d'admissibilité et d'admission des concours externes de documentation
1. Connaissance du système éducatif
2. Connaissances générales en sciences de l'information et de la documentation
3. Méthode et recherche de l'information de traitement, de classement et d'exploitation de l'information
4. Connaissances techniques du traitement documentaire et des systèmes d'information
5. Rôle et organisation de la documentation dans l'établissement scolaire

[457] M.E.N., Arrêté du 26 juillet 2005 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Art. 2., *B.O.E.N.,* 26 mai 2005, n° 21.
[458] Y.-F. Le Coadic. Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation, *Documentaliste-Sciences de l'information,* 2000, vol. 37, n° 1, pp. 28-35.

L'accès au métier d'enseignant documentaliste fait l'objet d'une réforme qui instaure à partir de 2011[459] le recrutement au niveau Master 2 (bac + 5) comme pour tous les enseignants. Quelques changements sont à noter pour le CAPES externe de documentation. Le commentaire critique de la première épreuve d'admissibilité change de forme :

> *« L'épreuve consiste en une composition à partir d'un texte et portant sur un sujet relevant des sciences de l'information et de la communication. Elle permet d'évaluer, en particulier, la capacité du candidat à organiser une démonstration et à l'étayer par des connaissances précises en sciences de l'information et de la communication ».*

L'épreuve écrite n°2 de politique documentaire comportera dorénavant une :

> *« question se rapportant à l'histoire, aux enjeux et à l'épistémologie de la documentation. L'épreuve permet d'évaluer, en particulier d'une part, la capacité du candidat à extraire les idées essentielles d'un dossier et à les restituer avec un esprit de synthèse, d'autre part, ses connaissances en épistémologie de la documentation »*[460].

Sont proposées sur le site du ministère de l'Éducation nationale[461] des précisions sur les objectifs et modalités d'évaluation des épreuves notamment une liste des domaines concernés en SIC pour la composition de la première épreuve écrite.

> *« [...] théories de l'information et de la communication, histoire du livre et des médias, société et culture de l'information, droit de l'information et ses applications, déontologie, économie de l'information et du livre (marché, circuits de production, acteurs, coûts et enjeux), information scientifique et technique, médias, évaluation de l'information, circuits de diffusion, recherche d'information (aspects théoriques et techniques), veille, usages et médiations ».*

[459] M.E.N., Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES, *Journal officiel,* 6 janvier 2010.
[460] M.E.N., Note fixant les programmes des épreuves d'admissibilité et d'admission des concours externes du CAPES ainsi que des CAFEP correspondant session 2011. En ligne sur http://media.education.gouv.fr/file/programmes_2011/32/2/capes_externes_145322.pdf.
[461] Capes externe section Documentation, Précisions sur les objectifs et les modalités d'évaluation des épreuves. En ligne sur http://media.education.gouv.fr/file/capes_externe/77/8/capes_ext_doc_NC_140778.pdf.

Pour ce qui est des épreuves orales d'admission, l'accent est mis sur les compétences et capacités en matière de culture informationnelle dans la scolarité des élèves à travers les programmes scolaires. Le candidat élabore une séquence pédagogique nécessitant l'exploitation de ressources documentaires numériques. Quant à la seconde épreuve orale, elle comporte un deuxième point qui permet d'interroger le candidat sur sa capacité à « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Cette question est présente dans l'ensemble des CAPES d'enseignement. La première partie de l'oral visera à juger, à partir de l'étude d'un dossier, la culture scientifique et professionnelle, la connaissance des contenus d'enseignement et des programmes scolaires, la réflexion sur les finalités de la documentation et de ses relations avec les autres disciplines. « Cette première partie d'épreuve fait l'objet d'un programme limitatif révisé tous les trois ans et publié au Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale » (JO du 6 janvier 2010). Les nouvelles épreuves du CAPES de documentation font référence explicitement à des savoirs savants issus des sciences de l'information et de la communication. Ces derniers sont évalués pour les épreuves écrites dans la composition à partir d'une liste de thèmes possibles et dans la dimension épistémologique de la question sur l'histoire et les enjeux de la documentation. La future formation des étudiants en master devra tenir compte de ces éléments pour intégrer davantage ces contenus.

2.4.2 De nouvelles missions

Si le document et la documentation, au milieu du XXe siècle, étaient seulement considérés comme des supports de cours, ils ont progressivement pris de l'importance et sont devenus un enjeu d'autonomie pour les futurs citoyens. Les missions des documentalistes se sont, par conséquent, transformées. Gestionnaires de fonds de documents dans les années 1950-1960, ils ont acquis une mission primordiale, à savoir apprendre aux élèves l'autonomie en matière de recherche d'information et d'acquisition de connaissances. L'ensemble des documentalistes est attaché à l'importance pédagogique de leur fonction. Mais la perception de l'acte éducatif diffère. En effet, on peut distinguer une dimension pédagogique dans la constitution du fonds documentaire, dans le traitement de l'information, dans sa mise à disposition pour l'usager, dans l'organisation d'un espace documentaire. Cette approche est différente de l'enseignement de savoir-faire, d'apprentissages méthodologiques sur l'utilisation pédagogique des documents.

Dès la constitution du CAPES de documentation, s'est posé le problème suivant : la documentation devait-elle devenir une discipline d'enseignement ou non ? Pour certains, elle doit être inscrite dans l'emploi du temps scolaire or si elle devenait une discipline à part entière, cela impliquerait la fermeture du CDI aux autres élèves pendant l'heure de cours. Le CDI perdrait son statut de lieu d'interdisciplinarité où documentalistes, enseignants de disciplines et élèves travaillent en collaboration. Pour beaucoup d'enseignants documentalistes, cette idée d'enseignement n'est donc pas envisageable.

Aujourd'hui, la diversité des missions et l'hétérogénéité des recrutements pèsent sur la construction d'une identité professionnelle claire. Les circulaires entretiennent une confusion entre le lieu, le CDI et les documentalistes. Sont à différencier : la fonction documentaire (dans l'ensemble de l'établissement), le lieu CDI et le documentaliste. L'installation de réseaux numériques locaux comportant des accès délocalisés à Internet suscite une réflexion sur la définition précise des tâches qui incombent au documentaliste. Ces actions ne devraient plus s'exercer dans le site unique du CDI, mais relever d'une politique globale d'information et de communication de l'établissement. L'enseignant documentaliste situe dorénavant son action dans le cadre du projet d'établissement et doit être en mesure de proposer une politique documentaire pour l'établissement. Le groupe Établissements et vie scolaire de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) a proposé en février 2007[462] un protocole d'inspection des professeurs documentalistes qui permet de cerner au plus près leur activité. L'objectif de ce protocole est d'harmoniser les pratiques d'inspection des IPR EVS[463] des différentes académies. Ce texte découpe en quatre parties les actions du professeur documentaliste :

- Concevoir et mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement
- Contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information
- Mettre à disposition des ressources et organiser la diffusion de l'information utile au sein de l'établissement
- Faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

[462] M.E.N., IGEN groupe EVS, *Protocole d'inspection des professeurs documentalistes*, 19 février 2007.
[463] Les IPR EVS (inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire) ont la responsabilité de l'inspection des personnels de direction, des conseillers principaux d'éducation (CPE) et des professeurs documentalistes.

Il est également rappelé que l'enseignant documentaliste se doit d'aider les élèves dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Le texte s'ouvre sur la politique documentaire, le documentaliste étant chargé du « conseil » et du « pilotage » de celle-ci. Mais il semble plus réaliste d'imaginer que la conception de la politique documentaire est un travail qui devrait associer toute l'équipe éducative et que son pilotage relève du chef d'établissement. D'autre part, les documentalistes sont invités à « contribuer » à la formation des élèves, en y participant « de manière directe ou indirecte », à « coopérer avec les enseignants disciplinaires » et à « élaborer les outils qui leur permettront de [...] faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires ». Dans le protocole d'inspection, il est indiqué que le documentaliste contribue à la formation des élèves à la maîtrise de l'information, alors que dans le texte de mission de 1986, il assurait une formation à la recherche documentaire. Il n'est plus le seul à être concerné par cette formation, les enseignants sont également impliqués. Cela relève d'un enjeu plus large que la recherche documentaire, il s'agit dorénavant de « maîtrise de l'information », c'est-à-dire être capable non seulement d'apprendre aux élèves à rechercher l'information mais également leur permettre de pouvoir l'assimiler. Aussi pouvons-nous poser la question du mode de transfert de ces compétences et de la légitimité du documentaliste pour les faire acquérir à ses collègues de discipline. Ce protocole est dénoncé en 2007 par le secrétaire général du CEDIS dans la revue Inter CDI[464] comme un « habile substitut » d'une circulaire de mission toujours attendue par la profession. Un nouveau texte[465] fait l'objet de discussion en juin 2010. Ce projet définit les missions des professeurs documentalistes à l'ère du numérique. L'actualisation de cette circulaire est l'occasion d'inscrire dans l'enseignement secondaire français le concept de culture informationnelle.

2.4.3 Documentation, discipline scolaire ?

Nous voulons rendre compte ici du débat récurrent concernant le statut de la documentation en tant que discipline ou transdiscipline. Les sciences de l'information et de la documentation doivent-elle être enseignées dans les CDI des lycées et collèges comme une véritable discipline ? Cet avis est loin d'être partagé par toute la profession.

[464] F. Daveau, Le protocole d'inspection, *Inter CDI*, septembre-octobre 2007, n° 209, pp. 8-16.
[465] Projet de circulaire du 08-06-2010, Les missions des professeurs documentalistes à l'ère du numérique. En ligne sur http://www.snes.edu/IMG/pdf/Projet-circulaire_Professeurs-documentalistes_08-06-2010.pdf.

Dans un article d'Inter CDI de 1992, Fondanèche[466] qualifie la documentation de « discipline sans programme ». Le terme de didactique documentaire apparaît dans son article, cependant l'approche décrite est plus méthodologique que conceptuelle. L'idée d'une « discipline documentation » soulève une forte résistance dans la profession, de même qu'au regard de l'institution. Warzager alors président de la FADBEN-Créteil, dénonce cette peur en 1995 dans un article au titre provoquant « La documentation, indiscipline scolaire »[467]. Il recommence en 2001 en adressant au ministre de l'Éducation nationale Lang une lettre ouverte pour demander à ce qu'il soit mis fin à « l'insoutenable inconsistance de la transmission de la culture de l'information à l'École »[468]. La documentation n'est pas reconnue comme une discipline scolaire, elle s'apparente davantage à « une discipline appliquée, c'est-à-dire un ensemble organisé de savoirs et de savoir-faire »[469]. Plus que l'acquisition de connaissances, cette discipline fondée sur la *praxis* vise l'acquisition de savoir-faire. Le problème d'ancrage scientifique et l'absence d'une formalisation des savoirs à enseigner entraînent un flottement identitaire pour les professionnels.

> *« Une discipline comporte à la fois des thèmes, des objets de savoir et des organisations sociales qui, parce qu'elles sont identifiables, forgent une identité à ceux qui s'y conforment »* (Béguin, 1996)[470].

Dans ce texte, l'auteur cherche à définir quel pourrait être l'objet de cette nouvelle discipline. « Celle-ci peut s'envisager comme savoir sur la circulation des savoirs, une sorte de "métasavoir" qui aurait pour objet le document et pour substrat théorique les sciences de l'information ». Béguin distingue un « savoir documentaire » qui tout en étant transversal aux autres disciplines, aurait sa spécificité. Elle considère qu'il s'agit peut-être d'une « discipline-utopie » qui ne correspondrait pas aux souhaits de tous les documentalistes puisque la constitution de la documentation en tant que discipline interroge les professionnels dans la mesure où « il ne s'agit pas d'enseigner un programme mais d'exercer une médiation vers l'acquisition de capacités » (Gurly, 2001)[471].

---

[466] D. Fondanèche, La didactique documentaire : utilisation des documents, *Inter CDI*, sept.-oct. 1992, n° 119, pp. 15-19.
[467] D. Warzager, La documentation, indiscipline scolaire, *Inter CDI*, mai-juin 1995, n° 135, pp. 6-11.
[468] D. Warzager, L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école, *Inter CDI,* nov.-déc. 2001, n° 174, pp. 10-13.
[469] E. Bohr, La formation des élèves à l'information, *Inter CDI*, novembre 1997, n° 150, p.11.
[470] A. Beguin, Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres,* juin 1996, n° 12, pp. 49-64.
[471] A. Gurly, La documentation, nouvelle discipline d'enseignement ? *Inter CDI*, juillet 2001, n° 172, p. 47.

La documentation à travers le développement de compétences transversales pourrait s'apparenter à une interdiscipline au service des autres disciplines. Pour Gurly « conduire à son terme une pédagogie du questionnement critique, fondatrice des savoirs, constitue désormais le lot quotidien de l'interdiscipline documentaire ». Ce terme d'interdiscipline renvoie également aux sciences de l'information et de la communication qui sont également considérées par certains auteurs comme une interdiscipline. « Une discipline à la croisée d'autres disciplines, utilisant les concepts de ces autres disciplines dans une systématisation nouvelle et autour de phénomènes propres » (Mucchielli, 1995 : 45)[472]. Cette dimension est particulièrement présente pour la documentation lors des différents partenariats, quand la recherche documentaire prend sens en s'appuyant sur un objet disciplinaire. Mais ces apprentissages sont trop souvent ponctuels et non réinvestis par les élèves. Une autre voie pour la rationalisation des apprentissages documentaires correspond à l'exploration et l'identification des savoirs ou concepts propres à l'information-documentation. Charbonnier (1997)[473] est le premier à recenser des notions documentaires issues des sciences de l'information qui, après avoir fait l'objet d'une transposition didactique, pourront être intégrées aux séquences d'apprentissage menées par les enseignants documentalistes. Dans un ouvrage méthodologique, Marcillet (2000)[474] reprend le paradigme de la transversalité pour proposer quelques notions et connaissances spécifiques, tant procédurales que déclaratives. Elle dégage une ébauche de matrice disciplinaire regroupée en trois concepts intégrateurs issus du corpus scientifique des sciences de l'information : Document, Information, Traitement de l'information. En 2000, la rénovation du CAPES de documentation qui ancre le concours dans une discipline de référence à savoir les sciences de l'information et de la communication, a ouvert de nouvelles pistes. Les revendications concernant la création d'une discipline scolaire disposant de programmes spécifiques sont alors confortées. Le Coadic (2000)[475] propose un programme destiné à la classe de seconde et réclame la création d'une agrégation. Dans un entretien pour le site Savoirs CDI (2002)[476], il dit percevoir le début significatif d'une intégration de savoirs en sciences de l'information dans l'école.

[472] A. Mucchielli, *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, 1995, p. 45.
[473] J-L Charbonnier, Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale : revue de recherches en éducation*, 1997, n° 17, pp. 45-59.
[474] F. Marcillet, *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, ESF, 2000.
[475] Y.-F. Le Coadic, Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le CAPES de documentation, *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2000, vol. 37, n° 1, pp. 28-35.
[476] Y.-F. Le Coadic, L'information, discipline scolaire. Entretien avec Yves Le Coadic, [en ligne], Savoirs CDI, février 2002. En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=745.

Cette intégration, dit-il, entraînerait dans son sillage la création d'un corps d'inspection spécifique, d'une agrégation et des programmes correspondants. En 2003, il publie un « *Manifeste pour l'enseignement de l'information* »[477]. À l'issue des Assises de 2003, la nécessité de formaliser et de rationaliser des contenus d'apprentissage pour une formation à l'information s'impose sous la forme d'un curriculum (Charbonnier, 2003)[478]. Aujourd'hui, les revendications pour obtenir un programme scolaire ont cédé la place au concept de curriculum documentaire[479], tentant ainsi de dépassionner le débat sur la documentation discipline d'enseignement. La démarche s'oriente sur la recherche action et la production d'outils didactiques afin de définir des contenus d'apprentissage. Ainsi, la réflexion en cours sur ces notions info-documentaires (Duplessis, 2006)[480] sert à alimenter la réflexion théorique et la mise en pratique sur le terrain. Des questions restent en suspens en ce qui concerne la répartition des rôles et des objectifs entre l'enseignant documentaliste et les professeurs de disciplines, la définition des critères d'évaluation, le réinvestissement des compétences dans les champs disciplinaires. Quel profil pour le documentaliste de demain ? Si les enseignants intégraient dans leurs pratiques pédagogiques la dimension documentaire, quel serait le rôle du documentaliste ? Le sujet polémique est celui de la définition d'un contenu d'apprentissage et de l'intégration de ces éléments dans les programmes scolaires. Ces controverses sont à observer, car elles confortent le plus souvent une vision technique à l'opposé d'une approche communicationnelle de la recherche documentaire. Une des questions cruciales qui se posent aujourd'hui aux formateurs est la définition, la constitution de ce savoir de base, de ces connaissances formant le socle commun de toute identité professionnelle. Toutes ces interrogations sont aujourd'hui débattues au cours de nombreuses journées académiques ou associatives[481].

---

[477] Y.-F. Le Coadic, Manifeste pour l'enseignement de l'information, Savoirs CDI, juin 2003, En ligne sur : http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=775.

[478] J.-L. Charbonnier, *Place du curriculum en information-documentation dans la formation des élèves, des étudiants et des enseignants. Assises Nationales pour l'éducation à l'information, Paris, 11-12 mars 2003.* URFIST de Paris, 2003. 5 p.

[479] P. Duplessis, Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner, FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Actes du 7ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Nice, 08-10 avril 2005, Paris, FADBEN, Nathan, 2006, pp. 89-98.

[480] P. Duplessis, Émergence d'une didactique de l'information-documentation. Origine, premiers acquis, enjeux et perspectives : Un état des lieux de la didactisation des concepts info-documentaires. *Médiadoc*, mars 2006, pp. 19-28.

[481] Journées professionnelles de l'ANDEP (Association Nationale des Documentalistes de l'Enseignement Privé) et des ARDEP (Association Régionale des Documentalistes de l'Enseignement Privé) et FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale) et des ADBEN régionales (association des enseignants documentalistes).

Les notions en question circulent, sont utilisés pour justifier des productions dans les sites académiques, sont répandus par les stagiaires PLC2 en formation à l'IUFM, la profession se donnant ainsi les moyens d'une auto-formation multiforme et contribuant ainsi à sa propre professionnalisation. Dans ce cadre, il s'agit d'adapter certains concepts de la didactique en tant que concepts opératoires pour la pratique enseignante en documentation et de lever les obstacles liés à des représentations négatives. Ainsi, les IUFM de Caen et de Rouen ont collaboré en vue de doter les professeurs documentalistes d'outils pratiques pour explorer le champ des savoirs en information-documentation (Clouet, 2009)[482]. Face à un corpus scientifique peu fixé et en évolution rapide, la question d'une mise en cohérence des formations initiales selon les académies reste posée et le restera lors de la mise en place des masters d'enseignement. La formation continue des enseignants documentalistes est également sollicitée. Ainsi, des expérimentations ont eu lieu dans quelques établissements de l'académie de Rennes. En liaison avec l'IPR[483] Vie scolaire en charge des documentalistes, nous avons conduit une recherche action à propos de la didactisation de la notion d'auteur qui a pris la forme de séances en collèges et en lycées (Kerneïs et Thiault, 2008)[484]. Ce type de recherche est conçu pour construire des ponts entre la réflexion théorique et la mise en pratique sur le terrain pédagogique. La discipline documentation est devenue une discipline originale avec des formes propres. Elle n'est ni une discipline de service, au service des autres, ni une discipline à part entière avec des programmes et des heures de cours imposés mais, plutôt une discipline qualifiée par Duarte-Cholat[485] « d'entre deux » qui prend tout son intérêt lors de partenariats.

[482] N. Clouet, M.-L. Compant La Fontaine, A. Montaigne, *Explorer le champ des savoirs en information documentation,* Congrès de la FADBEN Lyon, 2009.
[483] IPR : Inspecteur pédagogique régional.
[484] J. Kerneïs, F. Thiault, *Travailler autour d'un concept documentaire : l'auteur,* Cercle de réflexion des documentalistes de l'académie de Rennes, 2008. En ligne sur http://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/Webdav/site/espaceeducatif3/groups/DOCUMENTATION_Webmestres/public/fichiers/travaillerautourd_unconceptdocumentairel_auteur-1.pdf.
[485] C. Duarte-Cholat, *De la professionnalisation des documentalistes vers une discipline d'enseignement ?* Savoirs CDI, janvier 2002. En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=752.

Conclusion

Afin de caractériser dans les grandes lignes le rôle de l'enseignant documentaliste, nous pouvons nous référer à la définition de la FADBEN[486] : il est responsable de la formation des élèves en collaboration avec les autres enseignants (à l'utilisation des ressources documentaires, à la maîtrise de l'information, pour acquérir une culture et exercer un jugement critique). Le documentaliste est aussi responsable de la gestion du CDI qui est un espace de formation et d'information et un lieu de culture et d'ouverture. Le métier comporte un aspect pédagogie et un aspect gestion, cependant il s'oriente vers une logique de plus en plus pédagogique. Certains documentalistes n'ont pas attendu les nouvelles orientations officielles et s'engagent depuis trente ans à œuvrer pour le renforcement de l'autonomie de l'élève. Nous avons vu avec l'histoire des CDI que la pédagogie qui fait de l'enfant un acteur de son savoir n'est pas nouvelle. Dans la société actuelle, le développement de l'esprit critique est plus que jamais fondamental et il apparaît essentiel de s'interroger sur le sens d'un tel enseignement aujourd'hui. Dans le contexte de la société de l'information, l'intérêt de former les élèves de l'École à l'Université aux apprentissages informationnels paraît indéniable. Les actions dans ce domaine, que ce soit dans le secondaire ou à l'Université, restent toutefois éparpillées, non structurées et sont souvent l'œuvre de professionnels convaincus.

Malgré des expériences intéressantes et positives, cette formation peine à trouver sa place à l'École faute d'une définition aboutie des concepts à acquérir, de textes officiels clairs et d'acteurs identifiés pour prendre en charge ces apprentissages. La FADBEN mène depuis longtemps un combat militant pour la reconnaissance de la mission pédagogique des enseignants documentalistes. Ces travaux ont permis des expérimentations et la diffusion de ces notions dans la pratique pédagogique des enseignants documentalistes. Les réflexions sur l'élaboration d'un corpus didactique interrogent le statut de l'information-documentation face aux champs de savoirs traditionnels. L'autonomie de l'information-documentation comme contenu d'enseignement et apprentissage spécifique, voire comme discipline scolaire, pose le problème de l'articulation épistémologique et didactique des travaux entrepris. Ce débat de longue date non tranché sur le terrain relève de prises de position « militantes » plutôt que d'une approche scientifique.

[486] *La profession*, FADBEN, 2000. En ligne sur http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article2.

Inventé historiquement sur le terrain par des enseignants, enrichi par la formation continue, institutionnalisé et professionnalisé par la création d'un CAPES, le métier d'enseignant documentaliste reste en constante évolution avec une identité professionnelle toujours à construire.

Chapitre 3: Pratiques de l'information professionnelle

La profession de documentaliste scolaire se réfère à d'autres pratiques professionnelles proches mais différentes : celles des documentalistes et des bibliothécaires. Dès la seconde moitié du XIXème siècle, l'explosion du nombre de documents conduit à développer des techniques de gestion. En France, la nouvelle branche professionnelle des documentalistes met en œuvre des pratiques inédites fondées sur la mise en avant de l'information (du contenu), plutôt que du support. Les besoins d'information de l'utilisateur supplantent la gestion de la collection de livres dans les préoccupations du professionnel. L'accent est mis sur la valeur ajoutée et le service rendu à l'organisation. Le documentaliste scolaire a également une mission de diffusion de la lecture qui renvoie au modèle professionnel du bibliothécaire. La fonction principale des bibliothécaires est de réunir une collection de documents et de faciliter sa mise à disposition pour les usagers de son institution. La nature du travail varie en fonction du milieu où il se trouve. Le champ de son activité englobe aussi bien l'animation et l'éveil à la lecture auprès d'enfants en secteur jeunesse d'une bibliothèque municipale, que la pratique de la veille stratégique et de l'analyse de l'information dans un milieu spécialisé (musée, organisme et association). Le principe du libre accès à l'information apparaît comme une valeur commune aux différents métiers de bibliothécaires. Ce principe de l'égalité d'accès à l'information se trouve dans le code de déontologie de l'Association des bibliothécaires français (ABF, 2003) et dans la déclaration de Glasgow adoptée par la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et d'institutions (IFLA) :

> *« Les bibliothèques et les services d'information doivent sans tenir compte des frontières et grâce à la diversité des médias rendre accessibles l'information, les opinions et les créations. Ces ouvertures sur le monde du savoir, de la connaissance, de la pensée et de la culture sont les garants des choix librement effectués, du développement culturel, de la recherche et de la formation continue offerts à la fois aux individus et aux collectivités »* (IFLA, 2002).

La médiation et la diffusion des savoirs, de l'information et de la culture sont au cœur des valeurs du bibliothécaire ainsi que des documentalistes d'établissements scolaires. Ces professionnels assument auprès de la communauté éducative des missions de diffusion culturelle et de médiation entre document et lecteur. Ce processus de médiation documentaire vise la transformation de l'information en connaissance. Pour Meyriat, « l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite » (1985 : 65)[487]. Une partie de notre travail porte sur la définition de l'écosystème informationnel de l'enseignant documentaliste. Afin de situer la place de la liste Cdidoc parmi les différentes listes en information-documentation, nous avons choisi de nous pencher plus particulièrement sur les quatre listes de discussion les plus représentatives dans le domaine de la documentation.

[487] J. Meyriat. Information vs communication ? In A.-M. Laulan (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories.* Paris, RETZ-CNRS, 1985, pp. 63-89.

3.1 Les listes de diffusion en information documentation

Nous avons retenu deux listes nationales spécifiques au milieu de la documentation scolaire (Cdidoc et E-Doc) et deux listes du secteur professionnel des bibliothèques et de la documentation, en raison de leur ancienneté et du nombre conséquent d'abonnés (Biblio-fr et Adbs-info). Différentes dimensions seront explorées : l'ancienneté, le nombre d'abonnés, le lien avec un site Web, les modérateurs des listes, l'accès aux archives, le classement des messages, les critères de modération, les services aux usagers. De nouveaux outils de publication et d'interaction sont apparus sur le Web, remplacent-ils les anciens outils de veille comme les listes de diffusion ? L'enquête sur la disparition de la liste Biblio-fr des bibliothécaires pourra nous apporter des éléments de réponse sur ce questionnement actuel.

3.1.1 Éléments de comparaison des listes de diffusion choisies

Depuis quelques années, le secteur de la documentation scolaire a vu émerger le développement de listes de discussion spécialisées. Nous avons pu constater le développement massif des échanges entre les différents professeurs documentalistes, avec une multiplicité de discours, de questionnements, de témoignages en tous genres. Il semble désormais incontournable de s'interroger sur le rôle joué par ces listes et sur leur complémentarité avec les autres moyens de communication professionnelle existants. Ces travaux s'inscrivent dans une approche tentant de définir l'écosystème informationnel du professeur documentaliste. De Rosnay[488] évoquait dès 1996 les effets positifs d'Internet sur la société. Pour l'auteur, ce nouveau type de communication, cet « écosystème informationnel » devrait permettre de revitaliser en le révolutionnant un tissu social et économique en crise.

[488] J. De Rosnay. Internet : l'extase et l'effroi. *Le Monde diplomatique.* Octobre 1996, n° hors série, Collection Manière de voir.

Cette conception s'appuie en amont sur une réflexion épistémologique relative à la structuration des connaissances : une pensée « systémique, non linéaire » a pour vocation de remplacer la « pensée cartésienne, analytique, linéaire, séquentielle… ». Les listes de discussion illustrent les possibilités de libre expression et de démocratisation offertes par le réseau. Nous faisons l'hypothèse que dans le secteur de la documentation, les listes de diffusion constituent un pan complet de la définition de cet écosystème, notamment par les types d'informations et d'échanges qui sont en jeu. Pour éclairer notre travail de recherche sur la communauté des abonnés de la liste Cdidoc, nous avons retenu comme point de comparaison différentes listes professionnelles en information-documentation. Nous proposons une présentation des quatre listes de discussion les plus représentatives dans le domaine de la documentation. Celles-ci sont référencées dans les guides Web[489] comme outils de communication incontournables dans ce secteur.

Tout d'abord, nous évoquerons les listes dans le champ de la documentation scolaire, la liste E-Doc et les listes académiques en particulier l'exemple de celle de l'académie de Rennes. Nous traiterons ensuite de deux listes dans le champ professionnel des documentalistes et bibliothécaires, Adbs-info et Biblio-fr. Ces deux listes font figure pour nous de modèle par leur ancienneté et la professionnalisation des thèmes abordés. Nous examinerons plus précisément la liste Biblio-fr en raison de son actualité, l'annonce de sa disparition par les modérateurs (message du 3 juin 2009). Certains abonnés des listes du secteur scolaire font de la veille sur le contenu de Biblio-fr et Adbs-info et relaient les informations publiées apparaissant intéressantes pour leur communauté professionnelle. Les messages sont souvent multipostés sur ces différentes listes, plus particulièrement pour des annonces de manifestations ou de nouvelles publications. Lors d'une enquête en ligne sur les enseignants documentalistes et la recherche documentaire informatisée sur Internet en 2004, Le Roux[490] a interrogé les documentalistes sur leurs abonnements à des listes de discussion. 51 % des répondants étaient abonnés à Cdidoc, 17 % à E-Doc, 6 % à Adbs-info, 5 % à Biblio-fr, 14 % à la liste de documentaliste de l'académie d'exercice. Notre étude des quatre listes référencées a été réalisée en décembre 2009. Les données chiffrées correspondent à cette période.

[489] ADBS, Listes en information-documentation, Mise à jour février 2010. En ligne sur http://www.adbs.fr/listes-en-information-documentation-43100.htm.
[490] L. Le Roux. Pratiques réseaux et territoires : les professeurs documentalistes aux confluences des mutations, *Expressions*, décembre 2004, n° 24. En ligne sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001200.htm.
(618 personnes interrogées et 733 réponses à cette question à réponses multiples)

Nombre d'abonnés

La liste Biblio-fr[491], qui est destinée aux bibliothécaires a été créée en mai 1993. Dans notre étude, c'est la liste qui regroupe le plus grand nombre d'abonnés, 17696 plus précisément, chiffre atteint en juillet 2009 (date de sa fermeture). Adbs-info voit le jour en juillet 1994, elle vise la communauté professionnelle plus réduite des documentalistes spécialisés. Nous pouvons remarquer que le nombre d'abonnés d'Adbs-info[492] est également important (7162). Les deux listes scolaires à destination des professeurs documentalistes ont été ouvertes en novembre 1996 pour Cdidoc et en février 2000 pour E-Doc. Elles touchent un public plus restreint, 4329 abonnés pour Cdidoc[493] et respectivement 2352 pour E-Doc[494] (chiffre de décembre 2009).

Hébergement des listes

À l'exclusion d'Adbs-info qui est rattachée à son nom de domaine, toutes ces listes sont hébergées sur le serveur du CRU (Comité réseau des universités de Rennes 1). Le CRU utilise le serveur de listes Sympa « Système de Multi-Postage Automatique » qui est un service national pour les universités dans le domaine des listes de diffusion. Cette activité a démarré en 1992 pour préparer la migration des listes de BITNET[495]. Aujourd'hui, Sympa est un produit sous licence GPL (*General Public License*) dont les développements continuent sous le contrôle du CRU et avec de nombreuses contributions de la communauté des utilisateurs. Le site d'une association de professeurs de technologie en collège, Pagestec, présente des statistiques sur le fonctionnement du robot Sympa en 2006[496].

[491] Biblio-fr : biblio-fr@cru.fr
[492] Adbs-indo : adbs-info@listes.adbs.fr
[493] Cdidoc-fr : Cdidoc-fr@cru.fr
[494] E-Doc : enseignants-documentalistes@cru.fr
[495] Ce dernier était un réseau informatique coopératif d'universités américaines, fondé en 1981. D'un point de vue technique, BITNET était différent d'Internet parce que c'était un réseau point-à-point de type « stocké puis transmis ». C'est-à-dire que les messages email et les autres fichiers étaient transmis en entier d'un serveur à l'autre jusqu'à leur destination finale (Source : article BITNET Wikipedia).
[496] Les listes les plus actives sur le domaine cru. Pagestec.org, 20 janvier 2007. En ligne sur http://www.pagestec.org/Web2001/article.php?sid=566.

Les listes les plus actives sur le domaine cru, cumul sur 2006

liste	messages diffusés
biblio-fr AT cru.fr	46318089
ecogest AT cru.fr	28582750
profs-fr AT cru.fr	25586752
cdidoc-fired AT cru.fr	17395897
profs-l AT cru.fr	8589617
adbs-info AT listes.adbs.fr	7097058
enseignants-documentalistes AT cru.fr	6032904

Biblio-fr est la première liste référencée, suivie de Cdidoc en 4° position, d'Adbs-info à la 6° place et d'Enseignants-documentalistes (E-Doc) au 7° rang.

Lien avec un site Web

Toutes les listes sont associées à un site Web de référence. Ainsi, la liste Cdidoc, ouverte en novembre 1996 à l'initiative du CRDP (centre régional de documentation pédagogique) de Bretagne et du rectorat de l'académie de Rennes, a été intégrée en 2000 au site Savoirs CDI[497] créé en 1999. À l'origine, trois centres étaient engagés dans le projet : les CRDP de Lyon, de Bretagne et de Poitou-Charentes ainsi que la direction des Ressources et de l'Ingénierie documentaire (DRID) du CNDP (Centre national de documentation pédagogique). En janvier 2004, le CRDP d'Aquitaine et le CRDP d'Amiens les ont rejoints. La même année, le département des Ressources éducatives et des Technologies a remplacé la DRID lors du transfert du SCEREN-CNDP à Chasseneuil-du-Poitou. La liste E-Doc est associée au site Docs pour Docs[498]. Ce site a été fondé initialement par Gurly, documentaliste de « terrain » à l'été 1998[499]. Avant de partir à la retraite, il a lancé un appel aux collègues sur les listes de diffusion pour assurer la pérennité de son site. Dès avril 2002, quatre enseignants documentalistes ont travaillé de concert avec le fondateur, sur leur temps libre, à la reprise de Docs pour Docs. Ce site mutualiste et indépendant est réalisé à domicile par des documentalistes de CDI.

[497] Savoirs CDI : http://www.savoirscdi.cndp.fr/.
[498] Docs pour Docs : http://docsdocs.free.fr/.
[499] A. Gurly. Webmestre par hasard : la genèse et la mise en place de Docpourdocs. En ligne sur http://docsdocs.free.fr/spip.php?article44.

Quant à la liste Adbs-info, c'est une création du site de l'association du même nom (ADBS, association des professionnels de l'information et de la documentation) créée en 1963 dans le but de regrouper tous les professionnels de l'information et de la documentation. L'association compte environ 5000 adhérents et se place au premier rang européen des associations de spécialistes de l'information. Ses principaux objectifs sont de développer les échanges entre professionnels, de promouvoir et défendre la profession de documentaliste, de diffuser et développer l'application des nouvelles technologies, de contribuer à la formation continue de ses adhérents par l'organisation de journées d'études et de sessions de formation et de réaliser de nombreuses publications. Seule la liste Biblio-fr, n'est pas véritablement associée à un site de référence ou à un organisme. Quelques pages de présentation existent sur le site de l'université de Caen[500] qui correspond au lieu d'exercice professionnel du créateur de la liste. Ces pages proposent également les actes des rencontres Biblio-fr d'avril 1998.

Les archives

Les archives de ces listes sont publiques, ce qui signifie qu'il n'est pas nécessaire d'être abonné pour les consulter ou les interroger. Le CRU a mis en place une interface de protection contre les spams, il faut cliquer sur « je ne suis pas un spammeur » pour accéder aux archives. L'équipe de E-Doc a fait le choix de limiter l'accès aux archives aux seuls abonnés. La première version de la liste était hébergée sur le serveur du fournisseur Voilà, elle a ensuite migré sur le serveur du CRU. Le choix d'accès identifié aux archives est peut-être lié à la nature des échanges sur la liste. Ainsi, nous pouvons remarquer à la lecture des messages en tant qu'abonné que les participants ont souvent des positions engagées. Les échanges de propos sont fréquemment vifs entre les membres.

La modération

Le propriétaire actuel de Cdidoc, J.-P. Thomas, est documentaliste au CRDP de Bretagne. Cette responsabilité lui incombe depuis le départ à la retraite des deux fondateurs de la liste, l'ancienne modératrice M.H. Pillon (chargé d'études documentaires au CRDP de Bretagne), créatrice de la liste avec B. Pellen (ingénieur de recherche en informatique au rectorat de l'académie de Rennes). J.-P. Thomas a aujourd'hui la responsabilité principale de la liste de discussion après avoir fait partie de l'équipe de modération précédente.

[500] Présentation liste Biblio-fr. En ligne sur http://biblio-fr.info.unicaen.fr/.

Pour réduire la tâche de modération, les différents documentalistes du comité de rédaction du site Savoirs CDI l'ont rendue tournante. La modération s'effectue sur leur lieu de travail et est intégrée dans les missions professionnelles des documentalistes des divers CRDP concernés. L'histoire de la liste E-Doc est différente : elle a été créée par Boubée, rejointe par une équipe de volontaires qui ont repris par la suite l'ancien site de Gurly « Docs pour Docs ». C'est une liste non modérée qui ne nécessite pas une lecture quotidienne des messages diffusés. La créatrice explique pourquoi elle a décidé de créer cette liste dans le premier message archivé le 3 février 2000 :

> *« Ce n'est pas une liste de division mais une démarche pour nous permettre de nous affranchir d'une liste institutionnelle qui à ce titre ne pourra que limiter notre liberté d'expression. Il est temps pour nous d'avoir des réflexions plus riches parce que plus libres.»*

La liste E-Doc se positionne comme non modérée par rapport à l'autre liste dite institutionnelle Cdidoc gérée par le CRDP de Bretagne. Actuellement, Boubée, Boulo, Chasme, Gurly, Valladon, enseignants documentalistes, en sont les gestionnaires. Nous avons essayé de situer géographiquement ces documentalistes. Gurly de l'académie de Toulouse et Valladon de Dijon sont aujourd'hui à la retraite. Boubée est maintenant Maître de conférences à l'IUFM de Toulouse, Boulo en poste dans l'académie de Rennes à Brest et Chasme à l'IUFM de Rouen. La gestion de la liste est donc collégiale et non institutionnelle comme le revendiquent ces contributeurs. Nous avons peu d'informations sur le modérateur d'Adbs-info, car il n'est pas identifié nominalement sur l'espace de présentation de la liste. Nous avons eu confirmation par l'ADBS que la modératrice est Ferchaud, salariée de l'association qui assure seule cette fonction depuis quelques années. En ce qui concerne Biblio-fr, la liste historique, les deux modérateurs sont Le Crosnier et Aubry, respectivement Maître de conférences et Ingénieur à l'Université de Caen au département informatique. Aubry est aujourd'hui ingénieur à la Bibliothèque nationale de France au département de la bibliothèque numérique.

Les critères de modération

La position sur la modération de Cdidoc est développée sur une page spécifique de Savoirs CDI[501]. Les critères de modération portent sur trois points principaux : le respect de l'objet et de la finalité de la liste, le respect du droit (le propriétaire de la liste et les modérateurs portent la responsabilité des propos publiés sur la liste), le respect de la nétiquette et de la déontologie de la liste. En effet, l'équipe de modération de Cdidoc a dû éclaircir et afficher ses intentions suite à des attaques de différents abonnés qui ont fait scission pour créer E-Doc en 2000. Ceux-ci contestaient le coté institutionnel de la liste et étaient en désaccord sur le principe énoncé de ne pas diffuser des appels à la mobilisation et des discours syndicaux. Dans un atelier des rencontres nationales de la liste Cdidoc-fr à Lyon en octobre 2003, les modérateurs évoquent la question des messages refusés. Ils évaluent la quantité de messages écartés en moyenne à un ou deux par mois. L'auteur d'un message bloqué reçoit systématiquement un avis ou une demande de reformulation pour non-conformité à la charte de la liste. Les messages problématiques portent principalement sur des questions de droit d'auteur ou sont le plus souvent des publicités, des spams ou des virus. Dans le même esprit, l'ADBS précise les critères de modération de sa liste sur son serveur. Elle identifie plusieurs thèmes sensibles dans les sujets échangés. Un premier thème distingue les messages qui portent sur des détournements du droit d'auteur avec des copies illicites d'œuvres protégées. Un deuxième problème concerne les annonces de stages. Un débat a eu lieu sur la liste à propos des abus des employeurs, l'ADBS associe maintenant aux messages diffusés un avertissement qui renvoie à la Charte des stages étudiants en entreprise du 26 avril 2006 et qui précise également les règles de communication entre colistiers. Les messages doivent respecter l'éthique du réseau Internet (nétiquette) et s'appuyer sur le respect mutuel entre les participants. La liste Adbs-info est mise à disposition selon les termes de la licence *Creative Commons* depuis le 20 novembre 2008 comme annoncé dans un message de la présidente de l'ADBS : « Les messages diffusés peuvent ainsi être librement repris pour alimenter vos produits et services documentaires, dans les conditions prévues par la licence "Paternité-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de Modification" ce qui implique notamment d'indiquer le nom de l'auteur du message et celui de la liste »[502]. Contrairement aux deux autres listes, Biblio-fr ne développe pas précisément des critères de modération.

[501] La liste Cdidoc-f : la modération. En ligne sur http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=761.
[502] Licence *Creative Commons*. En ligne sur http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr.

Il est uniquement précisé sur la page d'information du serveur CRU, que les messages de type « Débats et points de vue » doivent respecter l'éthique du réseau, notamment s'appuyer sur le respect mutuel entre les participants. La question de la modération n'est pas évoquée dans la présentation de la liste E-Doc car celle-ci n'est pas modérée.

3.1.2 Traitement de l'information

Deux listes ont mis en place un système de catégorisation des messages qui aident les lecteurs à trier l'information et à faire un choix dans la lecture des nombreux messages envoyés par jour (environ 20 à 30 en moyenne). L'ADBS est la première liste à avoir proposé une catégorisation des messages (à partir du 22 novembre 1999) en lien avec l'annonce d'une nouvelle version de son site. Les deux listes utilisent la même catégorisation de l'information lors des actions de fonctionnement classiques d'une liste de discussion. Le code QUEST est ainsi repris pour repérer les questions et la catégorie DEBAT pour évoquer des messages qui souhaitent lancer une discussion. Les annonces de manifestations sont codées MANIF et les informations INFO. L'ADBS a fait le choix de diffuser uniquement les offres d'emploi en CDD (contrat à durée déterminée) de moins de six mois et les offres de stage.

Catégorisation des messages Cdidoc et Adbs-info

RUBRIQUES Cdidoc	RUBRIQUES Adbs
CODAGE SIMILAIRE	
INFO : pour information MANIF : pour manifestations QUEST : pour toutes les questions dont les réponses seront ensuite dirigées vers les autres rubriques DEBAT : pour les questions plus polémiques EMPLOI : pour offres et demandes de postes	INFO : informations ponctuelles MANIF : annonces de congrès, colloques, journées d'études QUEST : questions DEBAT : informations/questions suscitant des discussions CDD : offre de CDD de moins de six mois
CODAGE DIFFERENT	
BIBLIO : références bibliographiques, sélections de sites Web et autres DOCAD : documentation administrative PEDA : pour pédagogie TECHDOC : techniques documentaires TICE : pour les TICE avec TICE : NOM du logiciel pour les messages concernant ce logiciel en particulier MERCI : pour tous les remerciements	DON : pour les offres gratuites d'ouvrages ou de périodiques DROIT : informations juridiques FORM : formation continue PUB : messages commerciaux SITE : informations SUR des sites Web STAGE : offre de stage SYNTH : synthèse des réponses

Les entreprises qui diffusent des offres de stages via la liste s'engagent à respecter les dispositions de la Charte des stages étudiants en entreprise du 26 avril 2006[503]. Les autres offres d'emploi et les CV des demandeurs d'emploi peuvent être consultés et saisis dans la rubrique « EMPLOI » du site Web de l'ADBS. Cet espace pour les offres d'emploi est réservé aux adhérents. La spécificité de la liste des enseignants documentalistes est de proposer une rubrique « pédagogie » en lien avec leur mission éducative. Biblio-fr ne modifie pas les intitulés de messages, sauf pour les messages concernant les offres d'emploi qui sont indiquées par le terme JOBILISE. Pour limiter le nombre de messages diffusés par jour, le modérateur regroupe des messages divers. La liste E-Doc étant non modérée, les messages ne passent pas dans la boîte d'un modérateur et ne font pas l'objet d'identification et de catégorisation pour les usagers.

Les synthèses ou compilations

D'après le dictionnaire[504], une synthèse est « une opération intellectuelle qui rassemble les éléments de connaissance concernant un objet de pensée en un ensemble cohérent » ou encore « une réunion d'éléments psychiques en un tout structuré présentant des qualités ou des valeurs nouvelles par rapport aux éléments ». Les synthèses issues des corpus des listes sont constituées le plus souvent d'un copier-coller des réponses reçues avec suppression des éléments inutiles (répétition de la question, formule de politesse de chaque réponse) ou redondants. Parmi les synthèses les plus élaborées, on voit apparaître le classement des réponses, la mise en évidence des tendances dominantes ou encore une évaluation générale des réponses reçues, de façon à constituer une valeur ajoutée à l'information apportée. Les messages diffusés sur Cdidoc et E-Doc sont exploités dans des compilations présentées sur les sites de Savoirs CDI pour l'une et sur Docs pour Docs pour l'autre. L'équipe de rédaction du site Savoirs CDI reprend et compile les références bibliographiques que des documentalistes proposent sur la liste Cdidoc-fr en réponse à des demandes d'abonnés. Les bibliographies sont publiées avec l'autorisation de leurs auteurs. Le plus souvent, elles sont présentées, dans leur forme et dans leur fond, telles qu'elles ont été proposées sur la liste. Il arrive parfois qu'elles soient complétées par l'équipe de rédaction du site.

[503] Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur. *Charte des stages étudiants en entreprise*, 26 avril 2006. En ligne sur http://www.recherche.gouv.fr/discours/2006/charte.pdf.
[504] Dictionnaire Le Robert, 1993.

Les bibliographies sont datées, ce qui permet de les enrichir éventuellement par de nouvelles publications sur le sujet. Les compilations sont classées dans deux catégories : « Pour les élèves » avec un classement par thèmes et « Pour les équipes pédagogiques » qui proposent des synthèses sur des thèmes professionnels. Elles sont présentées sans distinction de niveau d'utilisation (collège, lycée, classe).

Compilations des messages de la liste Cdidoc-fr (partie pour les équipes pédagogiques)

- **Pour les équipes pédagogiques**
  - Apprendre la Dewey : pourquoi, comment ? (septembre 2008)
  - B2i (avril 2008)
  - Censurer ou ne pas censurer ?
  - Club lecture
  - Défi lecture
  - ECJS
  - EEDD
  - Enseignement de l'espagnol
  - Exemples de Chartes Internet
  - Faire venir un auteur dans la classe
  - Fiabilité de l'information (juin 2009)
  - Florilège de mots d'élèves (juin 2009)
  - Gestion des abonnements
  - Gestion des manuels scolaires
  - Gestion du Kiosque ONISEP
  - Initiation des élèves au logiciel BCDI 3
  - Internet au CDI
  - Les blogs au CDI
  - Logiciels d'orientation
  - Logiciels pour se connecter à distance (surveiller les postes des élèves) (juin 2009)
  - Quelles revues au CDI ?
  - SEGPA (septembre 2008)
  - Systèmes anti-vol (juin 2009)
  - Travail sur la presse satirique (septembre 2008)
  - Travail sur la publicité (septembre 2008)
  - Travailler avec le conte

Ces bibliographies thématiques et ces compilations de messages témoignent des lectures des lycéens et collégiens, des préoccupations des enseignants, des pratiques professionnelles et peuvent aider à la constitution des fonds documentaires de CDI et à la réflexion.

Les synthèses proposées par Docs pour Docs sont d'une autre nature, elles sont présentées dans la rubrique « Les débats d'E-Doc »[505] et sont peu nombreuses. Le fonctionnement du site sous forme collaborative peut expliquer le développement restreint de cette catégorie.

[505] Les débats d'E-Doc. En ligne sur http://docsdocs.free.fr/spip.php?rubrique146.

L'objectif est de faire le point sur un sujet qui a induit de nombreux messages contradictoires, par exemple sur les TPE en 2002 et le projet de Traité constitutionnel en 2005. Si nous étudions les deux types de contributions, nous pouvons remarquer que pour les compilations de Cdidoc nous avons à faire à un travail documentaire traditionnel où les références bibliographiques sont complétées et normalisées. Pour E-Doc, les deux rédacteurs des compilations (respectivement Peirano et Boubée) ont voulu présenter les arguments d'un débat en cours dans la profession. L'ADBS ne propose pas de pages sur son site où elle reprendrait le contenu des messages échangés. Les synthèses sur certains sujets récurrents ou spécifiques sont réalisées par les contributeurs qui ont posé la question et reçu plusieurs réponses à leurs requêtes. Ces synthèses sont diffusées sur la liste avec l'en tête SYNTHESE. Kolmayer a analysé le rôle de la liste ADBS dans l'élaboration de connaissances. Elle a examiné la question du traitement des synthèses par les abonnés.

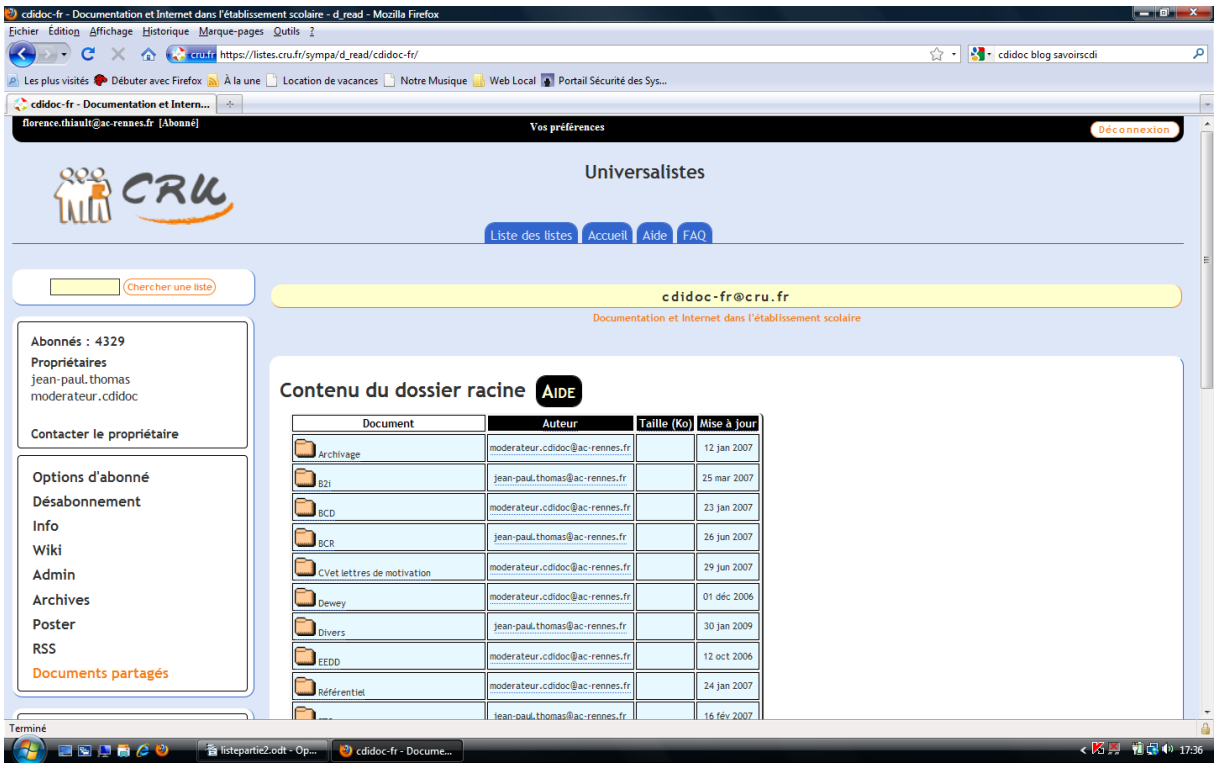
> *« Capital de connaissances et d'expériences sur divers sujets pour des débutants, élément éventuel d'un dossier préparatoire à une prise de décision sur un sujet bien précis pour des professionnels, ou source de contacts personnels pour l'élaboration d'une compétence sur mesure, leur finalité varie selon les personnes. Le terme de synthèse induit, de plus, des attentes d'organisation de l'information, de couverture du sujet, de recul face aux diverses solutions possibles qui ne correspondent pas au besoin en informations et expertises contextualisés, immédiatement utilisables de la personne qui a posé une question puis fait la compilation des réponses reçues* »[506].

La liste Biblio-fr n'exploite pas les messages publiés sous une autre forme. Le fait que la liste n'est pas associée à un site de publication peut expliquer l'absence de ce type de productions. La modération est assurée bénévolement par deux personnes, qui ont peu de temps pour proposer une exploitation complémentaire des messages échangés. L'appel aux bonnes volontés des internautes concernés n'a jamais eu le résultat escompté. Cette étude montre la grande part dans les échanges, des connaissances pour l'action, fortement contextualisées et liées à un but ; elle fait également apparaître des traitements nombreux mais de profondeur variable qui semblent mieux permettre l'extension des connaissances sur des domaines déjà partiellement maîtrisés que la création de connaissances sur des domaines nouveaux.

[506] E. Kolmayer. Formation et capitalisation des connaissances sur une liste de diffusion professionnelle. *Réseaux*, 2003, n° 119, p. 199.

L'espace partagé de documents

Certaines listes disposent d'un espace de stockage partagé où les abonnés peuvent télécharger des documents ou en publier : cet espace est représenté par la section « Documents partagés » dans le logiciel de gestion de listes SYMPA. La liste Cdidoc-fr dispose d'un espace de documents partagés, ce qui permet d'éviter l'envoi de pièces jointes aux messages destinés à la liste. Il faut souligner que l'une des principales sources de vulnérabilité aux virus des messages Internet passe par les pièces jointes ; d'où la règle imposée de blocage des pièces jointes par la modération. Un second intérêt de l'espace des documents partagés réside dans le fait que l'accès au document est à l'initiative du lecteur et non pas imposé par un envoi à toutes les boîtes. Seul le gestionnaire de la liste a le droit de déposer des documents sur l'espace partagé. Le droit de consultation de l'espace des documents est limité aux abonnés de la liste. Le document reste propriété de son auteur qui peut soit le modifier, soit demander à tout moment sa suppression.

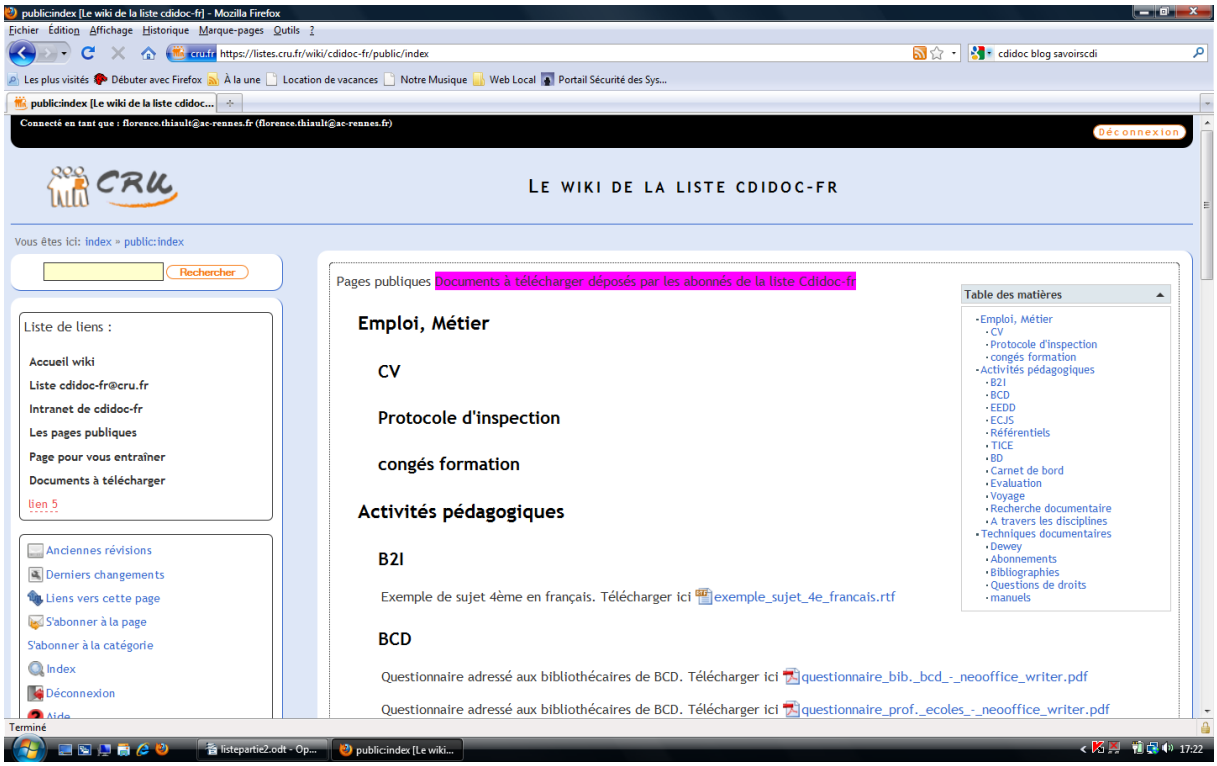


Légende : copie d'écran Documents partagés Savoirs CDI (décembre 2009)

La liste E-Doc présente un espace documents partagés sur le même modèle. Le classement des dossiers est très aléatoire. Le tableau suivant recense les différents dossiers présents dans ces espaces, avec entre crochets le sens du nom du dossier. Les plus anciens documents ont été déposés en décembre 2001 pour E-Doc et juin 2002 pour Cdidoc. Les intitulés des dossiers ne sont pas toujours évocateurs du contenu et nous interrogent sur l'éventuelle utilisation de ces fichiers par les abonnés en dehors de l'exploitation lors de l'annonce de leurs dépôts. Par comparaison, les deux listes du secteur professionnel ne proposent pas d'espaces partagés de documents. Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est la fonction enseignante du documentaliste qui est ici convoquée par la mutualisation de documents pédagogiques et administratifs. L'espace partagé ne donnant pas une totale satisfaction au gestionnaire de la liste Cdidoc, l'équipe a décidé d'exploiter une nouvelle fonction de la plateforme SYMPA, le service de WIKI.

Documents Cdidoc	Documents E-Doc
archivage	Bcdi Format_rappel
B2i [*Brevet informatique et Internet*]	Biblio
BCD [*Bibliothèque centre documentaire d'école*]	Cours de doc
BC R [*bibliothèque et centre de recherche]*	Juridique : CES et EJ [*contrat emploi solidarité et Emploi Jeune*]
CV et lettres de motivation	Manuels scolaires
Dewey [*langage d'indexation*]	Montreuil 2005
Divers	Projet lecture & écrivain
EEDD [*éducation à l'environnement/ développement durable*]	Périscopes 1-74 : Belfort
Référentiel	agl/alain [*fichiers déposés par l'ancien créateur du site Alain Gurly*]
STG [*sciences et techniques de gestion*]	outilsstatistiquescdi
TICE	
activ-peda	
bibliographies	
congés formation	
dossier_Cdidoc	
dossiers_actu	
manuels	
questions de droit	

L'espace partagé avec son contenu est en voie de transfert sur le nouveau Wiki associé à la liste. L'objectif est de mutualiser plus efficacement les fichiers que les abonnés souhaitent échanger via la rubrique « Documents à télécharger ».



Légende : copie d'écran Wiki Savoirs CDI (décembre 2009)

3.1.3 De nouveaux services aux abonnés

Biblio-fr est la première liste à avoir organisé une rencontre avec ses abonnés. Ainsi, les Rencontres de Biblio-fr ont eu lieu à Caen du 3 au 6 avril 1998 sous forme de journées d'étude regroupant 200 abonnés[507]. Les deuxièmes rencontres de Biblio-fr ont été annoncées sur la liste à Caen du 23 au 25 avril 2003 et annulées faute d'un nombre suffisant de participants. Cdidoc a repris cette idée de rencontres avec les abonnés avec le soutien logistique du réseau CDRP/CNDP-SCEREN. Tous les deux ans depuis 2000, Savoirs CDI organise un colloque : « Les Rencontres nationales de la liste Cdidoc » dans les villes des différents CRDP partenaires du site Savoirs CDI. Chaque colloque a réuni environ 200 personnes et a fait l'objet de la publication d'actes, mis en ligne sur le site[508]. Les 4° rencontres ont eu lieu les 27 et 28 octobre 2008 à Poitiers sur le thème « Des ressources pour enseigner-apprendre l'Europe ». Le succès de ces rencontres tient surtout à l'implication des documentalistes du réseau CRDP qui constituent leur public principal avec les enseignants documentalistes des académies où a lieu le colloque.

[507] Les Rencontres de BIBLIO-FR Caen, 3-6 avril 1998. En ligne sur http://biblio-fr.info.unicaen.fr/rencontres98/.

[508] Les actes des rencontres Savoirs CDI. En ligne sur http://bacon.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=848.

Le blog de Savoirs CDI

En octobre 2006, le site Savoirs CDI a créé un blog[509] qui affiche la volonté d'être à « mi-chemin entre la liste Cdidoc.fr et le site Savoirs CDI : Le blog se veut un outil de veille et de mutualisation réactif qui permettra de partager plus facilement bibliographies, annonces… ». Il est possible de s'inscrire aux fils RSS des articles ou des commentaires du blog. Les articles publiés restent peu nombreux. Les articles doivent être classés par les contributeurs dans une ou plusieurs rubriques.

Nombre d'articles publiés	2010 (20)	2009 (38)	2008 (39)	2007 (29)	2006 (2)

Rubriques du blog Savoirs CDI
KESKISSPASSE : salons, événements, formations, à portée régionale ou nationale (22)
LES DEBATS du MOI : débattons sur notre métier, nos missions… (5)
PEDAGODOC : pratiques, usages pédagogiques (25)
LES AVENTURES DE POLDOC: politiquement vôtre (4)
TIC&DOC : les TIC au service de la documentation (18)
VOUS AVEZ AIME : vos lectures pro (27)
VOS ELEVES AIMENT : références des ouvrages, revues, sites Web pour les élèves (27)
VRAC : les articles « inclassables » (26)

Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'articles présents dans chaque catégorie. Il est possible de proposer l'inscription d'un article dans plusieurs catégories. Les articles et les commentaires sont également consultables par ordre chronologique dans la rubrique « Archives ».

[509] Blog de Savoirs CDI. En ligne sur http://blog.savoirscdi.cndp.fr/.

Légende : Blog Savoirs CDI, rubrique « les aventures de Poldoc » (décembre 2009)

Peu d'articles sont postés sur le blog, les billets diffusés génèrent rarement des commentaires. La publicité sur les billets se fait par les flux RSS et par l'équipe de modération de Cdidoc qui adresse des annonces sur la liste dès qu'un article est publié (voir exemple suivant).

Subject: INFO : publications sur le blog
Bonjour, Vous trouverez à l'adresse suivante : http://wwwcrdp.ac-rennes.fr/savoirscdi/blog/?p=107 un article posté sur le blog de Savoirs CDI. N'hésitez pas à contribuer (écriture d'article et commentaires) sur cet outil collaboratif. Bien cordialement, la modération

Les nouvelles publications du site Savoirs CDI sont également annoncées de façon régulière sur la liste Cdidoc avec un lien sur la page à consulter, ce qui permet d'afficher directement les sujets. Cdidoc a choisi de diversifier ses outils de diffusion, de proposer des nouveaux outils en complément de la liste (fils RSS, blog, Wiki…). Ces outils ne génèrent pas forcément un plus grand niveau de participation des abonnés et de mutualisation des ressources. Ils font par contre partie des nouveaux outils du Web 2.0 auxquels les documentalistes s'intéressent. Les outils de veille informationnelle comme Netvibes (agrégateur de fils RSS) sont fréquemment évoqués. La veille informationnelle est une activité professionnelle quasi quotidienne chez les enseignants documentalistes.

La veille documentaire a pour but de faciliter l'identification des ressources pertinentes et de maintenir un flux régulier d'informations appropriées dans des domaines précis. Dans le cadre du centre de documentation et d'information, cette veille s'adapte aux besoins pédagogiques des élèves et des autres enseignants de disciplines.

3.2 Les listes de diffusion académiques

Nous pouvons observer qu'en complément des abonnements possibles aux deux listes nationales portant sur la documentation scolaire, les enseignants documentalistes sont souvent inscrits également à des listes académiques qui véhiculent des informations de proximité. Nous avons voulu identifier ces listes académiques à destination des documentalistes, repérer le nombre d'abonnés, la date de création et leurs modalités de fonctionnement. Ces informations sont extraites des espaces documentation des différentes académies en novembre 2009.

3.2.1 État des lieux

Quinze académies sur trente proposent une liste de diffusion académique à destination des documentalistes. Ces listes sont parfois sous-divisées en listes par départements. Ces outils de communication sont pilotés soit par l'inspection générale pédagogique, soit par des formateurs ou des personnes ressources des CRDP. Plusieurs listes n'ont pas de fonction d'échanges, elles sont unidirectionnelles. Le gestionnaire peut envoyer des informations à l'ensemble des abonnés sans possibilité de réponse de leur part. Nous les avons différenciés dans le tableau en les nommant listes de diffusion et non listes de discussion. Les listes sont hébergées la plupart du temps sur le serveur de liste de l'académie et sont modérées.

Académies	Liste discussion/diffusion	Nbre abonnés	Date de création	Archives publiques	Nbre messages nov. 2009
Aix-Marseille	O	378	10/2000	N/ Yahoo	22
Amiens	O	506	09/2004	O	57
Besançon	N	/	/	/	/
Bordeaux	O	187	/	N	/
Caen	N	/	/	/	/
Clermont-Ferrand	Diffusion par département	/	/	/	/
Corse	N	/	/	/	/
Créteil	O	734	01/2001	O	4
Dijon	O	178	05/2005	O	4
Grenoble	O	537	/	N	/
Guadeloupe	N	/	/	/	/
Guyane	N	/	/	/	/
Lille	N	/	/	/	/
Limoges	N	/	/	/	/
Lyon	O	436	06/1999	N	/
Martinique	N	/	/	/	/
Montpellier	N	/	/	/	/
Nancy-Metz	O	551	/	N	/
Nantes	N	/	/	/	/
Nice	N	/	/	/	/
Orléans-Tours	N	/	/	/	/
Paris	O	337	/	N	/
Poitiers	N	/	/	/	/
Reims	O	273	10/2002	O	16 (Juin 09)
Rennes	O	493	10/2000	N	55
Réunion	N	/	/	/	/
Rouen	O	304	/	N	/
Strasbourg	N	/	/	N	/
Toulouse	Diffusion par département	525	/	N	/
Versailles	liste diffusion par bassins	/	/	/	

Légende : Liste de discussion ou de diffusion académiques en documentation

La liste de l'académie d'Aix-Marseille constitue une exception, elle est consultable sur *Yahoo Groups*[510]. Nous n'avons pas toujours eu accès à toutes les dates de création des listes. Ces renseignements sont accessibles sur les espaces documentation des académies ou par le biais des archives des listes si celles-ci sont en accès public. Le plus souvent, l'accès aux archives est limité aux abonnés. Parmi les dates relevées, la liste de l'académie de Lyon qui date de juin 1999 apparaît comme la plus ancienne. Lorsque nous avons eu accès aux archives, nous avons voulu évaluer le trafic sur ces listes académiques, pour cela nous avons consulté le nombre de messages échangés sur un mois standard sans vacances scolaires, le mois de novembre 2009. Certaines listes semblent peu actives.

[510] Liste de diffusion des documentalistes de l'académie d'Aix-Marseille. En ligne sur http://fr.groups.yahoo.com/group/docsaixmarseille.

3.2.2 La liste de l'académie de Rennes : Ardoc

Le gestionnaire de la liste académique Ardoc[511] est la même personne que celle qui modère actuellement la liste Cdidoc. Au moment de la création d'Ardoc, J.-P. Thomas s'occupait à mi-temps de la documentation au service informatique du rectorat. Aujourd'hui en poste complet au CRDP de Bretagne, il a continué cette mission. Il est également interlocuteur académique TICE auprès d'Educnet[512] pour les pages documentation. A la rentrée 2006, 367 documentalistes sont en poste dans les établissements publics de l'académie de Rennes. 493 personnes sont abonnées à la liste de discussion académique Ardoc. Le nombre dépassant les personnes en poste en établissement scolaire, nous avons interrogé le gestionnaire de la liste à ce propos. En 2005, suite à des problèmes techniques, le gestionnaire a dû après avoir désabonné tout le monde par erreur faire les réabonnements de toutes les adresses des MAJ[513]. La majorité des documentalistes de l'académie utilisait le service d'abonnement à des notices de périodiques. Au final la liste Ardoc touche une bonne partie des documentalistes, car depuis sa création les utilisateurs se sont inscrits au fur et à mesure et des rappels ont été faits lors des animations départementales. Beaucoup d'établissements utilisent l'adresse fonctionnelle qui peut ainsi être consultée par plusieurs documentalistes notamment en lycée. Il y a aussi des collègues des médiathèques de CDDP ou d'IUFM, des personnels du Seria (SERvice Informatique Académique). La liste Ardoc n'est pas modérée, les abonnés s'engagent à respecter les règles de la nétiquette, du respect de la personne et de la propriété intellectuelle. Le volume des échanges, comme pour les autres listes académiques, est limité. Les informations sont diffusées principalement par le gestionnaire et des contributeurs réguliers souvent investis dans la formation continue des enseignants documentalistes. Depuis le passage de l'académie de Rennes au logiciel libre de gestion de bibliothèque PMB[514] en remplacement du logiciel Superdoc, nombre de messages sont transmis par la responsable de la cellule PMB pour notifier des informations de fonctionnement ou solutionner des problèmes techniques. La majorité des messages concernent l'actualité culturelle académique, notamment par la diffusion d'annonces de manifestations régionales.

[511] ARDOC, liste de diffusion des documentalistes de l'académie de Rennes. En ligne sur http://sympa.ac-rennes.fr/wws/info/ardoc.
[512] Ministère de l'éducation nationale. Educnet : enseigner avec les technologies de l'information et de la communication. En ligne sur http://www.educnet.education.fr/cdi.
[513] MAJ (Mise à Jour) : abonnement géré par le CRDP de Bretagne qui propose des notices de dépouillement des périodiques à intégrer dans la base documentaire (mémofiches du CRDP de Poitiers pour le logiciel Superdoc).
[514] PMB est un acronyme pour « PhpMyBibli ».

L'inspecteur pédagogique régional chargé de la documentation emploie également cette liste comme outil de diffusion d'une information institutionnelle à destination de tous les documentalistes de l'académie. Nous avons pu repérer cette pratique de diffusion d'information par le corps d'inspection dans d'autres listes académiques comme service exclusif de cet outil de communication avec une distribution ciblée par départements et catégories d'établissements.

3.3 L'étude de Biblio-fr

Parmi les listes en information documentation, nous avons choisi d'étudier en particulier la liste Biblio-fr en raison de son actualité. En effet, l'annonce de sa disparition a été faîte par les modérateurs dans un message du 3 juin 2009. Cet arrêt nous interroge sur l'avenir du modèle d'une liste de diffusion. Biblio.fr a été créée en septembre 1993 à l'initiative de Melot, alors président du Conseil Supérieur des Bibliothèques et de Le Crosnier, maître de conférences au département d'informatique de l'université de Caen et ancien conservateur de bibliothèque.

3.3.1 Rôle de Biblio-fr

Le Crosnier a repris en 1998, dans une journée d'étude de l'ADBDP (Association des directeurs des bibliothèques départementales de prêt), les raisons de la création de sa liste qui a ensuite servi de modèle pour les projets suivants.

> *« Nous étions un groupe d'une dizaine de personnes et nous partagions les réflexions suivantes : Internet arrive en France et nous sommes les premiers bibliothécaires un peu "connectés". Comment faire pour que les professionnels qui vont bientôt avoir accès à Internet aient quelque chose à lire, à écrire, en français ? Il faut vous rappeler qu'en 1993, il n'y avait rien en français ».*

Les archives de la liste sont publiques et hébergées sur le serveur du CRU[515] (comité réseau des universités). L'objectif initial des créateurs de la liste Biblio-fr était d'accompagner l'irruption des réseaux numériques dans les professions du livre et des bibliothèques.

[515] Archives de Biblio-fr. En ligne sur https://listes.cru.fr/sympa/arc/biblio-fr.

La liste se voulait un outil de formation permanente, d'animation critique des évolutions du monde de l'édition et de la production documentaire, de partage entre professionnels par delà les différences de structures et par delà les hiérarchies internes à la profession. Un outil de parole qui permettrait la réflexion collective critique, une mise en perspective ou une remise en cause des pratiques professionnelles, des relations aux lecteurs. Biblio-fr, avec un nombre d'abonnés de plus de 17.000 s'est lentement mué en symbole institutionnel pour toute une profession. Cependant, les modérateurs Le Crosnier et Aubry ont décidé, en juin 2009, d'arrêter la liste Biblio-fr. Après cette date, ils ont continué à diffuser les messages de propositions de solutions de continuité ou de nouveau projet global susceptible d'intéresser les bibliothécaires et les messages dans lesquels est retracée l'expérience d'abonnés pour constituer un bilan collectif. Le message d'information diffusé sur la liste le 03 juin 2009 expose les raisons de l'arrêt de Biblio-fr. Pour les modérateurs, la liste n'est plus un lieu de débats, ceux-ci ont lieu ailleurs sur les blogs de personnes privées. Les messages de service sont devenus majoritaires (annonces d'emplois, de manifestations, de formations, de parutions …). Le poids important de la modération est également évoqué. Avec l'augmentation des messages, la modération est devenue moins quotidienne, instituant une diffusion par à-coups, sans doute moins propice au débat. Ces retards dans la diffusion des messages entraînent des incompréhensions, des contestations et questions sur la censure auprès des modérateurs qui assumaient bénévolement cette tâche sans représenter une institution.

3.3.2 Communauté et pratiques de Biblio-fr

Les abonnés de la liste Biblio-fr forment une communauté virtuelle. Si on se réfère à la définition de Proulx, « cette expression désigne le lien d'appartenance qui se constitue parmi les membres d'un collectif d'usagers d'un forum, d'un chat, d'une liste de discussion, etc., ces participants partageant des goûts, des valeurs, des intérêts ou des objectifs communs » (2004 : 28)[516]. Les caractéristiques que l'on attribue habituellement à une communauté comportent plusieurs éléments identifiables. La communauté est le lieu de construction d'une identité collective, fruit du partage de valeurs (Zarifian, 1996)[517].

[516] S. Proulx. *La révolution Internet en question.* Montréal, Québec-Amérique, 2004.
[517] P. Zarifian. *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle.* Paris, PUF, 1996, Sociologie d'aujourd'hui.

L'auteur met l'accent sur « le langage intersubjectivement partagé » comme vecteur d'une « rationalité communicationnelle ». L'intérêt individuel est conditionné par une volonté de s'accorder mutuellement et de rechercher des définitions communes. La motivation des acteurs trouve sa source dans l'engagement réciproque et la croyance en la supériorité du gain collectif coopératif sur la somme des intérêts individuels. La construction identitaire est aussi le résultat de négociation de sens entre les membres (Wenger, 1998)[518]. Cette négociation repose sur un processus de participation/réification. La participation renvoie à l'engagement visible identifiable des membres de la communauté. Elle prend forme dans des interactions et des actions. Par leur participation, les individus montrent leur implication. La réification consiste à transformer ou à transposer une abstraction en un objet concret, à appréhender un concept, comme une chose concrète. La négociation donne ainsi forme à des outils, des rites produits par la communauté qui deviennent une preuve de son existence. Cette communauté se distingue par la création d'une micro-culture de groupe (Audran et Daele, 2006)[519], l'identité est forgée par les échanges socio-affectifs et socio-cognitifs lors des partages d'expérience et des débats.

Les communautés virtuelles peuvent aussi être considérées à travers leur fonction de communauté d'apprentissage (Henri et Pudelko, 2006)[520], cette fonction invitant à se questionner sur la qualité des contenus qui y sont diffusés. Cet espace constitue un lieu de confrontation et de (co-)construction de connaissances par un processus de mise en texte et de validation par les différents membres de la communauté virtuelle. Biblio-fr apparaît comme un lieu vivant de la parole de la profession, les membres sont marqués par leur appartenance à la communauté professionnelle des bibliothécaires et documentalistes. Les communautés en ligne ne vivent que si elles sont animées par un modérateur ou un groupe d'intervenants actifs. À partir d'un outil simple d'utilisation à savoir une liste de diffusion, Biblio-fr était un projet de médiation éditorialisé, pensé et animé par des personnes dans un esprit militant et visionnaire de service public.

[518] E. Wenger. *Communities of Practice*. Cambridge University Press, 1998, p. 56.
[519] A. Daele. *Enseignants et listes de discussion : rapports à la communauté et « micro-culture »*, Congrès international AREF 2007 - Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne », 2006.
[520] F. Henri, B. Pudelko. Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In B. Charlier, A. Daele (eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*, Paris, L'harmattan. 2006, pp. 105-126.

Les abonnés

Une enquête réalisée en 2000 auprès des abonnés de la liste par des conservateurs stagiaires de l'ENSSIB (école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) identifie les abonnés de Biblio-fr.

> *« Les biblio-friens sont des personnes en poste, dans ou autour des bibliothèques puis des centres de documentation, souvent liées aux NTIC ou à la formation, abonnés anciens, réguliers et assidus »*[521].

L'analyse des messages à la suite de l'arrêt de la liste permet de compléter ce portrait. Nous pouvons discerner des abonnés issus de métiers proches, comme médiateur culturel, éditeur, auteur... qui trouvent sur la liste des pistes pour leurs activités. D'autres abonnés sont éloignés de métropole, en poste à l'étranger. C'est une manière pour eux de continuer à suivre les débats français et les évolutions de leur secteur professionnel.

Une autre catégorie d'abonnés correspond à ceux qui sont partis à la retraite, qui ont cessé leur activité mais qui persistent à suivre les échanges sur leur ancien métier et qui témoignent ici du rôle qu'a eu Biblio-fr dans leurs pratiques au quotidien. La fonction spécifique d'une communauté correspond à la vocation de rompre l'isolement des professionnels, souvent seuls de leur secteur dans une institution. Le choix de l'outil liste de discussion est adapté à son usage : informer, poser des questions, obtenir des réponses. S'abonner à une liste de discussion, c'est endosser un rôle de lecteur et un rôle d'émetteur. En ce qui concerne la consultation des messages, « les abonnés jugent pertinente l'information de la liste ; leur intérêt se porte surtout sur les sujets d'actualité, Internet et les NTIC »[522]. La fonction prépondérante de Biblio-fr est celle de vecteur d'informations sur les colloques, séminaires et autres conférences professionnelles, et annonces de publication. La fonction de diffusion d'offres et demandes d'emplois s'est largement amplifiée depuis l'ouverture de la liste. Peu de personnes assument le rôle d'émetteur et le nombre d'abonnés qui ne s'expriment jamais est important.

[521] E. Kolmayer (dir.), *Biblio-fr et les biblio-friens : Enquête auprès des abonnés de la liste*. GRESI, Septembre 2000. En ligne sur http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1367.
[522] *Ibid.*, p. 9.

Comme le montre l'enquête de l'ENSSIB[523], « ils répondent un peu plus à des questions qu'ils n'en posent ou ne donnent d'information ; les facteurs qui conduisent à répondre sont complexes. Les abonnés préfèrent répondre directement au demandeur ». Biblio-fr est un outil de communication, un lien entre professionnels, également un moyen de se tenir au courant des évolutions dans la branche professionnelle. Les thèmes de la formation de connaissances, du retour d'expérience, apparaissent peu développés.

> *« Il existe une capitalisation de l'information extraite de la liste par les biblio-friens. Cette information est conservée, classée, rediffusée. Elle contribue à la formation permanente, à la veille professionnelle, mais ces utilisations apparaissent, à travers les réponses au questionnaire, comme peu précises et non dominantes. La formation de nouvelles connaissances, le retour d'expérience semblent assez minoritaires »*[524].

Cet espace unique permet surtout la fédération des informations dans un seul lieu, par la consultation d'une unique source.

La catégorisation de l'information

Les problèmes de modération sont évoqués par les modérateurs et les abonnés. En effet, du fait de sa gestion essentiellement unipersonnelle et bénévole (gestion sur le temps libre), la modération se fait irrégulièrement par envoi de messages groupés. La création de catégories hiérarchiques par l'administrateur et donc la classification des messages, permettent théoriquement aux lecteurs de ne consulter que les catégories qui les intéressent. Mais le regroupement de messages distincts à l'origine dans un même message lors de sa diffusion ne permet pas de les sélectionner indépendamment et nécessite de parcourir tout le message regroupé. Il existe un fil RSS général qui permet de recevoir automatiquement une alerte, il porte uniquement sur les derniers messages archivés. Le système du CRU (comité réseau des universités) ne propose pas de fils thématiques classés en catégories qui seraient plus adaptés aux usages des internautes. La diffusion par flux RSS des messages de Biblio-fr et leur consultation dans un lecteur ou agrégateur de flux n'a donc pas résolu les problèmes d'encombrement de messagerie et d'actualisation des données. Pour pallier ce problème, les abonnés adoptent des pratiques d'auto-gestion pour le traitement des messages. Ces pratiques sont citées dans la série de messages étudiés.

[523] *Ibid.*, p. 9.
[524] *Ibid.*, p. 11.

La première correspond à la dimension informelle, non réfléchie de la plupart des activités courantes, ce que Certeau[525] nomme l'inventivité des pratiques ordinaires des individus. Dans « *L'invention du quotidien* », il emprunte à Lévy-Strauss (1962)[526] la notion de « bricolage » comme « un art de faire » pouvant caractériser l'activité de la lecture. Ainsi, la plupart des abonnés se contentent de trier les messages à partir des titres et d'éliminer avant lecture les thématiques qui ne les intéressent pas. Une autre démarche affichée consiste à classer automatiquement les messages dans un dossier en appliquant des règles de messagerie afin de ne pas encombrer la messagerie courante. Le stockage des messages peut permettre une exploitation ultérieure, sous forme d'un tri réalisé régulièrement avant l'élimination des sujets ou sous forme d'archivage pour garder trace d'une information. De la même manière, un abonné déclare avoir mis en place une veille pour redistribuer à son équipe une sélection des messages intéressants. Cette façon globale de présenter les procédures de lecture, rangement, réutilisation des informations reçues par messagerie incite à faire l'hypothèse de la création d'un système d'information personnel (Guyot, 1999 : 4)[527].

3.3.3 L'arrêt de Biblio-fr

Beaucoup de blogs de professionnels expérimentés et reconnus ont consacré un billet à l'annonce de l'arrêt de la liste Biblio-fr. Les contributeurs saluent le travail des modérateurs et approuvent leur décision. Ils proposent des alternatives puisées dans les outils du Web 2.0. De nombreuses réactions ont été diffusées sur la liste qui dans leur majorité, proviennent d'une autre catégorie de professionnels, moins habitués aux outils du Web 2.0. Ces derniers se plaignent de la perte de service, pour des questions pratiques en particulier les offres d'emploi, ou pour des raisons plus culturelles, la perte d'un regard général sur la profession par les témoignages d'un travail au quotidien. Pour rendre compte des réactions des abonnés, nous avons décidé d'analyser le corpus des messages des abonnés diffusé sur la liste après son interruption. Suite au message d'annonce d'arrêt de la liste du 03 juin 2009, 63 messages ont été transmis à la liste et archivés sur le serveur CRU du 04/06/2009 au 12/07/2009. La modératrice explique le choix de diffusion des messages dans le paragraphe suivant :

[525] M. de Certeau, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Éditions Folio, 1990. pp. 239-255.
[526] C. Lévy-Strauss, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962, Collection Agora.
[527] B. Guyot, Le système d'information comme objet de recherche, In P. Delcambre (coord.), *Communications organisationnelles, objets, pratiques, dispositifs*, Rennes, PUR, 1999.

« Nous vous transmettons les réactions à l'annonce de l'arrêt de biblio-fr. Elles sont regroupées, parce que si elles ne l'étaient pas, il y aurait de nombreux messages et ça ne serait pas dans le style de biblio-fr. Elles ne sont ni triées, ni organisées, simplement diffusées dans leur ordre d'arrivée. Sara Aubry ».

La plupart des messages comportent une compilation de réponses. Le nombre de messages de réactions à la fermeture de la liste s'élève à 248 distribués sur plusieurs fils de discussion. Nous avons regroupé ces fils pour plus de lisibilité sur les débats échangés. Le fil principal (197 messages) correspond aux réponses au message initial « Re : Biblio-fr s'arrête ». Les messages sont numérotés de 1 à 26 (ils sont en fait au nombre de 27 suite à une erreur d'énumération). Ils couvrent toute la période de discussion et communiquent les réactions et remerciements. Beaucoup d'abonnés font état de leur expérience de la liste et de leurs usages.

Tableau récapitulatif des fils de discussion par sujets

Biblio-fr s'arrête, *Moderateur BIBLIO-FR, 03/06/2009*

·**Re : Biblio-fr s'arrête - 1 (10 messages)**, *Moderateur BIBLIO-FR, 04/06/2009*
·[…] **Re : biblio-fr s'arrête - 25**, *Moderateur BIBLIO-FR, 27/06/2009*
·**Re : biblio-fr s'arrête - 25**, *Moderateur BIBLIO-FR, 01/07/2009*
·**Re : biblio-fr s'arrête - 26**, *Moderateur BIBLIO-FR, 12/07/2009* [197 messages]

·**Nous avons tous tué biblio-fr**, *Moderateur BIBLIO-FR, 06/06/2009*
·**Re : Nous avons tous tué biblio-fr (3 messages)**, *Moderateur BIBLIO-FR, 08/06/2009*

·**Créer un blog pour rassembler les offres d'emploi, *Moderateur BIBLIO-FR, 05/06/2009***
·**Re : Créer un blog pour rassembler les offres d'emploi -> Biblioemplois (7 messages)**, , *06/06/2009*
·**Re : Créer un blog pour rassembler les offres d'emploi (3 messages)**, *08/06/2009* <Suite(s) possible(s)>
·**Re : Créer un blog pour rassembler les offres d'emploi (3 messages)**, , *10/06/2009*

·**Attention à la fébrilité**, *Moderateur BIBLIO-FR, 06/06/2009*
·**Re : Attention à la fébrilité (2 messages)**, *Moderateur BIBLIO-FR, 08/06/2009*

·**Alternative à Jobilise : sites de recrutement**, *Moderateur BIBLIO-FR, 11/06/2009*
·**Re : Alternative à Jobilise : sites de recrutement (2 messages)**, *Moderateur BIBLIO-FR, 12/07/2009*

·**Biblioemplois, pour les contractuels et les stagiaires**, *Moderateur BIBLIO-FR, 13/06/2009*
·**Re : Biblioemplois, pour les contractuels et les stagiaires**, *Moderateur BIBLIO-FR, 18/06/2009*
·**Re : Biblioemplois, pour les contractuels et les stagiaires (3 messages)**, *20/06/2009*
·**Biblioemplois : explications**, *Moderateur BIBLIO-FR, 27/06/2009*
·**Re : Biblioemplois : explications**, *Moderateur BIBLIO-FR, 01/07/2009*

· **Offres d'emploi : attention !**, *Moderateur BIBLIO-FR, 17/06/2009*
·**Re : Offres d'emploi : attention !**, *Moderateur BIBLIO-FR, 20/06/2009*

·**Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques ?**, *Moderateur BIBLIO-FR, 10/06/2009*
·**Re : Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques**, *11/06/2009* <Suite(s) possible(s)>
·**Re : Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques**, *Moderateur BIBLIO-FR, 13/06/2009*
·**Re : Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques ?**, *Moderateur BIBLIO-FR, 20/06/2009*

·**Des pistes**, *Moderateur BIBLIO-FR, 05/06/2009*
·**A propos de calendoc**, *Moderateur BIBLIO-FR, 05/06/2009*
·**Différents sites alternatifs**, *Moderateur BIBLIO-FR, 05/06/2009*
·**Et la suite**, *Moderateur BIBLIO-FR, 05/06/2009*
·**En parler au congrès de l'ABF**, *Moderateur BIBLIO-FR, 06/06/2009*
·**Organiser une transition**, *Moderateur BIBLIO-FR, 06/06/2009*
·**Portail offres d'emploi sur UniVersDoc**, *Moderateur BIBLIO-FR, 08/06/2009*
·**BiblioPat : liste de diffusion sur le patrimoine en bibliothèque**, *Moderateur BIBLIO-FR, 10/06/2009*
·**Biblionline : proposition d'une alternative à Biblio-fr**, *Moderateur BIBLIO-FR, 10/06/2009*
·**Social ou bocal ?**, *Moderateur BIBLIO-FR, 10/06/2009*
·**Après Biblio-fr : un libre accès ou des magasins ? le tout ou les parties ?**, *, 10/06/2009*
·**Récits de rêves**, *Moderateur BIBLIO-FR, 13/06/2009*
·**FYI France: biblio-fr, a lament & celebration**, *Moderateur BIBLIO-FR, 17/06/2009*
·**Un sondage sur Livres Hebdo**, *Moderateur BIBLIO-FR, 24/06/2009*

La place des débats

Pour expliquer leurs décisions d'arrêter leur investissement, les modérateurs insistent sur l'évolution de la liste Biblio-fr. Initialement prévue pour être un espace de débats, elle est devenue au fil des usages un service de questions/réponses et un espace de publication de communiqués divers (manifestations, ouverture de marchés publics, annonces d'emplois…). La liste Biblio-fr s'est transformée en service, avec une obligation d'efficacité, mission difficile à remplir au vu des contraintes de modération. Les débats sont devenus plus rares et se sont focalisés sur des thématiques récurrentes (ouverture le dimanche, RFID[528], WIFI, les concours de la fonction publique territoriale…). Calenge, conservateur de bibliothèque, avait évoqué dans un message d'alerte sur le fonctionnement de la liste, les limites de ce média pour les débats dans son blog « Carnets de notes » le 29 novembre 2008 :

> *« En fait, c'est le jeu de la messagerie : pas un vrai débat, mais une succession d'affirmations catégoriques qu'on découvre au fil des jours. Même un forum fait mieux. La messagerie n'est pas support de développement cohérent d'une argumentation »*[529].

[528] Le RFID (« *Radio Frequency IDentification* ») est une technologie qui allie un « transpondeur » (antenne radio qui peut émettre des informations) et une puce (sur laquelle on peut saisir – coder – des informations). Elle se présente sous la forme d'une étiquette aux formats différents (de quelques centimètres à plusieurs dizaines de centimètres). Le RFID pour bibliothèque se présente comme une feuille de plastique de format 5 cm x 5 cm, insérée dans une étiquette autocollante (J.-P. Roux-Fouillet, Les puces envahissent les bibliothèques, *BBF*, 2000, n° 6, pp. 66-70).

[529] B. Calenge. J'en ai marre de Biblio-fr. Carnet de notes, 29 novembre 2008. En ligne sur http://bccn.wordpress.com/2008/11/.

Les messages par mail ne permettent pas de retracer toute une discussion et induisent une redondance dans les propos d'un message à l'autre. Le nombre d'abonnés semble être une limite pour pouvoir débattre véritablement. Dans le corpus des messages sur la clôture de la liste, des fils de discussion tentent de lancer des débats, des réflexions sur le rôle de la liste. Un premier fil est lancé par Lahary, bibliothécaire Directeur de la Bibliothèque départementale du Val d'Oise. Il reprend à l'identique le billet qu'il a diffusé sur son blog[530] avec un intitulé provocateur « Nous avons tous tué biblio-fr ». Son message génère trois réponses qui récusent la responsabilité des colistiers dans l'évolution des objectifs de Biblio-fr. Un autre fil tente de lancer un questionnement sur l'aptitude de la liste à représenter la réalité des bibliothèques en France et propose une réflexion sur l'ouverture de la liste à d'autres professionnels « Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques ? ». Une autre remarque d'abonné concerne la qualité des débats et l'inégalité des niveaux de contribution, qui renvoient à une professionnalisation toujours en cours. Ce vecteur de communication ne reflète pas l'ensemble de la profession mais simplement ceux qui s'expriment dans cet espace. Un rapport sur le métier de bibliothécaire interroge cette question de l'expertise professionnelle :

> *« La grande majorité d'entre eux ignorent les débats qui animent la presse professionnelle et biblio-fr. Tout se passe comme si, seule, une élite des bibliothécaires animait la discussion [...] et que la grande majorité d'entre eux réglaient sur place avec les usagers les modalités d'accès à Internet, les choix de documents à acquérir, etc »*[531].

Les offres d'emploi

La liste regroupe dans la rubrique JOBILISE les offres d'emploi pour les remplacements et les annonces de publication de postes fixes. Plusieurs fils de discussion dans le corpus étudié abordent la question qui paraît centrale pour beaucoup d'abonnés la création d'un nouvel outil pour la consultation d'offres d'emploi. Ainsi dans le fil « Alternative à Jobilise : sites de recrutement », les colistiers recensent des sites de référence dans ce secteur. Est ainsi cité plusieurs fois Bibliofrance, un blog créé en juin 2008 par des bibliothécaires de la fonction publique territoriale qui propose un service d'offres d'emploi.

---

[530] D. Lahary, Nous avons tous tué Biblio-fr, Dlog, 6 juin 2009. En ligne sur http://lahary.wordpress.com/2009/06/06/nous-avons-tous-tue-biblio-fr/.

[531] *Rapport Bibliothécaires en prospective*, janvier 2006. Collection Travaux du DEPS, p. 183.

Un nouveau fil annonce la création d'un blog pour les offres d'emploi « Biblioemplois[532], pour les contractuels et les stagiaires ». Ce blog créé en juin 2009 est alimenté par trois bénévoles travaillant en bibliothèques. En décembre 2009, ce blog récent recensait 1631 abonnés par mail et 1859 abonnés à son fils RSS. En réaction au fil précédent, un autre thème met en garde contre l'attitude consistant à chercher fébrilement une solution rapide qui ne serait pas pérenne pour remplacer la liste.

Des propositions alternatives

Parmi les abonnés aux listes de diffusion, de nombreux blogueurs préfèrent exprimer leur réflexion sur leurs blogs et utiliser les listes de diffusion comme plate-forme de promotion personnelle avec des liens pointant vers leurs publications. Les publications sur leur blogs leurs permettent d'acquérir une visibilité en termes de compétences professionnelles. Cependant, les blogs actuels restent des univers personnels, privés, où s'affiche le point de vue d'un individu. Comme l'exprime un abonné de Biblio-fr : « Je n'aime pas les blogs en général, ils sont trop narcissiques ou ostentatoires en tout cas "édités" (ils se prennent souvent pour des magazines) et non pas "modérés"... » (12 Juin 2009, Objet : RE: Biblio-fr, reflet du monde des bibliothèques). Ces espaces numériques offrent des possibilités de personnalisation supérieures aux emails expédiés à un modérateur. Certains blogs, par la rapidité de publication des commentaires et l'effectif plus restreint des contributeurs, offrent de meilleures possibilités d'échange par rapport à une liste de diffusion. Ils ne sont d'ailleurs pas seulement des supports de débats. Ainsi, le blog[533] du Bulletin des bibliothèques de France joue un rôle de signalement en assurant une veille sur les blogs concernant l'actualité des bibliothèques et des sciences de l'information. Des critiques dénoncent la portée limitée de ce type d'espace de publication. La conversation circule par le biais des commentaires et des blogs amis[534] entre quelques personnes identifiées dans un cercle fermé. Le débat tourne rapidement en rond avec des prises de position similaires qui donnent lieu à un nivellement des propos. Salaün, professeur à l'EBSI (École de bibliothéconomie et des sciences de l'information) de Montréal, évoque l'auto-alimentation des blogs par les mêmes acteurs. Ces « débatteurs » de l'ordre d'une centaine ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la profession.

[532] Biblioemplois. En ligne sur http://biblioemplois.wordpress.com/.
[533] Blog du BBF, Enssib. En ligne sur http://bbf.enssib.fr/blog.
[534] Blogroll ou blogoliste : Liste de liens vers d'autres blogs, présentés par l'auteur d'un blog. On peut syndiquer sur une même page des billets venant de ces blogs via les formats RSS (source : Digimind).

Dans un billet sur son bloc-notes[535], il s'interroge sur les outils de communication du Web que sont le blog et la liste de diffusion pour conclure :

> *« Le blogue dispose d'un grand avantage pour la qualité et la profondeur du débat : c'est une pensée personnelle qui s'affine petit à petit dans une conversation avec quelques uns. Mais la liste permet un débat et une diffusion des idées beaucoup plus large, même si cela est parfois plus laborieux ».*

Les avis négatifs sur les blogs soulignent également le problème de la pérennisation de l'information alors que la durée de vie moyenne de blogs « personnels » est d'un an. Biblio-fr est archivé, ce qui n'est pas le cas pour les blogs qui peuvent disparaître brutalement avec toutes les ressources et propositions qu'ils contiennent. Contrairement aux listes de discussion, leur rôle n'est pas de répondre aux questions d'autres personnes. Les autres fils du corpus étudié ne génèrent pas de réponses. Ils proposent des alternatives, renvoient à des ressources déjà présentes sur Internet comme d'autres listes spécialisées du secteur (Bibliopat pour le patrimoine) ou les forums de Biblionline pour échanger des questions. Le Wiki Bibliopedia est cité plusieurs fois. Ce site collaboratif a été créé en avril 2006 à destination des bibliothécaires, documentalistes et archivistes francophones. Il est administré par Liziard, directeur d'une bibliothèque municipale. De novembre 2006 à décembre 2009, un partenariat est en œuvre avec le Blog « Tour de Toile du BBF » (Bulletin des bibliothèques de France) qui publie une sélection d'articles intitulé Bibliobuzz[536]. Depuis décembre 2007, Bibliopedia est hébergée par l'ADDNB[537]. Le calendrier de manifestations Calendoc est évoqué plusieurs fois comme solution pour l'annonce des manifestations. Ce service est disponible sur le blog Bibliobsession 2.0[538] publié par Mercier, alors bibliothécaire responsable de la médiation numérique au sein du réseau des Médiathèques du Val d'Europe. D'autres messages listent les blogs de référence dans le secteur des bibliothèques qui correspondent à des projets éditoriaux de bibliothécaires ou de professionnels de l'information connus. Les propositions concernent des typologies de ressources variées avec des fonctions spécifiques. Un fil s'interroge ainsi sur la division des différentes parties de Biblio-fr sur des services distincts : « Après Biblio-fr : un libre accès ou des magasins ? le tout ou les parties ? ».

---

[535] Social ou bocal ? Bloc-notes de J.-M. Salaün, 9 juin 2009. En ligne sur http://blogues.ebsi.umontreal.ca/jms/index.php/post/2009/06/09/Social-ou-bocal.
[536] Bibliobuzz. En ligne sur http://bbf.enssib.fr/blog/Bibliobuzz-de-bibliopedia.
[537] ADDNB : Association pour le Développement des documents Numériques en bibliothèques.
[538] Bibliobsession. En ligne sur http://www.bibliobsession.net/.

L'un des derniers messages diffusés le 26 juin 2009 est celui d'un journaliste de la revue Livres Hebdo, qui renvoie vers un sondage et un article du sociologue Poissenot intitulé « BIBLIO-FeRmé : Internet et l'institution ». Les institutions du secteur professionnel sont interpellées par les abonnés « abandonnés ». Ils évoquent plusieurs organismes potentiels pour proposer une solution de reprise stable et « neutre ». Les organismes de formation comme l'ENSSIB, l'IFLA[539], et l'agence de la Francophonie, le Cercle de la librairie et Livres Hebdo et plus précisément l'ABF[540] sont ainsi invités à se positionner. L'association professionnelle répond par la voix de son secrétaire général qui se propose d'échanger sur le devenir de la liste avec ses adhérents lors du prochain congrès de l'ABF. Celui-ci a eu lieu du 11 au 13 juin 2009 à Paris. Une réunion spécifique sur Biblio-fr s'est tenue le 12 juin :

> *« L'ABF entend proposer la construction d'un espace ouvert à l'ensemble de la communauté professionnelle dans l'état d'esprit "libertaire" qui faisait l'intérêt de Biblio-fr et reprenant essentiellement l'accès aux offres d'emploi et l'espace de débat professionnel considérant que l'outil Calendoc créé par le groupe des bibliothécaires hybrides permet de rassembler l'actualité des journées d'étude et animations. Elle entend solliciter la DLL[541] afin d'obtenir des crédits lui permettant d'accompagner cette nouvelle charge ».*

Le compte-rendu est en ligne sur le blog du congrès[542], il annonce la création potentielle d'un nouvel espace de communication animé par l'association professionnelle. Lors de cet atelier, les modérateurs renvoient au choix des internautes : « il appartiendra à la communauté des internautes en sciences de l'information de valider par la fréquentation, l'utilisation et la participation à telle ou telle proposition. Aux porteurs de solution de démontrer par le "buzz" la pertinence de leur offre » (Congrès ABF, 2009). A notre connaissance, la liste Biblio-fr n'a pas trouvé pour l'instant de solution de reprise. L'arrêt de Biblio-fr marque la fin d'une époque. Cette liste était devenue trop importante en nombre d'abonnés et en quantité de messages diffusés pour continuer à être gérée bénévolement. La liste est aujourd'hui découpée en plusieurs services, les offres d'emploi et les débats sur les blogs, les annonces de manifestations sur Calendoc.

[539] IFLA : *International Federation of Library Associations.*
[540] ABF : Association des bibliothécaires de France.
[541] Direction du Livre et de la Lecture du Ministère de la culture et de la communication.
[542] Congrès ABF, juin 2009 à Paris. En ligne sur http://abfblog.wordpress.com/2009/06/.

Conclusion

Pour situer la place de la liste Cdidoc parmi les différentes listes en information-documentation, nous avons retenu comme point de comparaison une autre liste spécifique au milieu de la documentation scolaire (E-Doc) et deux listes du secteur professionnel des bibliothèques et de la documentation, choisies par leur ancienneté et par leur nombre d'abonnés (Biblio-fr pour les bibliothèques et Adbs-info pour la documentation d'entreprise). Pour mener cette étude comparative, nous avons adoptés plusieurs éléments d'évaluation : l'ancienneté, le nombre d'abonnés, le lien avec un site Web ou un blog, les modérateurs ou propriétaires des listes, l'accès aux archives, le classement des messages, les critères de modération, les services aux usagers. En comparant les différentes listes importantes en information-documentation, nous avons pu remarquer le rôle prépondérant de l'institution porteuse du projet. L'appui logistique et en personnels permettent une modération efficace et un service de qualité constante. C'est le cas pour la liste Cdidoc qui s'appuie sur le réseau CRDP et pour Adbs-info qui est portée par l'association professionnelle. Le choix de la non modération pour la liste E-Doc permet de pallier en partie ce problème, pour autant un modérateur technique gère les problèmes de fonctionnement bénévolement et fait des rappels à l'ordre réguliers sur la nétiquette. La visibilité des listes est assurée par l'association avec un site Web, cette audience est nécessaire pour assurer le renouvellement des abonnés. Les annonces sur les listes, de nouvelles publications ou de mises à jour des pages, servent à relayer l'information dans le but d'assurer un nombre important de visites sur les sites associés. Le site permet également d'offrir des services complémentaires, tel un blog pour Savoirs CDI et un espace offre d'emplois pour les adhérents ADBS.

La fermeture de la liste Biblio-fr nous a conduit à mener une réflexion sur l'avenir de ce dispositif socio-technique à l'heure des nouveaux outils de publication et d'interaction sur le Web (blog, wikis, partages de signets). L'enquête sur cette disparition à partir des réactions des membres de Biblio-fr nous a apporté des éléments de réponse sur ce questionnement actuel. Pour connaître le sentiment des abonnés de Cdidoc sur ce sujet, nous avons décidé d'explorer cette dimension dans un questionnaire en ligne.

Synthèse partie 2 : L'écologie informationnelle de l'enseignant documentaliste

La réactualisation des savoirs par l'accès à l'information professionnelle suscite des échanges et un questionnement collectif entre pairs sur les listes de diffusion. Dans une analyse concernant les pratiques informationnelles des enseignants du second degré, Liquète (2002)[543] a délimité cinq genres de littératures et d'informations de référence (l'information culturelle et de loisir, l'information pédagogique et professionnelle, l'information scientifique et technique, l'information scientifique et expérimentale, l'information officielle). L'évolution des pratiques informationnelles des enseignants documentalistes sera de nouveau abordée dans la partie suivante à travers l'enquête auprès des usagers de la liste Cdidoc.

Itinéraire d'une profession

Selon les protagonistes de terrain, la profession d'enseignant documentaliste reste mal connue. La double dénomination de leur métier participe de la difficulté à identifier clairement cette profession assez récente qui exige savoirs et compétences professionnelles multiples, par sa double activité : celle de gestionnaire d'un système d'information, le CDI (Centre de documentation et d'information), mais aussi celle d'un professeur contribuant à la formation des élèves avec sa spécificité. Contrairement à la majorité des enseignants, ils construisent leur différence à partir de la dualité de leur fonction et non à partir de la discipline enseignée. L'exercice du métier se caractérise par un lien fort avec un lieu spécifique, le CDI, dont les enseignants documentalistes ont la responsabilité et qui définit une part de leur identité professionnelle. Cette jeune profession constitue un sous groupe au sein du groupe professionnel des enseignants.

> *« "groupe professionnel" un ensemble flou, segmenté, en constante évolution, regroupant des personnes exerçant une activité ayant le même nom doté d'une visibilité sociale et d'une légitimité politique suffisantes, sur une période significative »* (Dubar, 2003 : 51)[544].

[543] V. Liquète, *Étude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002. Thèse à la carte.
[544] C. Dubar, Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif , In P.-M. Menger, (dir.) *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2003, p. 51.

Trois grandes périodes structurent l'histoire du passage d'une fonction documentaire à une profession. La première période de 1958 à 1989 est centrée sur la conquête d'un statut. Au tout début, la documentation était une fonction annexe à l'enseignement (1958-1973). En 1966, sont fusionnés les services de documentation axés sur la gestion des ressources et matériels pédagogiques et les bibliothèques générales des lycées créées dans une logique d'ouverture culturelle. De 1973 à 1977, nous voyons émerger la reconnaissance de la « licence ». La fonction pédagogique est mentionnée dans la circulaire du 17 février 1977 précisant les « tâches » et les sept fonctions des CDI et leurs « responsables ». L'étape suivante de 1981 à 1989 complète ce processus vers un mandat officiel. Après la publication de la circulaire de missions du 13 mars 1986, le mandat est achevé en donnant au nouveau métier un statut de certifié par la création du CAPES de Sciences et Techniques documentaires annoncé dans le rapport annexé de la *Loi d'orientation pour l'éducation* du 10 juillet 1989. Cette période correspond au processus décrit par Hughes « une occupation qui a réussi à imposer une licence individuelle et collective (permission d'exercer une activité) et obtenu un mandat légal par un statut qui définit les règles et les modes d'accès à une profession ». En 2007, le président du jury, Pouzard propose une réforme du concours, en intégrant l'impact des technologies numériques sur le traitement de l'information. Le concours est modifié partiellement à nouveau en 2005 et 2007 par Durpaire nouveau président du jury qui donne une priorité aux ressources numériques et introduit la notion de politique documentaire à la place des champs disciplinaires. Depuis 2010, le recrutement se réfère clairement aux sciences de l'information et de la communication, tout en gardant son aspect professionnalisé. Bourdoncle (1991)[545] insiste sur l'importance pour le passage d'un métier à une profession, d'un appui sur des savoirs théoriques par le biais de l'universitarisation de la formation professionnelle.

Une identité professionnelle toujours en construction

Le groupe professionnel des enseignants documentalistes souffre d'une forme de « blessure identitaire » qui affecte son unification interne, au sein des professionnels de l'éducation, voire à l'extérieur dans le corps social. Ceci est dû en partie à son histoire et celle des trajectoires des protagonistes. La question de la double identité de l'enseignant documentaliste est un élément important de la « *doxa* » du groupe professionnel.

[545] R. Bourdoncle. La professionnalisation des enseignants analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie,* 1991, n° 94, pp. 73-92.

Cette double identité est-elle la cause des difficultés identitaires ou un « voile » qui masque d'autres problèmes de légitimation de la profession ? Dubar définit les identités professionnelles comme « des manières socialement reconnues pour les individus de s'identifier les uns, les autres , dans le champ du travail et de l'emploi » (2001 : 95)[546]. L'auteur positionne l'identité sociale comme l'aboutissement du processus de socialisation. Cette construction identitaire est le résultat d'une transaction entre deux processus biographique et relationnel qui renvoient aux constructions de « l'identité pour soi » et de « l'identité pour autrui ». Pour le sociologue Ion, « l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (1996 : 91)[547]. Cette identité suppose donc un double travail, d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part au delà de la communauté de pratique.

La création du CAPES n'a pas résolu les problèmes d'identité professionnelle. Le poids de l' « identité héritée » de l'histoire de la profession, se traduit par l'empilement de logiques successives distinctes. La première cause est la bivalence instituée par l'histoire. En effet, les enseignants documentalistes sont à la fois des professionnels de l'information mais aussi des professeurs. Le statut de certifié atteste de l'appartenance à une catégorie de fonctionnaires à un grade donné, mais ne désigne pas les savoirs scolaires à enseigner. L'autre déterminant problématique de la professionnalité est celui des trajectoires biographiques des enseignants exerçant en CDI. Nombre d'entre eux ont intégré cette fonction à partir d'un statut d'enseignant de discipline (ceux qui ont été recrutés avant 1989). D'autres y sont venus par manque de postes disponibles dans leur discipline ou par affectation de titulaires en reconversion ou en réadaptation. Cette situation induit une difficulté de construction identitaire notamment dans le mandat pédagogique et une faible professionnalité des acteurs par manque de savoirs scientifiques et professionnels du domaine. Le corps professionnel est structuré autour de segments évoqués par Strauss[548] qui sont délimités par les missions revendiquées, les modes d'entrée dans le métier et le niveau de formation professionnelle. L'auteur propose une distinction entre les segments et les sous-ensembles que constituent les « cercles de confraternité ». Ces deux notions sont pour lui indissociables.

[546] C. Dubar, *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. 2° édition, Paris, PUF, 2001, p. 95.
[547] J. Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris, Dunod, 1996, p. 91.
[548] A. Strauss invite à caractériser la profession plutôt comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (cité par C. Dubar, P. Tripier, *Sociologie des profession*, Paris, Armand Colin,1998, p. 106).

> *« L'identité professionnelle partagée avec les confrères ne se réduit pas cependant aux caractéristiques souhaitées chez leurs pairs. Plus fondamentalement les confrères partagent une conception des fins poursuivies dans le travail, et des attitudes et des problèmes centrés sur celui-ci »* (Strauss, 1992 : 78)[549].

Ces segments professionnels sont porteurs de stratégies identitaires potentiellement génératrices de conflits et d'oppositions. Du fait de l'absence de hiérarchisation de l'instance institutionnelle, l'enseignant documentaliste est obligé de faire des choix et des agencements quotidiens entre les « tâches prescrites » notamment par la circulaire de mission et au fil des textes de mise en œuvre des réformes actuelles, et les tâches à réaliser qui vont au delà des prescriptions. Par ailleurs, l'activité enseignante du professeur documentaliste est encore souvent liée à une collaboration avec les enseignants de discipline. Ses savoirs à enseigner ne sont pas encore entièrement délimités et didactisés. Ces éléments concernant l'autonomie des savoirs à enseigner et la cohérence interne du groupe professionnel inclinent à considérer ce métier plutôt comme une « *semi profession »* inachevée.

[549] A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste,* Paris, L'Harmattan, 1992.

Partie 3 : Méthodologie et analyse des discours professionnels

Notre méthodologie de recherche consiste en une ethnographie d'une communauté en ligne. La netnographie (Kozinets, 1998)[550] analyse le contenu des actes communicationnels d'une communauté virtuelle en cherchant à leur donner sens. C'est une méthode d'enquête qualitative qui s'appuie sur une communauté pour obtenir des données. Elle adapte les techniques de collecte des données de l'ethnographie au contexte d'Internet. L'ethnologie a forgé le terme d'observation participante pour nommer cette attitude de membre d'une communauté, partageant l'expérience de vie des personnes objet de recherche. Au delà de cette observation participante sur le Web, nous effectuerons un recueil de documents fournis par des informateurs à partir d'une enquête quantitative sous forme de questionnaire en ligne, auprès des abonnés de la liste.

Cette approche ethnographique est complétée par une analyse sémiotique du corpus. Une analyse communicationnelle longitudinale des contenus des messages permet d'observer l'apparition de nouveaux questionnements, la continuité et la récurrence ou non de certains sujets, la manière dont se construit un rapport aux savoirs. Nous traitons les archives de la liste de discussion par la méthode de l'analyse de contenu, plus précisément par une analyse catégorielle, pour dégager les thèmes les plus pertinents étudiés individuellement. Une analyse manuelle de chaque message retenu dans un échantillon représentatif est effectuée à partir d'une grille d'analyse créée dans le cadre de ce projet.

[550] R. Kozinets, On Netnography : Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture, *Advances in Consumer Research*, 1998, n° 25, pp. 366-371.

Dans cette partie méthodologique et d'analyse des résultats de notre recherche, nous expliciterons tout d'abord les méthodes d'analyse appliquées à notre corpus. Dans le second chapitre, nous présenterons dans un premier temps une analyse longitudinale de l'activité de la liste Cdidoc et dans un second temps, les résultats de l'analyse thématique des échanges sur la liste. Nous terminerons cette partie par des commentaires sur l'enquête menée auprès des abonnés de la liste en mai 2011. Ce questionnaire détaillé permet de passer en revue les caractéristiques contextuelles des colistiers, leurs attentes, et leurs manières de pratiquer la liste, de l'utiliser pour eux-mêmes ou dans leur travail.

Chapitre 1 : Méthodes d'analyse du corpus

Notre étude empirique porte sur l'analyse de l'activité longitudinale de la liste Cdidoc dans l'objectif d'identifier des phénomènes structurels. Cette micro-sociologie se concentre sur des individus singuliers impliqués dans une infinité d'actions. La mise en place d'une méthodologie « ancrée dans le terrain » pose le problème fondamental du statut du langage ordinaire de l'action. La volonté du chercheur d'analyser les discours des acteurs peut conduire à une abstraction excessive de l'explication des conduites sociales. Ainsi, Quéré observe :

> *« […] il a souvent été interprété comme une exigence de partir du sujet, d'adopter le point de vue des acteurs, de comprendre leurs attributions de sens, leurs perspectives ou leurs logiques d'action, voire de reconstituer leur vécu, etc. »* (2004 : 129)[551].

Le scientifique cherche à appréhender le sens que les actions ont pour l'acteur. Dans notre recherche, les discours des membres de la liste Cdidoc constituent des objets d'étude. L'analyse de ces discours doit permettre d'appréhender la motivation des actes de participation et de partage de valeurs dans la communauté. Cependant Sacks pose un principe de précaution pour toute description sociologique : « Même si l'on peut dire que les individus produisent des descriptions du monde social, la tâche du sociologue n'est pas de les rendre plus claires, de les enregistrer ou de les critiquer, mais de les décrire » (Sacks, 1993 : 12)[552]. Au lieu d'opposer les descriptions et les actions, le discours conçu comme une activité sociale permet d'observer la façon dont ce qui est fait est organisé de sorte à pouvoir être rapporté (Bonu, et al., 1994)[553]. Le chercheur doit rester sensible au statut particulier du langage ordinaire de l'action. Dans ce chapitre, nous expliquerons en premier lieu la démarche compréhensive retenue et le choix d'une méthode qualitative pour l'analyse des discours professionnels.

[551] L. Quéré, Pour une sociologie qui « sauve les phénomènes », *Revue du MAUSS*, 2004, n° 24, pp. 127-145.
[552] H. Sacks, La description sociologique. *Cahiers de recherche ethnométhodologique*, Université de Paris 8, 1993, n° 1, 1993, pp. 7-23.
[553] B. Bonu, L. Mondada, M. Relieu. Catégorisation: l'approche de H. Sacks. In B. Fradin, L. Quéré, J. Widmer, (eds.), *L'Enquête sur les catégories. Raisons Pratiques, 5*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1994, pp. 129-148.

En second lieu, nous exposerons la méthode d’élaboration de l'échantillon pour l'étude du corpus. Enfin, nous interrogerons les concepts d'expertise et de compétence comme catégories d'analyse pour l'étude thématique des activités professionnelles courantes de l'enseignant documentaliste.

1.1 Une recherche compréhensive

Le courant de recherche de l'individualisme méthodologique repose sur l'idée que les phénomènes collectifs peuvent être décrits et expliqués à partir des propriétés et des actions des individus et de leurs interactions mutuelles. Ce concept regroupe l'ensemble des méthodes utilisées pour analyser des phénomènes sociaux comme la résultante d'actions individuelles.

1.1.1 La théorie de la rationalité

Chez Weber, l'individualisme est relié à l'hypothèse d'intentionnalité des acteurs. Seul « le sens visé » par les individus agissant dans le champ social peut faire comprendre leurs actions et les faits sociaux auxquels ces actions participent.

> *« L'activité spécifiquement importante pour la sociologie consiste en particulier en un comportement qui 1) suivant le sens subjectif visé par l'agent est relatif au comportement d'autrui, qui 2) se trouve coconditionné au cours de son développement par cette relation significative et qui 3) est explicable de manière compréhensible à partir de ce sens visé (subjectivement)»* (Weber, 1992 : 305)[554].

Ainsi, ces faits ne procurent de sens « compréhensible » que par l'attitude de « compréhension » du sociologue qui essaie d'entrer dans les représentations des acteurs. Comme Weber, et à l'encontre du « sociologisme » de Durkheim, Boudon rejette l'explication des faits sociaux par des déterminismes structuraux. La théorie du choix rationnel (TCR)[555] constitue une variante de l'individualisme méthodologique. Le principe de base de la TCR est celui de l'individualisme. De sorte que tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de décisions, d'attitudes, de croyances, de comportements individuels. Boudon présuppose que les gens savent pourquoi ils font ce qu'ils font. Il identifie six postulats qui fondent la TCR : individualisme, compréhension, rationalité, instrumentalisme, égoïsme et maximisation (2002 : 9-10).

[554] M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1992. Collection Agora. 1ère édition, 1922.
[555] R. Boudon. Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie et sociétés*, 2002, vol. 34, n° 1, pp. 9-34.

- Postulat de l'individualisme : « tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles ».
- Postulat de la compréhension : « un moment essentiel de toute analyse sociologique consiste à "comprendre" le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer ».
- Postulat de la rationalité : « l'acteur adhère à une croyance, ou entreprend une action, parce qu'elle a du sens pour lui, quelle que soit sa conscience de la portée de ces actions ».

Dans la théorie de la rationalité, l'individu perçoit ses croyances et ses valeurs comme fondées sur des raisons. Ces trois premiers postulats sont communs avec les propositions de Weber. Les postulats suivants caractérisent la TCR :

- Postulat de l'instrumentalisme ou du conséquentialisme : pour l'acteur, le sens de l'action réside dans la conséquence de ses actions.
- Postulat de l'égoïsme : seules les actions qui profiteront à l'acteur intéressent vraiment celui-ci.
- Postulat du calcul coût-bénéfice (maximisation) : toute action comporte un coût et un bénéfice. Les acteurs choisissent les actions qui maximisent les différences entre les deux.

Les deux derniers postulats se réfèrent plus particulièrement au sens de l'investissement individuel dans une communauté en ce qui concerne la fonction symbolique de don et contre-don. Cette double finalité est perçue comme relevant soit d'un intérêt « égoïste », soit d'un avantage lié au collectif formé par les usagers. Cette théorie permet de rendre compte du sens qu'éprouve tout individu d'appartenir à une collectivité. Ces valeurs ont vocation à être partagées au sein du groupe.

1.1.2 Le paradigme qualitatif

La recherche menée développe les étapes épistémologiques d'une recherche qualitative selon les caractéristiques énoncées par Paillé (2004)[556] : recherche de terrain, recherche descriptive, compréhensive, ouverte et évolutive.

- **Une recherche de terrain**

Cette recherche se définissant comme une recherche de terrain, l'essentiel de la construction des données a été réalisé par la récolte des paroles des acteurs exprimées sur la liste de diffusion. « La recherche menée comprend presque toujours un contact personnel prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) » (Paillé, 2004 : 226).

- **Une recherche descriptive**

La description est une action fondamentale de notre recherche d'un point de vue méthodologique par l'approche ethnographique du Web et épistémologique dans le paradigme compréhensif. « L'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de "résultats" […] l'explication des causes » (Paillé, 2004 : 227).

- **Une recherche compréhensive**

Pour Weber (1971)[557], le sens subjectif des conduites des acteurs constitue le fondement de l'action sociale. Dans une approche compréhensive, il s'agit de donner du sens à des événements spécifiques. L'objectif d'une recherche qualitative n'est pas de vérifier, confirmer ou infirmer des hypothèses typiques d'une démarche hypothético-déductive. « La compréhension du phénomène à l'étude se dégage progressivement du contact prolongé de la situation et en l'absence d'a priori normatifs ou de grilles opérationnelles » (Paillé, 2004 : 189)[558]. La compréhension est au centre des méthodes empirico-inductives.

[556] P. Paillé. Recherche qualitative. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Paris, Armand Colin, 2004, pp. 226-227.
[557] M. Weber. *Économie et Société 1*, Paris, Plon, 1971.
[558] P. Paillé. Pertinence de la recherche qualitative. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines,* Paris, Armand Colin, 2004, pp. 189-190.

- **Une recherche ouverte et évolutive**

Le sujet d'étude est abordé de manière ouverte et large. Ainsi, la problématique d'une recherche qualitative est amenée à évoluer au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. Dans le paradigme qualitatif, la recherche est à visée compréhensive, non représentative et non exhaustive. Elle questionne les phénomènes plus qu'elle ne les décrit, prédit ou reproduit. Selon Mucchielli :

> *« Une méthode qualitative est une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes »* (2004 : 212)[559].

L'étude progressive des phénomènes induit une redéfinition et une focalisation plus précise de la problématique.

1.2 Constitution de l'échantillon d'enquête

La notion d'échantillon est communément utilisée dans les enquêtes quantitatives, l'objectif est alors de constituer un « échantillon représentatif ». Pour notre recherche, nous avons composé « un échantillon par choix raisonné » au sens de Pires à travers « une démarche visant à prélever une partie d'un tout bien déterminé » (1997)[560]. Le processus d'échantillonnage « désigne le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche » (1997 : 113). Dans cette perspective, notre recherche ne prétend pas à la généralisation des résultats obtenus.

[559] *Ibid.*, pp. 212-214.
[560] A.-P. Pires, Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.-P. Pires (eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1997, pp. 113-169.

1.2.1 Choix de la période de référence d'étude des messages

A la suite de l'évaluation quantitative des archives de Cdidoc, nous avons choisi de commencer l'étude des messages de la liste à partir de janvier 2000. Nous avons constaté que la circulation d'information sur la liste double entre 1999 et 2000. De novembre 1996 à décembre 1999, 2768 messages sont échangés ce qui correspond à un chiffre inférieur au total de l'année 2000. Par ailleurs, pour faciliter la lecture des messages, l'équipe de modération a décidé d'attribuer une étiquette d'identification aux messages envoyés. Cette pratique a été annoncée dans un message envoyé à la liste le 4 janvier 2000 (Sujet : Bonne Année).

Subject: Cdidoc-FR/ bonne année. Date: Tue, 4 Jan 2000 08:50:12 +0100
[...] 3- soyez toujours précis dans la rédaction du libellé de l'objet du message. Pour faciliter encore la lecture des messages, nous (les modérateurs) attribuerons désormais au message un code comme le fait déjà l'ADBS sur sa liste
BIBLIO : pour les recherches bibliographiques.
QUEST : pour toutes les questions autres que des recherches bibliographiques
INFO : pour les annonces et informations diverses
DEBAT et COMPIL : pour les compilations

Les catégories retenues ont été modifiées ou complétées après un temps de test (message du 22 septembre 2000, Sujet : identification des messages). Avant janvier 2000, il n'est pas possible de distinguer les catégories de messages à partir de leurs sujets. Afin de choisir notre échantillon pour réaliser une étude longitudinale des thèmes de la liste, nous avons voulu identifier les mois les plus actifs avec le plus grand nombre de messages postés. Ainsi par ordre décroissant, nous trouvons les mois de septembre, octobre, novembre, juin. La somme des messages de ces quatre mois correspond à 49 % de l'ensemble du corpus. Retenir les périodes durant lesquels les messages échangés sont les plus nombreux, c'est introduire un biais. En effet, ces périodes peuvent être considérées comme exceptionnelles et ne pas représenter les échanges traditionnels de la liste. Au vu du nombre important de messages concernés, nous avons envisagé un autre critère de distinction. Dans le but de pouvoir faire des comparaisons, nous avions proposé dans un premier temps trois périodes de récupération des données pour constituer un échantillon sur trois mois dans l'année.

Le choix de ces périodes, à savoir les mois de novembre, mars et mai, prenait en compte les dates de vacances scolaires des différentes académies. Le choix d'exclure volontairement les mois de rentrée et de sortie sur le motif de thèmes particuliers spécifiques à ces moments de l'année (recherche de personnels, gestion des manuels scolaires, inscription des élèves, inventaire…) nous paraît discutable. En effet, à la lecture des données chiffrées issues de l'analyse des archives, nous pouvons remarquer que les trois premiers mois de l'année scolaire sont les mois où la liste est la plus active en termes de nombre de messages échangés. Le mois de juin est également un mois avec des échanges nombreux, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants documentalistes ont davantage de temps pour se consacrer à l'écriture sur la liste en fin d'année scolaire en lycée, où les élèves sont libérés de cours pour les examens. La période de référence des messages à étudier à partir de la grille proposée restait donc à définir. C'est pourquoi au vu de ces considérations, nous avons envisagé un autre critère de distinction. Nous avons calculé la moyenne des messages émis par mois de janvier 2000 à décembre 2006 pour disposer de la valeur de l'écart type par mois. Les mois avec le plus faible écart type sont les mois les plus réguliers et constants sur les 6 années. Nous pouvons ainsi identifier le mois de mai et le mois de novembre comme les deux mois avec les plus faibles écarts types en dehors du mois de juillet qui correspond à un mois de fermeture de la liste et au début des vacances scolaires. Ces deux mois sont intéressants par leur régularité en intensité de trafic.

Moyenne de messages diffusés par mois et écart type

Mois	Moyenne Mois 2000-2006	Écart type 2000-2006
janvier	411,71	90,26
février	232,71	82,29
mars	386,43	85,24
avril	230,14	76,32
mai	339,86	**52,54**
juin	418,14	109,77
juillet	7,43	13,15
août	0	0
septembre	574,29	117,99
octobre	436	74,92
novembre	442,14	**62,23**
décembre	276,86	119,37

Le mois de mai (2379 messages) et de novembre (3095 messages) constituent un corpus de 5474 messages soit 18,56 % des archives totales de la liste et 20,48 % des messages échangés entre janvier 2000 et décembre 2006. Nous retenons donc cette méthode d'échantillonnage qui nous permet de distinguer les mois de mai et de novembre des archives, comme des mois types d'activités. Les deux méthodes de constitution d'échantillon présentées s'appuient principalement sur le taux de participation à la liste. Il apparaît ainsi que de grandes périodes d'échanges seront susceptibles de ne pas être analysées. Des thématiques particulières ne seront pas visibles en fonction du moment où le sujet traité aura émergé dans l'année scolaire. Une autre possibilité est d'envisager une méthode d'échantillonnage scientifique à partir d'un sondage aléatoire simple. Les messages sont numérotés, un tirage au hasard permet ainsi de constituer un échantillon aléatoire. Cette méthode nous paraît peu satisfaisante car elle ne permet pas d'apprécier l'interactivité de la communication, à savoir le suivi des débats. Notre priorité est de suivre le fil des conversations pour plus de pertinence dans le traitement du contenu des messages. Après réflexion, nous avons donc choisi de retenir une période de temps pour constituer un échantillon. La teneur des messages est influencée par la période dans l'année scolaire. En période de rentrée, les préoccupations ne seront pas les mêmes qu'en période d'examens. La période choisie se révèle une variable potentiellement explicative des contenus des messages échangés. Nous avons décidé d'établir un échantillon complémentaire de vérification en sélectionnant un message tous les 50, du mois de janvier 2000 à décembre 2006. L'extraction des messages concernés sera réalisée automatiquement par un programme informatique spécifique qui repérera les messages concernés sur l'ensemble du corpus. Au final, une méthode mixte pour la constitution de l'échantillon paraît la plus complète. Ainsi nous étudierons les messages des mois avec peu d'écarts types (mai et novembre) et nous vérifierons par un tirage complémentaire les données trouvées.

Traitement des messages et base de données

Les archives des messages ont fait l’objet d’une récupération sous forme d’un fichier par message. Le modérateur propriétaire de la liste nous a fourni ces données. En tant qu’administrateur de la liste, il a accès à différentes fonctionnalités réservées comme le module administration des archives de la liste. L'automate de gestion de listes Sympa peut générer des archives compressées téléchargeables (format .ZIP) des messages envoyés sur la liste.

Pour télécharger ces archives, il faut sélectionner les mois qui nous intéressent dans la liste pour recevoir un fichier du type « nomdelaliste_archives.zip » contenant des dossiers du type « nomdelaliste_annee-mois » (ex. : *cri-exemple_2005-06*) pour chaque mois. À l'intérieur de chaque dossier, les fichiers ont pour seul nom un numéro qui représente leur place dans la chronologie des messages envoyés (exemple : le fichier '1' contient le premier message envoyé dans le mois). Les fichiers de messages n'ont pas d'extension, il faut utiliser l'éditeur de texte de notre choix pour les ouvrir. Chaque fichier correspond à un message entier (en-tête détaillé). Pour faciliter l'accès, ces messages ont été chargés dans une base de données (MySQL). L'encodage des messages a été normalisé en UTF 8 (Unicode). Les informations sont consultables à travers un navigateur Web, la base de données est interrogeable au travers d'un serveur Web Apache créant des pages dynamiques en PHP (Annexe 1). On peut visualiser un message par une sélection (par mois, année, numéro de message).

1.2.2 La grille d'analyse

Dans notre étude nous croisons les concepts et les méthodes de l'ethnologie (observation participante sur le Web et questionnaire en ligne auprès des abonnés de la liste) et de la sémiotique autour d'un travail sur le corpus des archives. Nous réalisons une analyse de contenu des messages d'un échantillon représentatif (analyse longitudinale des archives sur des périodes de référence) à partir d'une grille de recherche. Afin d'élaborer la grille d'analyse définitive des messages, nous avons testé les différents champs lors de l'étude d'un corpus de 85 messages sur le thème des TPE (Travaux Personnels Encadrés) en mars 2007[561]. Les données n'étant pas standardisées a priori, c'est le traitement a posteriori de standardisation par codage qui rend possible l'analyse quantitative des informations empiriques contenues dans les messages. La grille d'observation constitue un métalangage sur la situation. Elle enregistre dans un nombre restreint de catégories des comportements délimités comme frappants permettant de voir le degré, la fréquence de leur apparition dans une situation particulière ou d'en comparer plusieurs. Les axes d'observation privilégiés dans cette grille concernent plusieurs dimensions de la communauté étudiée. Nous examinons les composantes de la communauté des membres de la liste Cdidoc par une série de questions d'identification du profil des abonnés (sexe, établissement d'exercice, domaine email, éléments de signature).

[561] Messages archivés entre septembre 1999 et juin 2000 présentant l'occurrence TPE dans le corps du message ou dans le champ Objet. Nous avons choisi cette période car elle correspond à l'année d'expérimentation de ce dispositif pédagogique dans les lycées généraux avant la généralisation en 2000-2001 à tous les établissements.

L'exploration des modalités de circulation de l'information (jour et horaire d'émission des messages, volume des messages, présence ou non de fils de discussion) nous instruira sur les pratiques communicationnelles des abonnés.

Grille d'analyse générale des messages

Date et jour :		
Période d'émission (heure) : 8h-10h / 10h-12h / 12h-14h / 14h-16h / 16h-18h / 18h-19h /> 19h>8h		
Émetteur : Homme / Femme / Inconnu /Auteurs multiples		
Anonyme Assistant documentaliste Autre CPE et administration	Documentaliste Documentaliste stagiaire Formateur Élève	Étudiant Modérateur Professeur de discipline Non renseigné
Type d'établissement : Autre / Non renseigné		
CFA CNDP/CRDP Collège IUFM	Étranger Lycée agricole Lycée Général Lycée professionnel	Lycée Technique Primaire Service du Ministère Université
Domaine email de l'émetteur		
Autre Académie CRDP/CNDP	Domaine étranger Domaine FAI privé Educagri (réseau agricole)	IUFM Scolanet (Ens. privé) Université
Signature et éléments	OUI	NON
Nom Établissement Courriel	Fonction Adresse Téléphone	Site Internet établissement Site Internet personnel
Objet du message : Autre / Question		
Bibliographie Débat Documentation administrative	Emploi Information Manifestation	Pédagogie Techniques documentaires TICE et logiciel documentaire
Type de message		
Autre Commentaire Critique Proposition	Question Réaction Expertise Information	Prise de position Remerciement Réponse Synthèse
Volume du message : nombre de caractères		
Référence mentionnée :	OUI	NON
Type de référence mentionnée : Autre		
Article Bibliographie Citation Compte rendu de réunion	Logiciel Film Manuel scolaire Message d'autres listes	Ouvrage Revue Site Web Texte officiel
Référence du document cité : Titre / Éditeur / Auteur / Date		
Manifestation mentionnée :	OUI	NON
Titre de la manifestation :		
Messages compilés :	OUI	NON
Nombre de messages compilés :		
Messages repris d'un message	OUI	NON
Identification message repris :	Auteur :	Date :
Fil de discussion :	OUI	NON
Nombre de réponses au fil :		
Changement contenu du fil :	OUI	NON
Nouveau thème du fil :	OUI	NON
Intitulé nouveau thème du fil :		

Mots clés :		
Résumé court et extrait :		
Ton de l'auteur :		
Affirmation sans démonstration Colère Conseil Constat	Découragement Étonnement Incompréhension Indignation	Jugement Neutre Reproche Satisfaction

Nous analysons la circulation des savoirs et les connaissances partagées à travers l'étude des objets des messages, des mots clés attribués et des types de délibération au sein du groupe d'internautes. Les pratiques de citation ou de compilation d'autres messages feront l'objet d'un examen particulier. Les propriétés stylistiques et rhétoriques sont explorées à partir de l'étude des types de messages. N'étant pas linguiste et ne souhaitant pas entrer dans les détails d'une analyse de discours, la manière d'évaluer le ton des messages ne peut se faire que sur des critères relevant de l'intentionnalité manifestée par les auteurs d'un message. Notre classement n'a qu'une valeur indicative et non linguistique. Le ton peut-être évalué en fonction des connotations des verbes (verbes déclaratifs, de jugement, argumentatifs...) et d'un certain nombre d'autres facteurs comme le lexique, l'emploi de certaines tournures de phrases, etc.

1.3 Les savoirs professionnels

Nous examinons le processus de construction de compétences au sein du collectif Cdidoc dans le but de discerner les situations d'expertise et de socialisation des savoirs. L'analyse de la position institutionnelle de l'enseignant documentaliste dans le second degré, nous a conduit à constater des ambivalences dans les définitions du rôle de ce professionnel. En effet, l'appellation « enseignant documentaliste » en juxtaposant les métiers de professeur et de documentaliste pose intrinsèquement la question d'un double mandat. Ces deux fonctions renvoient à deux professionnalités et deux identités distinctes. L'équilibre se révèle difficile à trouver entre les deux missions principales de l'enseignant documentaliste que sont la gestion et la pédagogie. Une disproportion de fait existe entre les deux mandats étant donné que le mandat gestionnaire est explicite dans l'organisation du CDI et la mise à disposition de documents aux usagers. En revanche, le mandat pédagogique reste imprécis, l'information-documentation n'étant pas considérée comme un champ disciplinaire. Ce déséquilibre est accentué par l'absence de cadre horaire et de programme pour signaler concrètement la teneur de ce mandat.

Sans compter qu'outre le paradoxe identitaire, les savoirs professionnels de l'enseignant documentaliste s'appuient sur deux épistémologies différentes, les sciences de l'éducation pour les savoirs pédagogiques et les sciences de l'information pour les savoirs documentaires. Nous tenterons dans un premier temps de caractériser l'expertise de l'enseignant documentaliste pour ensuite interroger le modèle du référentiel comme outil de certification des savoirs professionnels. Nous terminerons par une réflexion sur la position institutionnelle concernant le rôle de l'enseignant documentaliste.

1.3.1 L'expertise de l'enseignant documentaliste

Lorsque nous réfléchissons aux savoirs académiques et objets disciplinaires qui fondent le métier d'enseignant documentaliste, nous ne pouvons que constater que l'unique texte officiel, la circulaire de missions des documentalistes de 1986[562], est peu précise quant aux savoirs attendus des « responsables des CDI ». Les tâches prescrites concernent la pédagogie, la gestion documentaire et la communication dans l'établissement. Dans la mouvance de l'école nouvelle, les enseignants documentalistes ont mis en œuvre une pédagogie fondée sur des méthodes actives. Cette démarche vise essentiellement le développement de compétences en recherche d'information pour les élèves. Pour élaborer des séances pédagogiques, les acteurs praticiens se sont appuyés sur des référentiels de compétences documentaires[563] à caractère méthodologique axés sur les « étapes de la recherche documentaire ». La publication (plusieurs fois reportée faute de consensus) d'une nouvelle circulaire de mission est attendue par la profession pour clarifier le contenu de son action pédagogique en intégrant le développement du numérique et les modifications induites dans la relation au savoir et l'apprentissage. Aujourd'hui, quels sont les compétences et savoirs spécifiques de l'enseignant documentaliste ? Le socle des savoirs mis en œuvre dans l'exercice d'une profession, ici le domaine de la documentation peut être qualifié de « savoir professionnel et spécialisé ». À partir d'une comparaison avec les professions de l'information, Blanquet (2008)[564] propose une typologie des savoirs documentaires de l'enseignant documentaliste.

[562] M.E.N. Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information., *B.O.E.N.*, 27 mars 1986, n°12.
[563] FADBEN. *Référentiel de compétences en information-documentation*. FADBEN, 1997.
[564] M-F. Blanquet, Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste ? In M. Frisch, *Nouvelles figures de l'information documentation*, Nancy, CRDP de Lorraine, 2008, pp. 23-40.

Elle distingue les savoirs théoriques (savoirs savants) et les savoirs pratiques correspondant aux savoir-faire, le savoir métaphysique (déontologique ou idéologique) et un savoir faits de stéréotypes. Cette dernière dimension est présente dans le langage utilisé par la communauté professionnelle. L'auteur considère que la profession s'interroge principalement sur ses savoirs pédagogiques et sur son rôle d'enseignant et insuffisamment sur ses savoirs documentaires. L'expertise de l'enseignant documentaliste est-elle fondée sur des savoirs pédagogiques ou des savoirs documentaires ? Comment pouvons-nous caractériser cette expertise ?

Définition de l'expertise

Un expert est une personne consultée en raison de ses connaissances dans un domaine de spécialité. L'origine latine du mot « expert » renvoie à l' « expérience ». Les travaux en sociologie de l'expertise sont regroupés autour de trois grands axes : la professionnalisation des experts, la pratique de l'expertise, et les situations d'expertise. Fritsch dégage une définition générale de l'expertise :

> *« une situation problématique, requérant un savoir de spécialiste, qui se traduira par un avis, donné à un mandat, afin qu'il puisse prendre une décision »* (Fritsch, 1985)[565].

Être expert apparaît comme un processus et non comme un état permanent, cette dénomination n'est pas liée aux compétences engagées par la personne mais plutôt au cadre dans lequel elle les engage. Selon Trépos,

> *« On est tantôt dit "expert" en plein exercice professionnel (dans ce cas, la synonymie avec "compétent" et "véritable professionnel" est forte), tantôt dans des situations inhabituelles (que justement le "simple professionnel" serait incapable de traiter avec succès). [..., l'expertise est] l'ensemble des positions sociales que produit la tension entre l'exercice professionnellement contrôlé et l'exercice auto-proclamé d'une compétence, en réponse à des situations confuses appelant une décision d'attribution ou de validation »* (1996 : 3)[566].

[565] P. Fritsch, Situations d'expertise et expert-système, In *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*, Actes de la Table Ronde organisée par le Crésal, Saint Etienne, CRESAL, 1985.
[566] J.-Y. Trépos, *La sociologie de l'expertise,* Paris, PUF, 1996. Que sais-je ? n° 3119.

L'expertise est considérée dans une conception classique en tant qu'expertise professionnelle, technique et scientifique (ancrée dans un champ disciplinaire, une communauté, une institution…) subordonnée aux impératifs politiques, gestionnaires et économiques. Selon une autre tendance, l'expertise dite « distribuée » (Trépos, 2001)[567] est envisagée comme une forme d'innovation participant aux réformes ou aux changements, comme un espace de co-construction dynamique de savoirs et de pouvoirs pluriels « partagés » entre des acteurs. Les deux orientations théoriques sont intéressantes pour nos travaux. La première conception renvoie à la position de l'institution sur le rôle d'expert de l'enseignant documentaliste. L'étude de l'expertise des acteurs de la liste Cdidoc s'inscrit plutôt dans la seconde tendance citée. Cette expertise collective distribuée fondée sur les compétences ordinaires des acteurs est la condition d'un processus de production et de diffusion de connaissances dans la communauté. Le qualificatif d'expert pour l'enseignant documentaliste figure pour la première fois de façon significative dans le rapport de l'inspection générale de mai 2004 sur les politiques documentaires des établissements scolaires[568]. Plusieurs domaines d'expertise sont évoqués dans ce rapport (méthodes d'apprentissage, techniques documentaires et maîtrise du domaine des SIC) :

- le documentaliste-pédagogue doit « aider l'élève à apprendre, [...] donner de bonnes méthodes de travail » (2004 : 33-34).
- les documentalistes ont une responsabilité « particulière » dans la formation citoyenne des élèves par une éducation à l'information « en raison de leur double compétence, pédagogique et experte en sciences et techniques de l'information et de la documentation » (2004 : 38).
- le documentaliste devrait avoir une « vision globale de la documentation au service des apprentissages de l'élève, de l'éducation à la citoyenneté, incluant des capacités d'expertise élevées dans le domaine spécifique des sciences de l'information et de la communication » (2004 : 49).

[567] J.-Y. Trépos. L'expertise sociologique ou le complexe de l'Albatros, In D. Vrancken, O. Kuty (eds.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 2001, pp. 211-242.
[568] J.-L. Durpaire (dir.), *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mai 2004.

Une partie de cette expertise est partagée sur certains points avec les enseignants. La spécificité du documentaliste s'exerce dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique documentaire. Ce point est particulièrement mis en exergue dans le protocole d'inspection des professeurs documentalistes de février 2007[569]. Il revient ainsi au professeur documentaliste, « conseiller technique du chef d'établissement » en tant qu'expert de l'information-documentation de proposer un projet documentaire global adossé au projet d'établissement (politique documentaire). Ce projet inclut l'analyse des besoins en matière d'information, le système d'information documentaire à mettre en place dans l'établissement, la formation des élèves à la maîtrise de l'information, l'ouverture de l'établissement sur l'environnement, les actions en faveur de la lecture.

La compétence professionnelle

Au tournant des années 1990, la diffusion du terme « compétence » dans le champ de l'entreprise est révélateur d'un changement de paradigme. L'accent est mis sur l'évaluation des performances et sur l'efficacité productive. L'emploi est alors considéré comme une somme de compétences ou de savoirs en actions. Dans son glossaire, la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)[570] définit ainsi la notion de compétence :

> *« Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition) ».*

Dans le domaine professionnel, la compétence est définie comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte professionnel. Pour Zarifian, la compétence comprend trois dimensions :

[569] Inspection générale de l'éducation nationale - groupe Établissements et vie scolaire, *Protocole d'inspection des professeurs-documentalistes*, 19 février 2007. En ligne sur http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/html/peda/doc/informations/inspection/Protocole_inspection.pdf.

[570] Commission Nationale de la Certification Professionnelle. *Glossaire*. En ligne sur http://www.cncp.gouv.fr/grand-public/glossaire.

> *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté [...]. La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances, [...] la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité »* (1999 : 70)[571].

Dans cette définition, la compétence est la combinaison chez un individu en situation professionnelle de l'initiative, de l'autonomie et de la prise de responsabilités. Selon Le Boterf (2008)[572], la compétence est la capacité de combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...) pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités selon certaines modalités d'exercice afin de produire des résultats (produits), satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire. Pour l'auteur, la définition de la compétence dépend des situations et des environnements de travail. Le recours au concept d'expertise et de compétence permet de contourner la question récurrente de l'identité professionnelle des enseignants documentalistes pour mettre l'accent sur une reconnaissance de la profession en la distinguant des autres métiers de l'enseignement.

1.3.2 Le modèle des référentiels de compétences

L'élaboration des référentiels d'emploi et de formation en termes de compétences vise à apporter une cohérence accrue aux processus de reconnaissance et de validation des qualifications professionnelles (Ropé et Tanguy, 1994)[573]. Les référentiels permettent de cerner les missions, les aptitudes et les compétences pour exercer une profession. Nous pouvons distinguer trois types de référentiels : métier, compétences, formation. Un référentiel métier définit la profession et détermine le domaine scientifique principal dont relève celle-ci. Il identifie les activités et les finalités (missions) du métier pour arriver aux champs d'application. Ce processus consiste à énumérer les activités et tâches des professionnels en tenant compte de leur contexte socio-professionnel.

[571] P. Zarifian, *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris, Éditions Liaisons, 1999.
[572] G. Le Boterf. *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris, Eyrolles, Éditions d'Organisation, 2008.
[573] F. Ropé, L. Tanguy, *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan, 1994.

La traduction des activités en compétences nécessitent de catégoriser les activités du référentiel de métier selon les types de savoirs qui les sous-tendent soit des savoirs (connaissances théoriques), savoir-faire (pratiques, procédures) et savoir être mobilisés en situation (réflexion sur l'action, savoir-être relationnel). Le référentiel de compétences résulte de l'analyse de l'activité, il décrit les compétences requises pour réaliser les activités. Il est ensuite nécessaire d'intégrer les compétences et leurs degrés de maîtrise dans la carte des métiers. Les référentiels formation sont conceptualisés à des fins d'ingénierie de formation, les objectifs des formations professionnelles se définissant au regard des métiers auxquels elles préparent.

Les référentiels en information-documentation

Nous présenterons dans les lignes qui suivent les différents référentiels qui décrivent le métier de documentaliste. Ces référentiels présentent en général un descriptif des fonctions liées au métier, les compétences nécessaires, les conditions ou l'environnement de travail, les savoirs et savoir-faire requis.

L'euroréférentiel de l'ADBS

L'ADBS (association des professionnels de l'information et de la documentation) a publié en 1998, le « Référentiel des métiers-types et compétences des professionnels de l'information et documentation ». L'association décide ensuite d'élargir le champ couvert par ce référentiel et de lui donner une dimension européenne. Le Référentiel des métiers-types (à portée nationale) a été révisé en mars 2001[574] pour compléter la première version de l'Euroréférentiel[575] de 1999. L'Euroréférentiel I&D[576] publié en 2004 est commun à plusieurs professions de l'information et a pour objectif d'aider les professionnels à définir leur emploi, à caractériser leurs savoirs et savoir-faire afin de leur permettre d'évaluer leurs compétences et qualifications. Cette démarche de qualification s'appuie sur le modèle de la compétence (Zarifian, 2004)[577] par l'écriture de l'activité comme élément de la professionnalisation. L'ADBS gère le dispositif français de l'euro-certification des compétences individuelles en information-documentation des professionnels.

[574] ADBS, Commission Métiers et qualifications. *Référentiel des métiers-types des professionnels de l'information et documentation*, Paris, ADBS, 2001.
[575] ADBS. *Euroréférentiel I&D : référentiel des compétences des professionnels européens de l'information et documentation,* Paris, ADBS, 1999.
[576] European Council of Information Associations, *Euroréférentiel I&D, Volume 1. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation,* Paris, ADBS, 2004.
[577] P. Zarifian, *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 2004.

La certification est délivrée sur la base de l'Euroréférentiel qui définit les exigences en matière de fonctionnement ainsi que celles relatives aux compétences des candidats. L'Euroréférentiel présente une grille d'analyse commune pour caractériser un ensemble de compétences de base partagées par les différents métiers des archivistes, bibliothécaires et documentalistes (Lamouroux, 2010)[578] :

- la maîtrise des technologies de l'information dans leurs usages
- l'écoute et la compréhension des besoins des utilisateurs
- le savoir-faire en matière de médiation et de relation
- l'aptitude à sélectionner des sources pertinentes
- l'aptitude à structurer, synthétiser et ordonner l'information
- les connaissances pédagogiques et le transfert de savoir-faire
- l'animation et la coordination de projets

La certification est effectuée à quatre niveaux de qualification :

- niveau 1 : assistant en I&D (niveau de base)
- niveau 2 : technicien en I&D (maîtrise des outils)
- niveau 3 : manager en I&D (interprétation et transposition des situations)
- niveau 4 : expert en I&D (conception de systèmes nouveaux)

Le niveau 4 décrit l'expert comme un « professionnel maîtrisant la méthodologie, ce qui lui permet de concevoir des systèmes nouveaux, d'auditer, de manager l'information dans son entreprise ou dans un réseau ». Le qualificatif d'expert est souvent retenu dans les textes institutionnels pour évoquer l'enseignant documentaliste, sans que pour autant une correspondance ne puisse être établie avec le niveau 4 du référentiel-métier de l'ADBS. Ce référentiel est constitué de cinq groupes de compétences (information, technologies, communication, management, autres savoirs complémentaires) associés à des domaines de compétences spécifiques pour chaque groupe. Le groupe central au cœur des métiers de l'I&D est celui de l'information, il recouvre le plus grand nombre de domaines de compétences.

[578] M. Lamouroux, *Comprendre et évaluer le CDI et le travail des enseignants documentalistes : une formation pour les cadres scolaires à leur mesure.* Congrès des milieux documentaires du Québec « Imaginer de nouveaux partenariats », Montréal, 3-5 novembre 2010.

Groupe Information
I01 – Relations avec les usagers et les clients
I02 – Compréhension du milieu professionnel
I03 – Application du droit de l'information
I04 – Gestion des contenus et des connaissances
I05 – Identification et validation des sources d'information
I06 – Analyse et représentation de l'information
I07 – Recherche de l'information
I08 – Gestion des collections et des fonds
I09 – Enrichissement des collections et des fonds
I10 – Traitement matériel des documents
I11 – Aménagement et équipement
I12 – Conception de produits et services
Groupe Technologies
T01 – Conception informatique de Systèmes d'information documentaire
T02 – Développement informatique d'applications
T03 – Publication et édition
T04 – Technologies de l'Internet
T05 – Technologies de l'information et de la communication
Groupe Communication
C01 – Communication orale
C02 – Communication écrite
C03 – Communication audiovisuelle
C04 – Communication par l'informatique
C05 – Pratique d'une langue étrangère
C06 – Communication interpersonnelle
C07 – Communication institutionnelle
Groupe Management
M01 – Management global de l'information
M02 – Marketing
M03 – Vente et diffusion
M04 – Gestion budgétaire
M05 – Gestion de projet et planification
M06 – Diagnostic et évaluation
M07 – Gestion des ressources humaines
M08 – Formation et actions pédagogiques
Groupes Autres savoirs
Compétences relevant du domaine d'activité des utilisateurs

Parmi les métiers de l'information, celui d'enseignant documentaliste revêt une originalité indéniable. Titulaires d'un CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire), les certifiés en documentation ont pour tâche de gérer un centre de documentation qui leur sert d'outil pédagogique pour développer les compétences informationnelles des élèves. L'Euroréférentiel est susceptible de constituer un outil d'analyse pour les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale qui inspectent notamment les enseignants documentalistes. Ces cadres scolaires ont la nécessité d'acquérir des compétences spécifiques pour exercer leurs missions de formation et d'évaluation auprès de ce corps enseignant.

Ainsi depuis janvier 2009, les inspecteurs territoriaux vie scolaire ont la possibilité de suivre une action de formation proposée par l'Inspection générale vie scolaire et l'École supérieure de l'Éducation nationale. Selon Lamouroux[579], l'objectif de cette formation est de :

> *« compléter leurs connaissances en leur apportant une vision globale et actualisée du monde de l'information-documentation dans ses principaux aspects ; de constituer un réseau d'inspecteurs experts à l'échelon national ; de rendre visibles ces compétences acquises en leur proposant de les conduire à une reconnaissance d'une qualification spécialisée ».*

Cette formation vise à aider les personnels d'encadrement à orienter une politique documentaire académique. Ce concept issu du domaine des bibliothèques universitaires s'est peu à peu imposé comme incontournable pour l'enseignant documentaliste à la suite du rapport de l'IGEN de 2004 « Les politiques documentaires des établissements scolaires[580] ». L'enseignant documentaliste est invité à inscrire son action dans le cadre de la politique documentaire de son établissement. Dans ce paradigme, la dimension pédagogique de son activité consiste à signaler et mettre à disposition des ressources permettant l'acquisition autonome de savoirs.

Le référentiel métier FADBEN

L'ambition de clarifier et de distinguer les missions de l'enseignant documentaliste de celles du métier de documentaliste a conduit la FADBEN en 2006 à proposer un référentiel métier[581] spécifique. Quoique dès la première version du référentiel, le métier d'enseignant documentaliste était décrit parmi les 19 métiers-types des professionnels de l'I-D (2001 : 36). L'image de la profession dessinée dans le référentiel FADBEN est celle d'une profession structurée autour d'une mission pédagogique qui s'exerce dans un domaine de compétence particulier, celui de l'information-documentation.

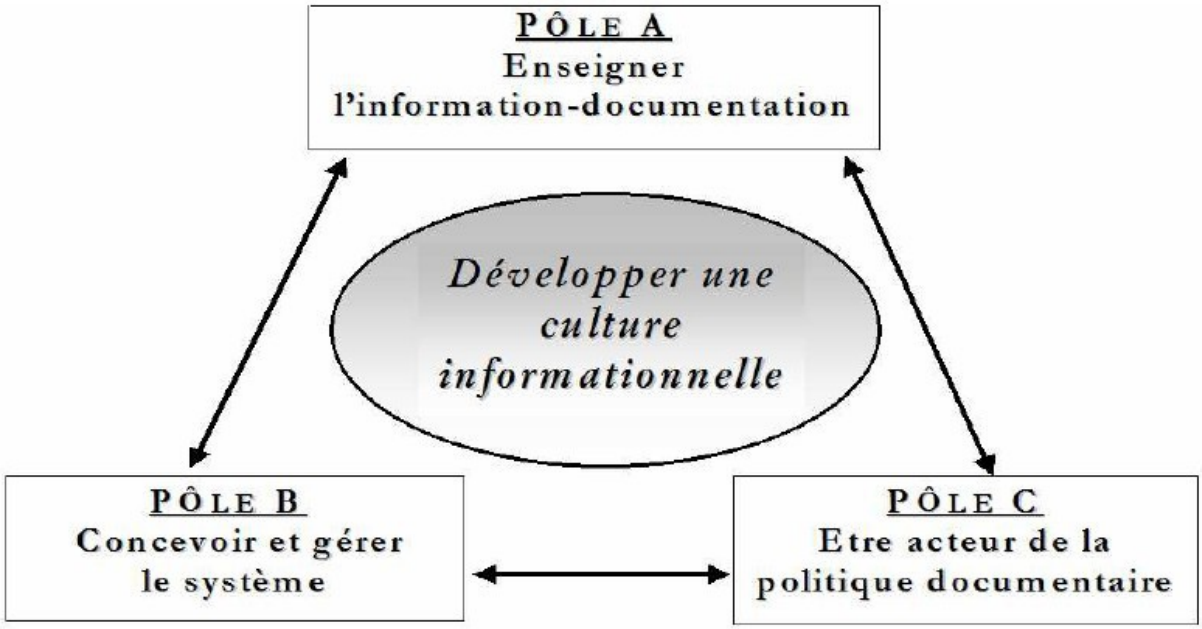
---

[579] M. Lamouroux, *Comprendre et évaluer le CDI et le travail des enseignants documentalistes : une formation pour les cadres scolaires à leur mesure.* Congrès des milieux documentaires du Québec « Imaginer de nouveaux partenariats », Montréal, 3-5 novembre 2010.

[580] J.-L. Durpaire (dir.), *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mai 2004.

[581] FADBEN, Référentiel métier : professeur documentaliste, *Médiadoc*, mars 2006. En ligne sur http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-mars2006-enligne.pdf.

Le référentiel « métier » articule la mission de l'enseignant documentaliste à partir de trois axes : enseigner l'information-documentation, concevoir et gérer un système de ressources, être acteur de la politique documentaire de l'établissement. Un schéma est chargé de représenter la profession telle que la conçoit l'association en 2006. L'objectif central est de développer la culture informationnelle des élèves. Le pôle « enseigner l'information-documentation » représente le moyen principal pour mettre en œuvre cet objectif. Le pôle « concevoir et gérer le système » est centré sur l'outil, le système de ressources dans lequel le CDI joue le rôle d'un système didactisé. La politique documentaire de l'établissement scolaire compose le cadre d'exercice professionnel pour mener à bien l'enseignement de l'éducation à la culture informationnelle de l'élève.



Légende : Vision schématique du référentiel métier (2006 : 5)

Le référentiel est constitué autour de trois pôles déclinés en sous pôles. Pour chacun des axes, des tâches précises sont définies, listées sous forme d'items. Ces activités sont accompagnées d'un tableau de synthèse qui liste les savoirs théoriques et les connaissances, les savoirs pratiques et de l'expérience, les savoirs techniques et les savoir-être associés.

Référentiel métier : développer une culture informationnelle

Pôle A : Enseigner l'information-documentation	**Pôle B : Concevoir et gérer le système de ressources**	**Pôle C : Être acteur de la politique documentaire**
A-1 Définir un cursus de formation des élèves	B-1 Concevoir et organiser le système de ressources	C-1 Participer à l'évaluation des besoins
A-2 Mettre en œuvre un cursus de formation des élèves	B-2 Gérer et mettre en place le système de ressources	C-2 Participer à la définition d'une politique documentaire
A-3 Contribuer à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne des élèves	B-3 Assurer la médiation pédagogique et éducative des ressources	C- 3 Participer à la diffusion et à l'évaluation de la politique documentaire

Ce référentiel métier est à utiliser en tant qu'outil de référence pour construire des plans de formation initiale ou continue. A partir d'une trame commune, il permet aussi à chaque enseignant documentaliste d'analyser sa propre activité et la pertinence des objectifs qu'il s'est fixés en fonction des priorités liées au contexte local de son établissement.

Les savoirs scolaires

Le mandat pédagogique du professeur documentaliste vise à « développer une culture de l'information ». Les activités de tout professeur sont régies par des apprentissages relevant d'un domaine de connaissances à faire acquérir aux élèves par la mise en place d'un enseignement. Afin d'identifier et de formaliser les contenus d'apprentissages à développer dans le pôle « Enseigner l'information-documentation » du référentiel métier, la FADBEN a mis en place un groupe de réflexion sur les savoirs scolaires en information-documentation. L'objectif était également d'actualiser le référentiel de compétences élèves de 1997 en se centrant sur les savoirs de références à développer. La synthèse de ce travail a été publiée en 2007 dans la revue de l'association Médiadoc[582]. La définition des savoirs de référence et la réflexion sur leurs formes scolaires s'inscrivent dans une visée curriculaire. Dans une orientation didactique, l'enjeu est d'organiser un enseignement, de structurer une matrice disciplinaire à enseigner en mettant en cohérence des contenus conceptuels à appréhender par les élèves sous forme de notions à acquérir. La délimitation du corpus des savoirs à enseigner a permis de sélectionner soixante-quatre « notions essentielles ».

[582] FADBEN. Les savoirs scolaires en information-documentation. *Médiadoc*, mars 2007.

1. Information
2. Document
3. Source
4. Recherche d'information
5. Indexation
6. Exploitation de l'information
7. Espace informationnel

Légende : Les 7 notions organisatrices

Parmi ces notions essentielles ont été identifiées sept « notions organisatrices » centrales dans ce corpus didactique. Chaque notion organisatrice fédère huit notions essentielles. Les notions définies fournissent aux séquences d'apprentissage en documentation des contenus visant la construction des savoirs et l'acquisition de connaissances sur l'information et le document. La réflexion sur la définition de savoirs spécifiques à enseigner, et sur leurs didactisations ouvre des perspectives de professionnalisation aux enseignants documentalistes.

Les référentiels de formation des enseignants

L'entrée dans l'ère de l'économie du savoir soumet les États européens, depuis la Stratégie de Lisbonne (mars 2000), à des critères de convergence en matière de politiques éducatives. Ce cadre stratégique assigne à l'éducation une fonction économique et des objectifs de performance et de compétitivité. La promotion des compétences affecte les curriculums des écoles nationales, qui opèrent un travail de traduction locale de ces tendances internationales. Les caractéristiques essentielles de la compétence sont précisées par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) en 1997 dans son programme d'identification des compétences clés (DeSeCo).

> *« Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, elle implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier »*[583].

[583] OCDE, *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*, 1997, p. 6. En ligne sur http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf.

Les études comparatives de performance et de qualité entre les différents systèmes éducatifs des pays de l'OCDE (exemple PISA)[584] fournissent des indicateurs pour l'évolution des systèmes d'enseignement. Cette mesure de l'école s'inscrit dans une politique d'évaluation, de validation et de régulation de l'activité éducative. Cette culture de l'évaluation conduit à un management basé sur les objectifs et les résultats.

Le socle commun de connaissances et de compétences

Introduit par l'article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en 2005, le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Le décret se fonde sur la liste des compétences-clé proposées par la Commission Européenne. L'enseignement obligatoire incluant maternelle, élémentaire et collège se voit assigner des objectifs de formation rationnels, différents de la juxtaposition traditionnelle des « programmes » de disciplines et de corps d'enseignement. La rénovation des programmes d'enseignement est fondée sur l'approche par compétences. Cette réécriture vise une mise en cohérence avec le socle pour prendre en compte les objectifs de celui-ci. Selon ce socle, l'approche par compétences ne se substitue pas aux programmes :

> *« Les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte »*[585].

Toutes les disciplines enseignées sont concernées par l'acquisition du socle commun.

---

[584] Programme PISA (« *Programme for International Student Assessment* » en anglais, et « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » en français) est un ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000, trois autres suivirent en 2003, 2006 et 2009 (Source Wikipédia).

[585] M.E.N., Décret du 11 juillet 2006. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. En ligne sur http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf.

Les 10 compétences du socle commun de connaissances et de compétences

1. la maîtrise de la langue française
2. la pratique d'une langue vivante étrangère
3. les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
5. la culture humaniste
6. les compétences sociales et civiques
7. l'autonomie et l'esprit d'initiative

Parmi les dix compétences du socle commun, les cinq premières prennent appui sur des contenus disciplinaires, tandis que les deux derniers domaines impliquent l'ensemble de la communauté éducative. Chacune des compétences est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et d'attitudes indispensables tout au long de la vie pour devenir un citoyen.

Référentiels de formation des enseignants

Dans les disciplines instituées[586] (par les didactiques ou par d'autres instances sociales), les enseignants du second degré établissent leur identité professionnelle sur des savoirs disciplinaires reconnus par les concours de recrutement qui vérifient des connaissances académiques. La définition de l'exercice du métier d'enseignant s'appuie encore principalement sur les instructions officielles, celles-ci prescrivent pour chaque niveau d'enseignement et pour chaque discipline les contenus à enseigner qui composent un curriculum. Cependant, la professionnalité enseignante a évolué sous l'influence de plusieurs éléments. Un premier facteur de transformation réside dans le développement de formes d'interdisciplinarité introduites dans les programmes d'enseignement depuis les années 1990. Un deuxième facteur de changement est lié au fait que dans les enseignements scolaires, la part des savoirs de référence non académiques tend à croître notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des questions socialement vives (Legardez, Simonneaux, 2006)[587]. Le processus de rénovation des contenus scolaires qui définit aujourd'hui en terme de compétences les savoirs à enseigner constitue un troisième facteur de mutation.

[586] Par disciplines instituées, nous entendons les disciplines telles qu'elles sont organisées dans les institutions chargées de leur production et de leur enseignement.
[587] A. Legardez, L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2006.

Cette approche par compétences modifient non seulement les relations entre disciplines scolaires mais aussi les liens que celles-ci entretiennent avec les savoirs de référence. L'Éducation nationale française en s'appuyant sur les orientations politiques de l'Union européenne se saisit peu à peu de l'approche par compétences dans les démarches de professionnalisation des enseignants. Les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel sont précisées dans la circulaire du 23 mai 1997[588]. Le programme de travail convenu par les États-membres de l'Europe (Éducation & formation 2001-2010) fixent des principes européens communs pour les compétences et certifications des enseignants, en établissant un cadre de référence européen pour les compétences clés en matière d'Éducation et de Formation tout au long de la vie. Sur le modèle du socle commun, un nouveau référentiel de formation des enseignants est élaboré. Ce référentiel publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale du 4 janvier 2007 liste les dix compétences attendues des enseignants sur lesquelles s'appuient la formation et son évaluation. Des listes de connaissances, capacités et attitudes précisent et complètent chaque compétence.

Le référentiel de compétences[589]
tout professeur doit :
C1. agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
C2. maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
C3. maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
C4. concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
C5. organiser le travail de la classe ;
C6. prendre en compte la diversité des élèves ;
C7. évaluer les élèves ;
C8. maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
C9. travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École ;
C10. se former et innover.

Les référentiels de compétences sont des outils de référence dans les dispositifs d'évaluation dans la mesure où les compétences acquises sont renseignées par des indicateurs et ils sont également éléments de prescription pour l'exercice du métier.

[588] M.E.N., Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, *B.O.E.N.,* 29 mai 1997, n° 22.
[589] M.E.N., Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, *B.O.E.N.,* 4 janvier 2007, n° 1. En ligne sur http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

1.3.3 Positionnement de l'enseignant documentaliste

Les enseignants documentalistes ont un rôle à jouer dans l'appropriation des compétences du socle chez les élèves comme l'ensemble de l'équipe enseignante. La définition de ce rôle est mentionnée dans le protocole d'inspection des professeurs documentalistes de 2007 :

> *« Durant la scolarité obligatoire, il s'attache particulièrement à l'acquisition des compétences retenues par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles relatives aux TIC (capacités : s'informer et se documenter) et à l'autonomie et l'initiative (capacités : rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser) »*[590].

Cet outil d'évaluation à l'intention des inspecteurs délimite quatre missions principales dans l'activité du professeur documentaliste sur le modèle de la circulaire de mission de 1986. Ce protocole, en l'absence de nouvelle circulaire, actualise cette dernière. La comparaison entre les deux textes permet de repérer l'évolution de la conception du rôle du documentaliste du point de vue de l'inspection générale.

Comparaison circulaire de mission et protocole d'inspection

Circulaire de mission 1986	**Protocole d'inspection 2007**
N°1 : Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire.	N°2 : Contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information.
N°2 : L'action du documentaliste bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement.	N°1 : Concevoir et mettre en œuvre une politique documentaire pour l'établissement.
N°3 : Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement.	N°4 : Faciliter l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.
N°4 : Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia.	N°3 : Mettre à disposition des ressources et organiser la diffusion de l information utile au sein de l'établissement.

[590] Inspection générale de l'éducation nationale - groupe Établissements et vie scolaire, Protocole d'inspection des professeurs-documentalistes, 19 février 2007.

Notre première remarque à la lecture de ce tableau comparatif concerne l'introduction du concept de politique documentaire absent en 1986. L'action du documentaliste était alors « étroitement liée à l'activité pédagogique ». Son rôle pédagogique est précisé dans la mission de « Contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information » (protocole d'inspection, 2007). Il appartient au documentaliste de « faciliter les usages des ressources documentaires tels qu'ils sont définis dans le socle commun de connaissances et de compétences… ». Nous pouvons noter l'évolution de vocabulaire : dans la circulaire de 1986, le documentaliste « assure une formation à la recherche documentaire », alors qu'en 2007 il « contribue à la formation des élèves à la maîtrise de l'information ». Cette mission actuelle est plus large que la recherche documentaire et elle se réalise en coopération avec l'équipe enseignante. La formation à la maîtrise de l'information concerne tous les enseignants. L'inspection en documentation en 2006[591] et 2009[592] a mené un chantier d'identification des points d'ancrage pour cet enseignement dans les programmes disciplinaires rénovés. Ces coopérations transdisciplinaires apparaissent plus ou moins effectives en fonction des établissements scolaires et des équipes éducatives. En 2010, face au constat de l'insuffisance et de l'aléatoire des formations info-documentaires proposées aux élèves, l'inspection générale en documentation propose un parcours continu de formation à la culture de l'information avec des contenus d'apprentissages articulés au socle commun de connaissances et de compétences.

> [il est] *« conçu pour répondre aux besoins des professeurs documentalistes dont le rôle pédagogique s'articule avec celui de leurs collègues enseignants des diverses disciplines »* (2010 : 2)[593].

Ce rôle d'auxiliaire est mal perçu par une partie de la profession qui souhaite assumer l'enseignement d'un savoir spécifique en information-documentation. L'appui sur des outils de type référentiel disciplinaire où les notions info-documentaires ne sont pas identifiées ne convainc pas l'ensemble des enseignants documentalistes.

[591] Académie de Toulouse, *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*, CRDP Midi-Pyrénées, 2006.
[592] J.-L. Durpaire (dir.), *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*, 2è éd, CRDP Midi-Pyrénées, 2010.
[593] M.E.N., DGESCO, *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information,* octobre 2010.

Probablement parce que les situations d'apprentissage de recherche d'information en partenariat disciplinaire permettent principalement des acquisitions méthodologiques et des connaissances relevant des disciplines. La profession se pose des questions légitimes sur son rôle spécifique dans la formation des élèves à la culture de l'information. La conception du métier révélée par la position de l'Inspection générale lors de l'application du référentiel du métier d'enseignant au documentaliste accentue ces interrogations. En effet, ce référentiel qui liste dix compétences professionnelles concerne a priori l'enseignant documentaliste recruté par un concours d'enseignement. Ce présupposé n'est pas si évident en réalité. Dans la mesure où lors d'un discours adressé aux interlocuteurs académiques (IANTE) en janvier 2008[594], Durpaire Inspecteur général de l'Éducation nationale chargé de la Documentation, remet en cause trois des dix compétences du référentiel professionnel permettant la validation des professeurs documentalistes.

> *« Je sais que ce cahier des charges comporte trois points inadaptés à la profession de documentaliste : « Organiser le travail de la classe / Évaluer les élèves / Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ». Nous l'avons signalé au ministère et la récente note de service (08-011 du 21 janvier 2008)[595] permet de porter l'appréciation « Non concerné » pour certaines des dix compétences ».*

Pour compléter ce propos, il considère qu'il manque dans le référentiel des compétences spécifiques au métier de documentaliste, comme la conception d'une politique documentaire, la gestion d'un système d'information documentaire, qui pour lui relève de la compétence trois « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ». Les trois compétences contestées constituent le cœur même de la fonction enseignante. Il est donc question d'introduire une exception en ce qui concerne la formation des professeurs documentalistes. Cette particularité était déjà soulignée dans un paragraphe du rapport préparatoire sur la formation initiale des professeurs de mars 2007 :

[594] Réunion des interlocuteurs académiques de documentation : Propos d'ouverture du séminaire, J.-L. Durpaire, inspecteur général de l'éducation nationale, Établissements et vie scolaire, Educnet, 28 janvier 2008. En ligne sur http://www.educnet.education.fr/cdi/anim/interlocuteurs/reunions/reunion-2008/intervention-jl.

[595] M.E.N., Évaluation et titularisation des stagiaires lauréats des concours du second degré, Annexe note de service n°2008-011 du 21-1-2008, *B.O.E.N.,* n° 5 du 31 janvier 2008. En ligne sur ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/5/encart5_annexes.pdf.

> *« Une attention particulière doit être portée à la situation des professeurs documentalistes dont la mission ne saurait être alignée, sans risque pour le système éducatif, sur celle des enseignants chargés de responsabilité d'enseignement »* (2007 : 32)[596].

La communauté professionnelle a réagi à ces deux textes : des commentaires sont présents sur plusieurs blogs d'enseignant documentaliste. Ainsi Le Deuff insiste sur les différences avec les autres métiers de l'information-documentation : « Un professeur-documentaliste n'est pas un bibliothécaire et encore moins un documentaliste travaillant dans une entreprise. Chaque profession a ses spécificités et ses richesses »[597]. Quant à Serres, il publie sur le blog Urfist-Info[598] une synthèse du débat. Dans ce billet, il pointe les divergences entre deux voies possibles d'évolution pour la profession : soit des enseignants documentalistes chargés d'un enseignement de l'information ou bien des documentalistes scolaires responsables de la politique documentaire des établissements scolaires et gestionnaires des ressources numériques. Cette dernière position paraît être privilégiée dans les orientations officielles du Ministère. Dans le cadre de la réforme du recrutement et de la formation des personnels enseignants et d'éducation, le référentiel de 2007 est abrogé par l'arrêté listant les compétences professionnelles à acquérir pour les professeurs, les conseillers principaux et les documentalistes paru au Journal officiel du 18 juillet 2010[599]. Les remarques précédentes sur la position de l'inspection générale concernant les difficultés d'application du référentiel de 2007 aux enseignants documentalistes, semblent trouver un nouveau développement dans le titre du dernier arrêté qui désigne les documentalistes certifiés en documentation comme étant distincts des professeurs.

[596] Inspection générale de l'Éducation nationale, Les cas particuliers des documentalistes et des conseillers principaux d'éducation (CPE), In *Le stage en responsabilité dans la formation initiale des professeurs,* Rapport n° 2007-027, mars 2007. En ligne sur http://media.education.gouv.fr/file/26/7/5267.pdf.
[597] O. Le Deuff, *Le syndrome Samsa : les « non concernés » et le risque pédagogique*, Le guide des égarés, 15 mars 2008. En ligne sur http://www.guidedesegares.info/2008/03/15/le-syndrome-samska-les-«-non-concernes-»-et-le-risque-pedagogique/.
[598] A. Serres, *Les « non-concernés »*, Urfist-Info, 22 mars 2008. En ligne sur http://urfistinfo.hypotheses.org/100.
[599] M.E.N., Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*, B.O.E.N.*, 22 juillet 2010, n° 29.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons décrit les choix méthodologiques qui ont été effectués afin de construire l'objet d'étude. Le dispositif méthodologique tel que nous l'avons construit à partir du croisement de différentes méthodes est composite. Il s'appuie sur des méthodes d'analyse communicationnelle et discursive des échanges. Ces techniques d'enquête sont ensuite interrogées lors de l'étude d'un échantillon sur les activités professionnelles dominantes au sein du corpus de messages archivés. Notre analyse s'effectue à partir du discours des individus engagés dans des pratiques professionnelles. Les référentiels de compétences présentés offrent une opportunité d'identification des savoirs professionnels courants dans les interactions sur la liste Cdidoc. Enfin, ils nous sont utiles pour élaborer une catégorisation thématique de notre corpus. Le métier d'enseignant documentaliste est construit sur deux composantes principales, la documentation et l'enseignement. Nous avons décidé d'appliquer à l'étude de notre corpus deux référentiels pour prendre en compte cette double compétence, celui des professionnels de l'information-documentation de l'ADBS de 2004 et le référentiel du métier d'enseignant de 2007. Dans la partie précédente sur le positionnement du documentaliste, nous avons montré les réticences de l'institution à appliquer ce référentiel au métier d'enseignant documentaliste. Nous souhaitons vérifier si cette réserve est fondée en analysant la nature des échanges se rapportant au mandat pédagogique de l'enseignant documentaliste. Le choix de l'Euroréférentiel est basé sur notre volonté d'identification des savoirs documentaires de ce professionnel. L'approche par compétences est le modèle de construction de l'Euroréférentiel et de celui du métier d'enseignant.

Chapitre 2 : Analyse et structuration des savoirs

Le thème central de la liste Cdidoc concerne la « documentation et Internet dans l'établissement scolaire », y sont abordés également tous les thèmes et sujets de débats intéressant la profession d'enseignant documentaliste. La liste de discussion étudiée constitue un espace d'échange, de communication, de circulation de savoirs et d'information. Précisément, le corpus de discours professionnels constitué permet de repérer les stratégies de légitimation d'une activité spécifique qui reste à circonscrire.

Les savoirs d'expérience se construisent au fil de la pratique, ces « savoirs d'action » (Barbier, 1996)[600] sont ainsi évoqués dans les messages par la narration de gestes professionnels courants. Les échanges portent sur les activités précises des acteurs. Les logiques de médiation rejoignent alors les logiques de discours sur soi. Il s'agit de présenter ce que l'on fait, ou ce que l'on va faire. Le dire est dès lors inséparable du faire, de la *praxis*. On trouve cette analyse chez Cicourel avec la notion de résumé (*summary*). Cette notion permet de rendre compte d'une partie du travail de globalisation des acteurs et des chercheurs, prenant appui sur des mondes d'objets et des dispositifs institutionnels, consolidés alors dans le cours d'activités pratiques. De tels résumés constituent des modes de traitement de l'information « qui transforment des micro-événements en macro-structures », en particulier dans les organisations bureaucratiques modernes.

Ainsi, derrière les discours sur le métier, il y a des acteurs, des interactions, des inscriptions sociales et institutionnelles. Ce questionnement collectif affine le discours sur l'action professionnelle mise en œuvre, son appréhension, les méthodes utilisées, les savoirs engagés, les valeurs et les règles de métier observées. Ces échanges de messages entre pairs sont aussi l'occasion d'exprimer les stratégies mises en œuvre, les recettes de métier, les incertitudes, c'est « le savoir caché dans l'agir professionnel » qui apparaît (Schön, 1994)[601].

[600] J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.
[601] D.-A. Schön, *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, éditions logiques, 1994.

Une autre dimension concerne l'analyse de la rhétorique des acteurs. Celle-ci se décline notamment par l'ethos ou présentation de soi des acteurs qui nous paraît intéressant à étudier dans l'idée de dégager un « ethos professionnel», révélateur des facettes de l'identité professionnelle. Les logiques de présentation de soi sont étroitement liées avec les stratégies argumentatives déployées par les acteurs, dans un but de persuasion. Ce qui en jeu avec l'ethos, c'est l'importance de la représentation de soi et du partenaire discursif dans l'interlocution. Dans ce chapitre, nous présenterons en premier lieu les résultats de l'analyse quantitative longitudinale de l'activité de la liste Cdidoc de sa création à décembre 2010. La seconde partie est consacrée à l'étude de l'échantillon des archives de la liste à partir de la grille de recherche élaborée à cet effet. L'approche par sujets de discussion permet de découvrir les axes thématiques des propos tenus dans la communauté de pratique en ligne et d'en explorer les évolutions les plus significatives.

2.1 Analyse longitudinale de l'activité de Cdidoc

La liste Cdidoc sur la documentation scolaire et Internet a été créée en novembre 1996. Afin d'analyser l'activité de la liste, nous nous appuyons sur les données des archives publiques de la liste consultables sur le site du Comité Réseau des universités (CRU)[602]. Les archives de la liste existent depuis l'ouverture et constituaient en décembre 2010 un gisement de données d'environ 36000 enregistrements. Pour rappel, dans des statistiques de 2006[603], elle est classée comme la quatrième liste la plus active sur le domaine CRU. Dans la mesure où cette liste concerne le milieu de la documentation scolaire, nous avons choisi de retenir deux échelles de temps différentes pour le mode de calcul des données, par année civile et par année scolaire de septembre à août.

Année scolaire	Total messages diffusés	% évolution année scolaire	Année civile	Total messages diffusés	% évolution annuelle
1996-1997	210	/	1997	291	92,44 %
1997-1998	334	37,13 %	1998	595	51, 09 %
1998-1999	1383	75,85 %	1999	1860	68,07 %
1999-2000	2635	47,51 %	2000	3712	49,89 %
2000-2001	3325	20,75 %	2001	2761	34,44 %
2001-2002	3357	0,95 %	2002	3806	27,46 %
2002-2003	3967	15,38 %	2003	3962	3,94 %
2003-2004	3826	-3,69 %	2004	3635	- 9%
2004-2005	3853	0,70 %	2005	4055	10,36 %
2005-2006	4352	12,47 %	2006	4359	6,97 %
2006-2007	4214	-3,27%	2007	4311	-1,11%
2007-2008	4476	5,85 %	2008	4582	5,91 %
2008-2009	5079	11,87 %	2009	4258	-7,61 %
2009-2010	4189	-21,25 %	2010	4195	-1,50 %

Légende : Évolution du nombre de messages par année scolaire et civile

[602] Archives de Cdidoc. En ligne sur http://listes.cru.fr/sympa/arc/Cdidoc-fr.
[603] Pagestec (www.pagestec.org) : l'association de professeurs de technologie en collège présente des statistiques sur le fonctionnement du robot Sympa en 2006.

Les chiffres sont issus de la consultation des archives en ligne qui indiquent le nombre de messages transmis par mois. Le nombre affiché ne prend pas en compte le fait que des messages sont regroupés par le modérateur. Le tableau précédent permet de mesurer l'évolution du nombre de messages échangés de 1996 à 2010. Depuis la date de création en novembre 1996 jusqu'à aujourd'hui, nous pouvons noter une montée en puissance du nombre de messages circulant sur la liste, avec un accroissement significatif à partir de 2000. Les échanges augmentent régulièrement jusqu'en 2008. Après ce sommet d'activité, la circulation de l'information diminue l'année suivante. Nous constatons à la consultation des données du tableau que l'activité de la liste a évolué à travers le temps. Après une première phase de croissante de la communauté, elle atteint ensuite une phase de maturité.

2.1.1 La phase de croissance

Lorsque nous consultons les statistiques d'activité, nous notons un dynamisme de la liste à partir de 2000. Nous pouvons expliquer cette progression par le développement des équipements informatiques dans les établissements scolaires et des connexions personnelles à Internet à domicile. De plus, la mise en place d'une nouvelle réforme en lycée a joué un rôle de catalyseur dans l'usage de la liste Cdidoc. En effet, la rentrée scolaire 1999 a été fortement marquée par la mise en place des TPE (travaux personnels encadrés) au lycée. Ces dispositifs pédagogiques ont suscité des interrogations sur le rôle du documentaliste, les ressources documentaires, la relation avec les enseignants. Ainsi, de septembre 1999 à juin 2000, 194 messages évoquent les TPE (occurrences présentes dans le corps des messages et/ou dans le champ objet), soit 14 % des sujets évoqués sur la liste pour l'année scolaire 1999-2000.

La création de la liste E-Doc

La stagnation du nombre de messages en 2001 par rapport à 2000 s'explique par l'ouverture d'une liste concurrente non modérée, E-Doc (création en février 2000). Cette nouvelle liste a été créée par des membres de Cdidoc qui se considéraient censurés sur cette liste. Certains abonnés ont estimé que la modération ne permettait pas l'échange de points de vue critiques sur la profession et ont souhaité créer une liste non modérée. Du fait de la modération, lorsque quelqu'un envoie un message à l'adresse de la liste, celui-ci arrive dans la boîte aux lettres du modérateur.

Il évalue la pertinence des messages, puis décide de les distribuer ou non, selon des critères en lien avec le respect de la finalité de la liste. Le propriétaire de la liste et les modérateurs portent en effet la responsabilité des propos publiés. Les messages à caractère syndical sont ainsi refusés par le modérateur. Ce choix de neutralité vis-à-vis des institutions de tutelle est contesté lors d'un fil de discussion en février 2000 intitulé « liberté d'expression ».

Sent: Wednesday, February 02, 2000 7:07 PM
Subject: re: liberté d'expression?
Oui, c'est ça, restons-en aux échanges de pratiques, aux propos bien sages qui n'exposent à rien. ça me fait penser aux gens qui disent "moi, je ne fais pas de politique"...En général, on sait bien ce que ça veut dire. C'est pas parce qu'on est syndiqué qu'on n'a rien à dire!! Et puis les non syndiqués, ils n'ont plus qu'à se taire? On parle de la citoyenneté des élèves, dans et hors l'établissement, c'est la nouvelle mode. Et la nôtre, elle s'arrête à la porte du CDI, ou à l'orée d'Internet? Je me demande comment on peut parler de notre travail sans aborder des questions qui peuvent être du ressort des syndicats: conditions de travail, reconnaissance d'un statut, priorités du service public, etc...Mais on est peut-être assez grand pour dire ce qu'on a à dire nous-mêmes, sans passer par une organisation "représentative". [...]

Par ailleurs, la liste Cdidoc est perçue par les abonnés comme institutionnelle car elle a été fondée par le rectorat de Rennes (service informatique) et le CRDP de Bretagne. La modération de la liste était initialement assurée par l'équipe de documentalistes du CRDP de Bretagne, tâche qui par la suite a été partagée entre plusieurs CRDP. Face aux accusations portant sur la limitation de la liberté d'expression, l'équipe de modération en février 2000, a choisi de répondre aux abonnés dans un message sur le fonctionnement de la liste.

Subject: Cdidoc-FR/ DEBAT : liberté d'expression ?
Date: Mon, 7 Feb 2000 09:38:34 +0100
L'équipe de modération vous fait part de sa conception du fonctionnement de la liste Cdidoc-fr
- depuis novembre 96 (date de création de la liste), sur plusieurs milliers de messages une dizaine n'ont pas été diffusés en l'état de leur formulation initiale, et une dizaine ont été écartés.
- l'équipe de modération seule, sans aucune pression hiérarchique, veille à la bonne tenue des débats.
- il faut, il est vrai, affirmer que Cdidoc-fr a un lien fort avec l'institution, les modérateurs appartiennent aux services de l'Éducation Nationale ; ils exercent ce service dans le cadre de leur activité professionnelle. Dans ce contexte tout ne peut pas être écrit. Sont écartés (cas rarissimes) les attaques personnelles, les propos injurieux ou diffamatoires (sur ce point il est relativement facile de se mettre d'accord). Ce sur quoi il y a semble-t-il divergence de vues c'est sur le contenu de messages qui font appel à l'action revendicative ou syndicale. Est-ce à dire que la liste est un lieu de pensée unique et de la « pensée molle » ? Un bon nombre de messages que vous pouvez lire illustrent à notre avis le contraire. Nous ne posons pas de limites a priori à la réflexion, à l'analyse des situations y compris lorsqu'elles mettent en cause des choix politiques voire même le fonctionnement de nos institutions (ex : les débats autour des emplois jeunes). De notre point de vue la frontière à ne pas franchir est le passage à la mobilisation syndicale ou à la propagande idéologique (ce qui peut, il est vrai, être parfois difficile à apprécier). Dans cet ordre d'idée nous nous interdisons de faire référence aux sites politiques, idéologiques, religieux et syndicaux comme source d'information. [...]

En cas de litige, l'émetteur est invité à reformuler ses propos afin de diffuser une nouvelle version de son message. Certains enseignants documentalistes ont estimé que le refus de diffuser leurs messages en état constituait une forme de censure. Ils ont alors décidé de créer leur propre outil de communication, une liste de diffusion non modérée « Enseignants-documentalistes ».

Subject: [enseignants-documentalistes] identification
Date: Fri, 4 Feb 2000 23:59:55 +0100
Bonjour à tous, Je trouve ça apaisant de se retrouver entre nous sans "œil de Moscou".même si comme le clame A. G. de l'autre côté (et oui je suis aussi restée abonnée à Cdidoc, comme vous je suppose !), une liste sans modération est intenable d'ailleurs. A., si tu permets que je te prénomme, j'aimerais que tu nous explique ta position : tel message sur Cdidoc et ta présence ici. (NON je ne suis pas le modérateur nouveau modèle de cette liste mais simplement curieuse et toujours impressionnée par ta réflexion et tes arguments : donc ce n'est pas un piège)[...]

Les enseignants documentalistes s'abonnent à ce nouvel espace d'échange mais ne résilient pas pour autant leurs abonnements à Cdidoc, comme on le voit dans le message précédent.

La présence du modérateur

Le choix de participation à une liste non modérée pour certains acteurs, nous a conduit à nous interroger sur le rôle du modérateur sur la liste Cdidoc. Nous avons voulu identifier ces interventions depuis la création de la liste. En interrogeant les archives, nous avons repéré uniquement 45 messages signés par l'équipe de modération (depuis la création de la liste à décembre 2006). Nous trouvons une moyenne de 4 à 5 messages par année scolaire, la plupart du temps à des périodes précises ce qui nous a aidé pour les repérer. Ainsi, au moment de la rentrée scolaire, une annonce du modérateur avertit de la réouverture de la liste, de la fermeture de la liste aux petites vacances scolaires (aux dates communes entre les trois zones) et de la reprise de la modération au retour de ces vacances. Plus particulièrement, l'équipe de modération souhaite chaque année ses vœux aux colistiers et bonnes vacances à l'arrivée des vacances d'été où la liste ne fonctionne pas. Quelques messages évoquent des problèmes techniques en lien avec le service du CRU ou des attaques virales. Les autres contenus identifiés traitent du fonctionnement de la liste en ce qui concerne la gestion des messages pour les abonnés. Il est demandé explicitement aux membres de signer leurs contributions en précisant leur établissement d'exercice et d'indiquer en clair leur adresse email. D'autre part, un certain nombre de messages sur le fonctionnement de la liste rappellent les critères de modération avec des renvois à l'application de la charte de Cdidoc.

Ainsi, il est spécifié dans un message d'avril 2003 que « les appels à pétition ne sont pas et ne seront pas relayés » par la liste. La ligne de conduite de l'équipe de modération est de nouveau expliquée lors d'appel à la grève (septembre 2003), le texte précise que « la frontière à ne pas franchir est le passage à la mobilisation syndicale ou à la propagande idéologique ». Comme nous venons de le voir, le modérateur est peu présent sur la liste comme locuteur, il ne donne pas son avis sur les débats en cours et n'apporte pas de réponses aux questions posées. Son travail est autre, il traite l'information en regroupant les messages sur le même thème. Il ajoute une étiquette de catégorie et rédige un nouveau titre pour le message si c'est nécessaire. Le modérateur n'occupe pas une fonction d'animateur de la liste, ni de leader d'opinion. Il assure le bon fonctionnement de cet outil en cohérence avec les positions annoncées dans la charte de la liste.

2.1.2 Apogée de la liste

Depuis 2000-2001, 4063 messages sont diffusés en moyenne par année scolaire. L'activité reste donc constante, la liste a atteint sa maturité. Le nombre de messages échangés a atteint son apogée en 2008-2009 avec 5079 messages diffusés. L'existence de réseaux sociaux et d'une « blogosphère » spécialisée dans le domaine de la documentation scolaire pouvait faire craindre un recul de l'activité de la liste. Cette baisse n'est visible qu'à partir de l'année scolaire 2009-2010, où les volumes échangés correspondent aux chiffres de 2006-2007. Nous supposons que ce ralentissement est en lien avec la diffusion de comptes *Twitter* (outil de microblogging) au sein de la communauté professionnelle des enseignants documentalistes (Valladon, 2009)[604]. Le microblogging se situe entre la messagerie instantanée et le blog. La communication peut être asynchrone et synchrone, le flux des messages n'est pas organisé, mais il est possible de remonter dans le temps. Cela fonctionne comme une conversation en continue. Cet outil permet d'assurer une veille informationnelle rapide. A contrario, Ebner et Schiefner (2008)[605] ont montré les désavantages du microblogging dans une communauté de pratique. Pour les auteurs, celui-ci n'est pas adapté à la rédaction d'articles, à la controverse, à l'argumentation, à la discussion et à la réflexion approfondie.

[604] J. Valladon, *Twitter et documentation : suggestions d'utilisation au CDI*. Docs pour Docs, 31/08/2009, Mis à jour le 15/02/2011. En ligne sur http://docsdocs.free.fr/spip.php?article408.
[605] E. Martin, M. Schiefner. Microblogging - more than fun ? In I.A. Sánchez, P. Isaías (eds.), *Proceedings of IADIS Mobile Learning Conference 2008*. Algarve, Portugal, 2008, pp. 155-159. En ligne sur http://lamp.tu-graz.ac.at/~i203/ebner/publication/08_mobillearn.pdf.

Les mois les plus actifs

L'analyse du classement des mois les plus actifs de l'année en nombre de messages échangés montre l'importance du rythme de l'année scolaire dans les échanges des enseignants documentalistes.

Classement des mois de l'année selon le nombre de messages échangés (archives de 1996 à 2010)

Ordre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mois	sept	oct	nov	juin	janv	mars	mai	déc	févr	avril	juill	août

La rentrée scolaire est un fort moment d'activité pour la diffusion de messages sur la liste Cdidoc. Les trois mois les plus actifs (septembre, octobre, novembre) correspondent au premier trimestre de l'année scolaire. Les enseignants documentalistes échangent sur les réformes du système éducatif et les modifications de programmes. La circulaire de rentrée des enseignants publiée au bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) constitue chaque année le texte de référence d'application des nouvelles orientations ministérielles. Le mois de juin se situe en quatrième position de ce classement, c'est un mois également important pour la préparation de la rentrée suivante. La liste est fermée pendant les grandes vacances à partir de la deuxième semaine de juillet, la modération reprend fin août. Les mois avec vacances scolaires sont peu actifs en raison de la fermeture des établissements scolaires selon un calendrier de vacances par zones géographiques qui s'étend sur plusieurs semaines. C'est le cas des mois d'avril (vacances de Pâques), de février (vacances d'hiver) et de décembre (vacances de Noël). Le mois de mai étant traditionnellement émaillé de jours fériés est un mois avec une activité modérée.

Le nombre d'abonnés de Cdidoc

Le nombre d'utilisateurs est indiqué au moment de la connexion sur l'interface de consultation des archives. Ce chiffre est évolutif au gré des nouveaux abonnements et des désabonnements. Il est de 4490 en mars 2011. Le nombre d'abonnés est cité dans certaines publications portant sur la liste Cdidoc.

Nous nous appuyons sur ces données publiées et sur les consultations des archives dans le cadre de notre recherche pour avoir des éléments sur l'évolution du nombre d'abonnés de 1996 à aujourd'hui. Les écarts temporels entre les données sont différents en fonction des dates de publication des articles et de consultation des archives.

Dates et sources des données chiffrées sur le nombre d'abonnés

Date	Nombre d'abonnés	Source
Avril 2001	2660	F. Thiault. La liste Cdidoc : un lieu d'échanges pour les documentalistes. *Ac-Tice*, n° 21, juin 2001[606]
Octobre 2001	3000	Les rencontres de Cdidoc-fr. Le Café pédagogique documentation, octobre 2001, n° 11[607].
Octobre 2003	3600	B. Pellen. Chiffres communiqués Atelier. 2° Rencontres Cdidoc - CRDP de Lyon 23 et 24 octobre 2003.
Décembre 2004	3615	B. Desroches, A. Plénacoste. Les docs et leurs listes de discussion. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. Décembre 2004, pp. 46-49.
Décembre 2006	4047	Données consultation travail de recherche, F. Thiault.
Octobre 2007	4100	O. Caviale, E. Bruillard. Les jeux d'acteurs dans les listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux,* 2009*,* vol. 27, n° 175, pp. 139-176.
Décembre 2009	4329	Données consultation travail de recherche, F. Thiault.
Mars 2011	4488	Données consultation travail de recherche, F. Thiault.

Le groupe d'abonnés continue à croître modérément depuis la phase de développement de la liste à partir de 2000. En 10 ans de 2001 à 2011, le nombre d'abonnés de la liste a progressé en moyenne d'environ 200 nouveaux membres par année.

2.1.3 Les membres de la liste Cdidoc

Une série d'items d'identification de notre grille d'observation concerne le profil des abonnés (établissement d'exercice, sexe, éléments de signature). Ces différents éléments nous permettent d'appréhender la diversité et la richesse de la communauté des membres de Cdidoc.

[606] Archives revue Ac-Tice. En ligne sur http://www3.ac-nancy-metz.fr/ac-tice/article.php3?id_article=385.
[607] En ligne sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/documentation/Pages/2001/11_LESRENCONTRESDECdidocFR.aspx.

Les adresses de messagerie des abonnés

La composition des adresses de messagerie nous donne des indications sur l'origine institutionnelle et géographique des abonnés de la liste Cdidoc. Au début de notre travail de recherche, nous avons réalisé une comparaison entre des chiffres communiqués lors des deuxièmes Rencontres Cdidoc à Lyon les 23 et 24 octobre 2003 et la liste des abonnés fournie le 5 décembre 2006 par le modérateur sous condition de confidentialité. L'utilisation des messageries académiques pour créer un compte se généralise peu à peu mais reste minoritaire. L'adresse académique donne une indication sur l'origine géographique des abonnés. Or, ils préfèrent le plus souvent s'inscrire en indiquant l'adresse d'un opérateur privé. Ce choix peut s'expliquer par une certaine méfiance des personnels vis-à-vis des services de messagerie académique. Les craintes portent sur la confidentialité des messages échangés et sur le fonctionnement aléatoire d'un Webmail institutionnel pour se connecter. Ainsi en décembre 2006, 54 % environ des abonnés utilisent une adresse privée pour leurs abonnements. Ce chiffre reste proche de celui de 2003, alors de l'ordre de 55 %. L'usage majoritaire d'une adresse privée pour s'abonner nous interroge sur les modalités de publication sur la liste. Nous pouvons imaginer que les abonnés participent davantage sur la liste à leur domicile que dans leur établissement. L'étude des adresses institutionnelles nous informe sur les types d'établissement auxquels sont rattachés administrativement les abonnés. Ainsi, le nom de domaine IUFM correspond aux adresses mail des étudiants et stagiaires de deuxième année IUFM. Ceux-ci sont souvent incités par leurs formateurs à s'abonner aux listes de diffusion du domaine pour découvrir le métier d'enseignant documentaliste. Les documentalistes du réseau CNDP-CRDP sont présents dans leur grande majorité, ce qui s'explique aisément par le fait que ce réseau assure la modération de la liste Cdidoc et l'alimentation du site associé Savoirs CDI. Le réseau Educagri des documentalistes de l'enseignement agricole est également représenté. Quant aux enseignants de l'enseignement catholique privé, ils sont identifiables par l'utilisation de l'adresse Scolanet. Les membres de ces deux réseaux sont susceptibles d'employer une adresse privée et il est alors difficile pour nous de les distinguer parmi les autres abonnés.

Noms de domaines	Octobre 2003	Décembre 2006
académies	910	1216
wanadoo	758	516
yahoo	282	502
laposte	231	373
voilà	151	163
hotmail	121	180
caramail	119	75
free	115	175
aol	98	67
gmail	/	50
IUFM	91	78
Club-Internet	79	58
CNDP-CRDP	40	39
libertysurf	38	26
Universités	25	23
educagri	24	27
Scolanet	20	22
Domaines étrangers	72	53
Nombre d'abonnés	3600	4047

Légende : Noms de domaine des adresses de messagerie des abonnés

Nous pouvons également noter la présence d'abonnés à l'étranger. Les documentalistes en poste dans des établissements français à l'étranger ou hors métropole utilisent la liste pour entretenir des contacts et suivre les évolutions du système éducatif en France.

Le lieu d'exercice

Le champ établissement dans notre base de dépouillement est volontairement multivalué étant donné que les personnels sont susceptibles d'exercer leurs fonctions dans plusieurs structures. En effet, ils peuvent avoir un service partagé entre deux établissements scolaires ou une fonction à temps partiel de formateurs en IUFM ou dans le réseau CRDP. Certains enseignants documentalistes exercent dans des cités scolaires constituées de plusieurs types d'établissement offrant différents niveaux d'enseignement (exemple lycée général, professionnel et technique).

L'identification du lieu d'exercice est réalisée soit à partir de l'adresse email (collège ou lycée suivi du nom de l'établissement), soit des éléments fournis par la signature du message. Nous n'avons pas d'informations sur le lieu de travail pour 37 % des messages de l'échantillon. Nous retenons pour la présentation des résultats uniquement les valeurs de la variable supérieures ou égales à 1 % de l'effectif.

Type d'établissement	**Pourcentage**[608]
Non renseigné	37 %
Collège	26 %
Lycée général	15 %
Lycée professionnel	8 %
CNDP/CRDP	6 %
Autre	2 %
Lycée technique	1 %
Lycée agricole	1 %
IUFM	1 %
Université	1 %
Étranger	1 %

Légende : Résultats du champ type d'établissement

Plusieurs résultats corroborent les données trouvées lors de l'étude des adresses des abonnés. Ainsi, nous retrouvons des abonnés en poste dans des établissements français à l'étranger, dans le réseau CRDP/CNDP et dans l'enseignement agricole. Les établissements de formation (IUFM/université) constituent 2 % de l'échantillon. Le choix « Autre » correspond majoritairement à des personnes qui s'expriment au nom d'une association que ce soit dans le domaine de l'Éducation (Café pédagogique, EPI[609], GFEN[610]), de l'information documentation (ADBS, FADBEN, ARDEP[611]) ou de la littérature jeunesse (Ricochet[612], Joie par les livres[613]). Ces messages émanant d'associations professionnelles annoncent régulièrement des manifestations ou des publications.

[608] Les résultats émis en pourcentage sont arrondis au nombre entier supérieur.
[609] EPI : Association enseignement public et informatique.
[610] GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle.
[611] ARDEP : Association régionale des documentalistes de l'Enseignement Privé.
[612] Ricochet : Centre international d'études en littérature de Jeunesse.
[613] La joie par les livres : Centre national du livre pour enfants.

Des protagonistes sont également en poste dans des établissements publics particuliers (CNED[614], GRETA[615], CFA[616]) et des établissements médico-éducatifs (IEM[617], EREA[618]). La majorité des contributeurs travaillent en collège (26 %), en lycée général (15 %) et professionnel (8 %). L'ordre trouvé rejoint le rang de classement des données nationales[619], cependant les pourcentages pour le collège et le lycée sont plus faibles. Pour autant la proportionnalité entre les enseignants documentalistes en poste en lycée et en collège reste presque identique (double de la population en poste en collège).

Le sexe des contributeurs

Nous avons rencontré plusieurs difficultés d'identification des émetteurs des messages principalement autour d'un problème de distinction dans le cas de prénoms mixtes ou de prénoms indiqués seulement par une initiale. Nous avons donc codé ces informations incomplètes par la valeur « Inconnu », qui correspond à 26 % de l'effectif de notre échantillon. Un autre problème d'identification concerne les messages avec des émetteurs multiples, c'est-à-dire des messages envoyés par une équipe de documentalistes d'un établissement. La signature collective nous renseigne sur les émetteurs mais ne nous permet pas de remplir la variable sexe qui est un champ monovalué dans la table de dépouillement des données. Nous avons introduit l'entrée « Auteurs multiples » pour distinguer cet énonciateur particulier, soit 1,5 % du corpus. Nous trouvons dans notre corpus 58 % de femmes et 17 % d'hommes. La présence majoritaire de femmes parmi les participants n'est pas surprenante dans la mesure où cette profession est principalement féminine. La comparaison avec les données nationales[620] (13,5 % d'hommes et 86,5 % de femmes)[621] nous donne des indications sur la valeur de la variable sexe pour notre échantillon. Le pourcentage de contributeurs masculins se révèle plus élevé dans notre échantillon que dans l'ensemble de la population étudiée.

[614] CNED : Centre national d'enseignement à distance.
[615] GRETA : Groupement d'établissements de l'éducation nationale pour la formation des adultes.
[616] CFA : Centre de formation d'apprentis.
[617] IEM : Institut d'éducation motrice.
[618] EREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté.
[619] Soit 52 % des professeurs en documentation en fonction en collège, 25 % en lycée général et 9 % en lycée professionnel (Annuaire EPP, données du 1° février 2011).
[620] Annuaire EPP : Système d'information dans le domaine de la gestion des personnels enseignants, de direction, de documentation, d'orientation, d'éducation et de surveillance du 2nd degré.
[621] Chiffres communiqués par le Bureau des études statistiques sur les personnels du Ministère de l'éducation nationale (Annuaire EPP, données du 1° février 2011). Répartition entre Hommes et Femmes parmi les professeurs en documentation recrutés initialement dans cette discipline ou faisant fonction de documentaliste (autres disciplines éventuelles) dans l'enseignement public et privé.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que les hommes sont plus enclins à participer et à s'exprimer sur un média numérique.

Composition de la signature

La majorité des intervenants (77 %) du corpus étudié signent leurs messages, la partie de l'échantillon sans signature (23 %) permet toutefois pour certains messages l'identification de l'émetteur à partir de son adresse email. L'ensemble des signataires (94 %) indique au minimum leur nom de famille dans les messages. « L'acte de signer implique un processus d'auto-attribution de ses actes, un désir de pouvoir en répondre, qui est fondateur de la notion de sujet linguistique, lui-même fondateur du sujet social » (Ricoeur, 1990)[622]. Une forme de nétiquette est de règle sur cette liste, les émetteurs s'identifient et les formules de politesse courantes sont présentes. Pour Marcoccia (2000)[623], « la communication inter-individuelle via l'Internet met au premier plan la question du respect des règles de savoir-vivre, de savoir-communiquer ». Les signatures peuvent comporter plusieurs éléments d'identification. Ainsi, 60 % des signataires précisent leur établissement d'exercice et pour 51 % la ville ou le département. 31 % des contributeurs indiquent à la fin du message leurs emails et 13 % spécifient leurs coordonnées téléphoniques professionnelles. Les autres membres de la liste peuvent ainsi leur répondre en privé. La pratique de l'apposition d'une signature automatique dans les échanges par messagerie électronique peut expliquer la présence d'adresses institutionnelles complètes. Les signatures sont parfois accompagnées d'un lien URL qui renvoie au site Internet de l'établissement (5 %), ou au site personnel de l'auteur du message (3 %). Dans les signatures les plus complètes, nous pouvons remarquer que les émetteurs précisent leurs fonctions (33 %) sous la forme la plus fréquente de « documentaliste » ou dans une moindre mesure de « professeur documentaliste » ou « enseignant documentaliste ». La dernière proposition est plus fréquemment utilisée, c'est également celle que nous avons retenue dans cette étude.

[622] P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre,* Paris, Le Seuil, 1990. L'ordre philosophique.
[623] M. Marcoccia, La sociabilité sur Internet : réflexions sur une « révolution informationnelle », In D. Bourg, J.-M. Besnier (eds.), *Peut-on encore croire au progrès ?,* Paris, PUF, pp. 229-247.

La fonction des émetteurs

Pour caractériser le type d'émetteur, nous nous appuyons principalement sur les informations fournies dans la signature ou dans des indices prélevés dans le corps des messages. La signature n'inclut pas obligatoirement la fonction de l'émetteur. Ainsi, nous ne pouvons déterminer le type d'émetteur pour 60 % de notre échantillon. Les fonctions identifiées correspondent essentiellement à documentaliste (77 %), documentaliste stagiaire (2 %), assistant documentaliste (2 %), étudiant (6%), association professionnelle (4,5 %). Les autres fonctions sont très peu représentées (inférieures ou égales à 1 %). Dans la catégorie « Autre », nous retrouvons surtout les responsables de médiathèque du réseau CRDP/CNDP et des personnes chargées d'accompagner le développement des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au sein de l'école. Un autre groupe se détache, composé de bibliothécaires de lecture publique qui cherchent le plus souvent à s'informer sur le métier de documentaliste scolaire. En effet, le concours interne suscite des candidatures des groupes professionnels des autres professions du livre ou de la documentation.

L'observation de la contribution

L'identification des émetteurs dans notre base de données se fonde sur l'adresse email. Les messages sont la plupart du temps signés ce qui nous permet en cas d'adresse email institutionnelle type « cdi et nom d'établissement » de pouvoir associer à cette adresse « cdi », le nom du documentaliste. L'exploitation des données du champ « adresse email » nous indique le nombre de messages envoyés par un abonné. Il est parfois difficile d'identifier l'émetteur lors de messages compilés qui reprennent la question initiale et plusieurs réponses à la fois. L'analyse quantitative oblige à un dénombrement du nombre de messages émis par chaque contributeur. Un inconvénient majeur apparaît lors des extractions des messages, une personne peut écrire à partir de comptes de messagerie différents, ce qui implique plusieurs entrées désignant la même personne[624]. En d'autres termes, il est nécessaire de regrouper les valeurs de la variable nom correspondant à la même personne pour les besoins de l'analyse.

[624] Il y a 1900 boîtes de messageries différentes dans notre échantillon. Après un regroupement à partir de la variable nom, nous arrivons à 1817 adresses d'expéditeurs.

La répartition de la participation

Le taux d'adoption (Drot-Delange, 2000)[625] est un indicateur basé sur le rapport entre le nombre d'abonnés et le nombre d'abonnés potentiels. Une approximation de ce dernier est donnée par le nombre d'enseignants dans la discipline en France[626]. Pour l'année 2003, ce taux d'adoption est de l'ordre de 39 % pour la liste Cdidoc. Ce constat, fait à une date donnée, doit être nuancé par l'absence de prise en compte du nombre de documentalistes en poste dans l'enseignement privé (données non disponibles). La comparaison avec le taux d'abonnement des enseignants de disciplines qui s'élevait à moins de 20 % en 2001[627], nous informe sur le rôle important de la liste pour les enseignants documentalistes dans leurs pratiques quotidiennes. En 2011, le taux d'adoption de la liste Cdidoc atteint 33 %[628] pour l'ensemble des documentalistes enseignement public et privé confondus. Malgré une baisse entre 2003 et 2011, cet indicateur n'a pas varié énormément en 8 ans si nous nous référons uniquement aux documentalistes de l'enseignement public (42 % d'adoption en 2011, 39 % en 2003) . La liste Cdidoc semble atteindre un plafond dans sa capacité à attirer de nouveaux abonnés, son audience étant limitée aux documentalistes d'établissement scolaire. L'observation de la contribution s'évalue par le dépouillement des messages dans notre échantillon par individu. La répartition des émetteurs apparaît très dispersée. Si l'on rapporte le nombre de contributeurs différents au nombre d'inscrits sur la liste au cours de la période de 2000 à 2006, nous obtenons un pourcentage indicatif de contribution. La moyenne des abonnés pendant cette période s'élève à près de 3500 inscrits, on compte 303 contributeurs par an dans l'échantillon, soit 9 % de l'effectif[629]. Nous observons donc une prise de parole peu importante de la grande majorité des inscrits, bien qu'ils peuvent intervenir de façon épisodique. L'asymétrie de l'activité sur une liste de discussion est un résultat attesté dès lors que la participation ne revêt pas un caractère obligatoire.

---

[625] B. Drot-Delange. Les listes de diffusion disciplinaires : adoption et participation des enseignants. In G-L Baron, E. Bruillard, J-F Levy (dir.), *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration.* Paris, INRP-EPI, 2000, pp. 163-183.

[626] J-L. Durpaire, *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, mai 2004 (Enseignants du second degré public en activité dont la discipline de poste est documentaliste) Source : annuaire EPP, déc 2003, communiqué par la direction des personnels enseignants. p. 24.

[627] B. Drot-Delange. *Outil de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse de doctorat en science de l'éducation, ENS Cachan, 2001, pp. 243-250.

[628] Les professeurs en documentation au 1° février 2011. Annuaire EPP, 2011 (Total : 13551, Public 10780, Privé 2671).

[629] Le nombre d'adresses d'expéditeur est ensuite divisé par 6 années. Les mois retenus pour notre échantillon sont considérés comme représentatif car avec un écart type faible.

Les abonnés inactifs sont qualifiés d'invisibles ou de passagers clandestins. Pour Preece[630], un « *lurker* » est un individu qui n'a jamais eu d'activité visible dans la communauté dont il est membre. Pour cette majorité silencieuse, les listes sont une source d'information et de rationalisation des pratiques professionnelles. Les débats d'un petit nombre d'acteurs sont suivis par un nombre important de lecteurs. Certains acteurs sont présents et actifs de longue date sur la liste, nous pouvons supposer que leurs interventions sont corrélées à des thématiques précises et récurrentes. Cependant, les locuteurs les plus actifs ne produisent pas un volume de contribution très important. En effet, parmi les contributeurs, quatre personnes sont les auteurs de plus de 60 messages, ce qui représente 13 % des contributions de l'ensemble de l'échantillon. Pour qu'une information puisse prendre de l'importance, selon le modèle du « *two-steps flow of communication* »[631], elle doit être véhiculée par les personnes ayant de l'influence vers les personnes les moins intéressées. Ceci nous amène à prendre en compte les rôles différentiés dans la liste et l'émergence d'une forte activité de participants reconnus par les autres comme leaders implicites. Parmi les trois émetteurs principaux des messages, l'un (AG) est le créateur du site Docs pour Docs devenu incontournable pour la documentation scolaire. Il est aujourd'hui à la retraite toutefois il continue à écrire sur certains sujets sur les listes de discussion du domaine (E-Doc et Cdidoc). L'autre contributeur masculin (JPH) est surtout connu comme co-responsable du Groupe Documentation du syndicat le SNES[632]. La troisième (AP) est documentaliste dans un lycée d'enseignement général, technique et professionnel. Elle a publié récemment des articles dans la revue professionnelle Inter CDI sur le thème des réseaux sociaux et des adolescents. Depuis plusieurs années, elle a arrêté de s'exprimer sur les listes de discussion E-Doc et Cdidoc en raison d'incompréhension des pairs sur ses positions et suite à des appels à la modération de ses propos par les responsables de listes. La dernière (BC) après 2006, a largement contribué à la diffusion d'information sur les listes. Elle anime depuis 2008 un blog et est également présente sur les réseaux sociaux.

[630] J. Preece, B. Nonnecke, D. Andrews, The top 5 reasons for lurking : Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior,* 2004, 2, 1.

[631] Dans les années 1940, la sociologie de la communication américaine s'interroge sur les effets des médias. Lazarsfeld et Katz proposent la théorie du *two-steps flow* (« flux à deux temps »), dans laquelle, sondant les processus de décision individuels qui conduisent des personnes à voter pour tel ou tel candidat ou à consommer tel ou tel produit, ils analysent le flux de communication comme un processus à deux paliers : sur le premier, on trouve des individus relativement bien informés parce que bien exposés aux médias, les « leaders d'opinion »; sur le second, on rencontre ceux qui, moins attentifs aux médias, sont informés par les premiers.

[632] SNES : syndicat national des enseignants du second degré.

Le deuxième groupe composé de quatre contributeurs est loin derrière le premier en nombre de messages émis (plus de 30 messages) et constitue 5 % de l'échantillon. La plus présente (MT) dans cette catégorie est en poste dans une académie défavorisée, elle participe très souvent aux débats. Le suivant (AM) est également un acteur de terrain en poste en collège, il réagit sur des sujets liés à sa pratique quotidienne et sur l'actualité de la profession. Le dernier contributeur (LJ) est un locuteur particulier puisqu'il est en poste au CNDP et rédacteur de la revue Télédoc aujourd'hui disparue. Ces interventions annoncent les publications bimestrielles de ce magazine en ligne qui propose des fiches d'accompagnement pédagogique autour d'une sélection d'émissions de télévision. Les contributions de ces deux catégories d'abonnés (sept personnes) représentent 18 % de l'ensemble des messages de l'échantillon. Pour les acteurs, l'engagement se situe dans un parcours de contribution. Il y a un cheminement, des étapes de participation qui structurent petit à petit une implication progressive jusqu'à l'arrêt de l'intérêt collectif pour certains (AP et LJ). La réalisation d'entretiens avec les plus gros contributeurs, nous permettrait de mieux appréhender les parcours individuels d'engagement dans la communauté. La mesure d'un ensemble de paramètres de l'activité de la liste, telle l'adoption, la concentration et les flux constituent des données exprimant le degré d'investissement de l'outil par la population des professionnels concernés. Selon Drot Delange[633], cette utilisation répond à une finalité individuelle et partagée. L'auteur démontre que ce sont plutôt les usages non interactifs qui incitent les enseignants à s'abonner. Ainsi, l'action de se tenir informé ne nécessite pas de participer aux échanges. Quant à la contribution, elle est reliée à une intention plus utilitaire afin de trouver une réponse à un problème.

2.2 Analyse thématique des échanges

Dans cette partie, nous nous appuyons principalement sur l'étude de l'échantillon des messages traités dans la grille d'observation. Pour rappel, l'échantillon est constitué des messages des mois de mai et de novembre (mois avec un écart type faible) de janvier 2000 à décembre 2006 et d'un corpus complémentaire composé d'un message tous les 50 diffusés[634].

[633] B. Drot Delange, *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelles(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse en sciences de l'éducation ENS Cachan, 2001.
[634] L'échantillon est composé de 5475 messages (mai et novembre de 2000 à 2006) et de 450 messages pour le corpus complémentaire. L'échantillon complet est constitué de 5925 messages.

Nous soulignons les multiples contraintes et écueils techniques posés, liés d'une part au volume important de données à traiter et d'autre part aux limites des instruments mis en œuvre pour l'analyse du corpus.

2.2.1 La circulation de l'information

L'objet de base de notre étude est le message, il est organisé a postériori en fils de discussion, qui regroupent le message initial et l'ensemble des réponses à ce message. Dans Cdidoc, les réponses sur le même sujet sont compilées chaque jour par le modérateur dans le but de limiter le nombre de messages envoyés. L'exploration des modalités de circulation de l'information (jour et horaire d'émission, présence ou non de fils de discussion), informe sur les pratiques communicationnelles des abonnés. Les pratiques de citation ou de compilation des messages font l'objet d'un examen particulier. Enfin, nous observons plus particulièrement la fonction d'échange de références bibliographiques et d'annonces de manifestation.

Modalités de production des messages

Les données concernant le jour et les horaires de production des messages sont présentes dans l'en tête des messages sous la forme suivante « Date: Fri, 28 Apr 2006 10:22:38 ». Lors du chargement dans la base de données des fichiers, le programme récupère l'horodatage et convertit de façon automatique les informations (conversion en français des jours et mois et répartition de l'heure en fonction des créneaux horaires proposés pour l'analyse). Nous avons souhaité identifier le jour de production du message afin de faire un parallèle avec le mode d'organisation du travail au CDI.

Ordre	Jour	Pourcentage
1	Mardi	22 %
2	Lundi	21 %
3	Jeudi	20 %
4	Vendredi	18 %
5	Mercredi	15 %
6	Samedi	4 %
7	Dimanche	0,4 %

Légende : Classement des jours de production des messages

Nous avons présenté par ordre décroissant les résultats en fonction des jours de production des écrits dans la semaine. Les rédacteurs des messages écrivent majoritairement pendant leur semaine de travail. Très peu de messages sont émis le week-end, hormis le samedi matin où le CDI est ouvert dans la plupart des lycées. Le mercredi est le jour de la semaine avec la plus petite mesure d'activité, c'est également un jour de congé pour la plupart des documentalistes de collège et de lycée (plus particulièrement l'après-midi). La production de messages est répartie de façon régulière entre les quatre jours ouvrables de la semaine. Bien que le début de la semaine semble être le moment privilégié pour poser une question ou donner une information aux collègues. Nous avons décidé de retenir comme élément d'analyse complémentaire, l'heure de production des messages dans la journée.

Ordre	**Horaires**	**Pourcentage**
1	19h+	31 %
2	10-12h	18 %
3	8-10h	14,5 %
4	12-14h	14 %
5	16-18h	13 %
6	14-16h	5 %
7	18-19h	4 %

Légende : Classement des horaires de production des messages

Les rédacteurs des messages écrivent majoritairement pendant leur temps de travail (64,5 %). La journée de travail identifiée commence à 8h00 jusqu'à 18h00. Dans notre étude, les messages sont écrits en situation de travail pour évoquer des questions professionnelles. Cette écriture simplifiée compose une langue d'action qui donne à voir le « milieu professionnel » (Frankael, 2001)[635]. Le moment privilégié d'écriture reste cependant le soir après la fin de la journée de travail (35 % de 18h à 19h et plus). La matinée est un moment privilégié pour l'écriture professionnelle (32,5 % entre 8h à 12h), au contraire de l'après-midi (18 % entre 14h et 18h). Les documentalistes traitent le matin le courrier reçu au CDI (abonnements, annonces de publications et de manifestations...). La lecture de la liste Cdidoc semble faire partie de la pratique quotidienne du traitement du courrier qu'il soit papier ou électronique.

[635] A. Borzeix, B. Fraenkel, (coord.) *Langage et Travail, Communication, Cognition, Action*, Paris, CNRS, 2001.

Le moment de la pause méridienne apparaît comme peu favorable à l'écriture sur la liste dans la mesure où le professionnel est investi dans la surveillance des élèves qui viennent en libre accès au CDI ou par l'animation d'activités de club (lecture, journal...) pendant cette période.

Les fils de discussion

Analyser une liste de discussion pose un problème du point de vue de l'établissement du corpus car la question de sa clôture est problématique. Elle ne peut se faire que de manière arbitraire (en choisissant un nombre de messages ou une date), car on ne peut pas avoir accès à la fin des échanges. Concrètement, lorsque nous avons fait le choix d'enregistrer un échantillon des conversations, cela suppose que nous n'avons pas toujours eu accès aux premiers sujets et cela veut dire que nous analysons des messages qui sont des réactions à des questions qui ne sont éventuellement plus conservées. Analyser une liste de discussion oblige à n'observer qu'une tranche d'échanges, d'autres ont eu lieu avant et auront lieu après. Le dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone propose aux utilisateurs une structuration hiérarchique des messages déjà postés en fils de discussion (selon un double critère, à la fois thématique et chronologique). Le fil de discussion est caractérisé par un titre accompagnant le premier message. En prenant en compte la réserve liée à l'incomplétude de la conversation archivée, 56 % des messages échangés dans notre corpus font partie intégrante d'un fil de discussion. Les questions génèrent surtout une seule réponse (67 %), parfois deux (18%), voire trois (7%). Il est rare qu'un message initiatif donne naissance à un fil de discussion très long.

De nombreux messages ont une forte dimension monologale dans la mesure où ils ne paraissent pas susciter l'enchaînement. Ainsi, les messages isolés de notre corpus (44 %) sont principalement des questions sans réponses, des annonces de manifestations ou des messages que l'analyste n'a pu inscrire dans un fil de discussion faute d'information. Ce phénomène d'isolement des messages peut s'expliquer également par la pratique de compilation des messages sur le même sujet par le modérateur. Nous avons essayé de quantifier le nombre de messages concernés par cette action à partir de certains objets où il est précisé entre parenthèse le nombre de messages regroupés [ex : BIBLIO : romans et musique (4 messages)]. Cette pratique de compilation des réponses concerne 30 % des échanges. L'orientation des répliques vers le questionneur ou vers le répondant est également exprimée par la citation du message à qui on répond (3 % de notre échantillon).

Si une requête postée est presque toujours une question qui invite à une réaction dans un message suivant, la réplique est plus une évaluation de la solution qu'une réponse à la requête. Le fil de discussion peut comporter des échanges qui divergent par rapport au sujet initial ou donner lieu à de nouveaux fils. Dans notre approche, nous avons essayé d'identifier les ruptures de fil de discussion, lorsque l'objet des messages change. Parmi les fils de discussion identifiés, nous notons que dans une grande majorité (85,5 %) le sujet traité évolue au fur et à mesure des réponses et change de contenu générant un nouveau fil sous un intitulé différent (86 %).

La structure des fils de discussion exerce une contrainte sur la transmission des connaissances. Conein[636] a montré que les fils de discussion donnent naissance à deux types de réseaux épistémiques : des réseaux de conseil et des réseaux de discussion. Cette cohabitation d'usages épistémiques variés caractériserait les communautés car elle conjugue élaboration collaborative de la connaissance et transmission instructionnelle aux apprentis. Ce sont les échanges entre expert et novices qui construisent des connaissances. Dans le cas d'un apprentissage collaboratif,

> *« l'apprenti coconstruit avec un pair, ayant les mêmes connaissances et un statut équivalent, une nouvelle structure cognitive, il s'agit d'un processus de création culturelle ou de construction plutôt que de transmission »* (Tomasello et Ratner, 1993)[637].

Dans notre corpus, cette catégorie d'apprenant correspond aux étudiants et aux documentalistes stagiaires, soit 3 % de l'échantillon.

Renvoi à une ressource externe

La liste de discussion étudiée est un espace privilégié d'échanges de ressources. Cette dimension est également présente dans d'autres collectifs d'enseignant mais nous pouvons imaginer que cette fonction est supérieure dans une liste de documentaliste. Puisque l'enrichissement des collections et la surveillance de l'environnement informationnel font partie intégrante de l'activité quotidienne de ce professionnel. De sorte que dans notre analyse, nous trouvons 45 % des messages qui indiquent différents types de ressources.

[636] B. Conein, M. Latapy. Les usages épistémiques des réseaux de communication électronique : Le cas de l'Open-Source. *Sociologie du travail,* 2008, vol. 50, n° 3, pp. 331-352.
[637] M. Tomasello, H. Ratner. Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 1993, n° 16, pp. 495-552.

Ordre	Type de référence	Pourcentage
1	Site Web	29 %
2	Logiciels	22 %
3	Ouvrage	16 %
4	Revue	10 %
5	Bibliographie	8 %
6	Texte officiel	6 %
7	Film	3 %
9	Manuel scolaire	2 %

Légende : Classement des références citées

Pour l'analyse les propositions inférieures ou égales à 1 % des références mentionnées ne sont pas retenues. Nous avons intégré a postériori dans la catégorie « Revue » les résultats de l'entrée « Article ». Les pratiques d'usages mises en exergue dans cette étude se rapportent au numérique (51 %). Dès l'origine, les outils de communication électronique sont des moyens efficaces de promotion des sites Web en raison de la facilité technique d'intégration d'un lien URL qui permet le rebond sur Internet. D'autre part, les contributeurs évoquent fréquemment des logiciels ou cédéroms pour demander au groupe soit des conseils sur leurs modes d'emploi, soit des avis sur l'intérêt pédagogique des ressources. Les autres références mentionnées sont plus traditionnelles et essentiellement constituées de documents papier. Elles renvoient à des pratiques d'enrichissement de collection par le choix d'ouvrages, de revues ou de bibliographie sur des sujets précis. Nous pouvons noter la présence de ressources spécifiques au domaine de la documentation scolaire, notamment les manuels scolaires dont les documentalistes assurent la plupart du temps la gestion. La veille institutionnelle s'appuie sur la lecture des textes officiels, les informations importantes sur les réformes du système éducatif et les évolutions des programmes disciplinaires sont ainsi relayés à l'ensemble de la communauté. Le documentaliste assure alors une fonction de relai auprès des équipes pédagogiques. La plupart des enseignants privilégient la recherche d’informations centrées sur les nouvelles thématiques de l’année scolaire. Ils font appel au documentaliste pour leurs fournir une information sur les dernières publications et des sélections de ressources liées au sujet retenu (cf. messages suivants).

QUEST: annales zéro brevet français
Bonjour, Un professeur de français recherche les annales zéro du brevet des collèges pour l'étude d'image. Connaissez-vous un site qui propose un sujet incluant l'image ? Merci
QUEST: Maths
Bonjour, Je recherche pour un collègue Prof de maths le programme de Mathématiques en 1° STL. Si quelqu'un peut me dire où sur le Web, ou bien me donner la référence du BO ou du JO.....

Liquète (2002)[638] a démontré que les enseignants de discipline s'inscrivent davantage dans une logique informationnelle de flux, en se désintéressant de la question de la constitution du fonds documentaire du CDI. La pratique de veille pédagogique ciblée pour les enseignants n'est pas adoptée par tous les documentalistes. En effet, certains considèrent que leurs homologues enseignants sont suffisamment spécialistes des questions d'enseignement de leurs disciplines pour constituer par eux-mêmes leurs fonds professionnels. D'autre part, nous avions supposé que la liste de discussion était un vecteur de diffusion important pour l'annonce de manifestions associatives ou scientifiques. En réalité, seul 4 % des messages sont concernés par cette dimension. En dehors d'une promotion sur les listes de diffusion du secteur, la communication sur les manifestations semble être assurée par les sites Web des organisations.

La circulation des savoirs

Nous souhaitons circonscrire les thématiques abordées par les enseignants documentalistes dans leur communauté en ligne. Il s'agit donc d'effectuer des regroupements thématiques de groupes de messages, organisés en fils de discussion et de les mesurer, en vue d'en faire une observation comparative, synchronique et diachronique. Cette caractérisation est faite d'une part à partir des catégories appliquées par le modérateur et par l'analyse des propos des acteurs lorsqu'ils décrivent leur activité professionnelle. Ces deux catégorisations des principaux domaines d'activité des protagonistes peuvent ne pas concorder. Les échanges abordent une diversité de thématiques qui dépassent le cadre strict des domaines tels qu'ils sont identifiés dans les options de codage avant distribution par le modérateur. D'autres objets de discussion reflètent des domaines d'activité non encore identifiés dans le champ de pratiques. Nous analyserons la circulation des savoirs à travers l'étude des objets des messages et des types de délibération au sein du groupe d'internautes.

[638] V. Liquète, *Étude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002. Thèse à la carte.

Une partie de la sociologie cognitive de Durkheim et Mauss s'est avérée très influente dans la manière de concevoir la circulation des savoirs. Elle concerne non seulement les catégories de l'entendement général, mais les classifications sociales en particulier. Son succès tient, comme le souligne Thévenot (2006)[639] en ce quelle propose une relation entre les outils de connaissance et une organisation de communautés humaines, sociales et politiques. Elle suggère une homologie entre la morphologie des groupes sociaux et les formes de classifications, avançant l'idée que la classification des choses reproduit la classification des hommes.

Objet des messages

Cdidoc est une liste modérée, le modérateur joue un rôle important dans l'organisation de l'information. La liste a mis en place un système de catégorisation, qui aide les lecteurs à trier l'information et à faire un choix dans la lecture des nombreux messages envoyés par jour (20 à 30 en moyenne). Pour faciliter la lecture de la liste, Cdidoc a choisi depuis janvier 2000 d'attribuer un code dans l'objet sur le modèle de la liste ADBS-info. Les règles portent sur la précision de l'identification de l'objet du message et sur la clarté du contenu afin que la question soit compréhensible de tous. Le modérateur effectue dans ce contexte un rôle de médiateur.

Ordre	**Catégorie**	**Pourcentage**
1	QUEST	31 %
2	INFO	18 %
3	DEBAT	17 %
4	BIBLIO	14 %
5	TECHDOC	6 %
6	TICE	5,5 %
7	PEDA	4,5 %
8	DOCAD	2 %
9	MANIF	1 %

Légende : Classement des catégories de messages

L'analyse des objets des messages nous permet d'évaluer la part des différentes catégories dans les échanges sur la liste.

[639] L. Thévenot. *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement,* Paris, La découverte, 2006.

Une partie du corpus (1 %) ne possède pas d'étiquette de catégorie faute d'ajout par le modérateur de cette identification. Nous ne retiendrons pas dans l'analyse les classes dont la représentation n'atteint pas 1 % du corpus, c'est-à-dire les étiquettes « Merci » et « Emploi ». Cette dernière catégorie concentre les réponses à des questions au sujet de recherche de mutation ou de poste. Nous présenterons par ordre de fréquence les différentes catégories et leurs contenus. Le modérateur en attribuant la catégorie QUEST ouvre un nouveau fil de discussion. Les autres rubriques correspondent le plus souvent à des réponses aux questions initiales. Les messages de la catégorie QUEST (31 %) ont pour objet des demandes d'aide ou d'information. La liste représente un espace pour poser des questions et fournir des réponses. Les requêtes prennent souvent la forme de souhait d'un conseil sur un sujet précis ou vague. Un message est adressé à la liste quand la consultation d'autres sources n'a pas abouti. La réponse à ces demandes n'existe pas toujours, les abonnés contribuent lorsqu'ils sont sûrs de la justesse de leur propos. Les messages avec l'étiquette INFO (18 %) mettent à disposition des abonnés des informations « pour faire savoir » sans répondre spécifiquement à une question. Le partage d'informations est considéré comme l'essence des listes de diffusion et d'Internet. Ces informations portent par exemple sur les épreuves des concours de recrutement (CAPES interne et externe de documentation), l'annonce de publications institutionnelles sur des sites académiques (lettre de cadrage académique sur la politique documentaire, les missions du documentaliste). La catégorie DEBAT (17 %) signale l'ouverture d'une discussion sur un thème. La controverse émerge à partir des remarques des participants qui incitent à discuter sur le sujet ou en réponse à des problèmes soulevés dans la liste. Le nombre de débats sur une liste permet d'évaluer si la liste est utilisée comme un espace de réflexion sur la profession. Quant à la rubrique BIBLIO, les messages proposent des sélections bibliographiques ou des références d'ouvrages pour préparer un projet pédagogique (14 %). Les participants sollicitent des avis et conseils sur des sélections de ressources à acquérir, plus particulièrement en littérature jeunesse en collège et en littérature en lycée pour approvisionner le secteur fictions du fonds documentaire et sur le choix de supports multimédias (cédérom, DVD). Avec l'étiquette TECHDOC (6 %), nous trouvons des messages qui font référence à la pratique d'analyse et de représentation de l'information, compétence qui vise à identifier et décrire le contenu d'une ressource documentaire par l'indexation. Le plus souvent, les abonnés interrogent les colistiers sur le choix d'un indice de classification DEWEY pour intégrer le document dans la collection en libre accès.

En ce qui concerne la catégorie TICE (5,5 %), elle caractérise des contenus sur l'utilisation du logiciel documentaire BCDI (paramétrage, version, gestion des prêts, inventaire…) et des questions autour de l'informatisation, la mutualisation des données. Ce groupe comprend aussi toutes les questions se référant aux « technologies de l'information et de la communication » qui correspondent pour les documentalistes à la gestion, la maintenance, la surveillance du parc informatique dont ils ont la responsabilité. La question de la formation des usagers aux TIC est également associée à ce thème. Outre l'approche technique, les réflexions pédagogiques sont abordées dans la rubrique PEDA (4,5 %). Les discussions sont centrées sur des échanges de pratiques pédagogiques en réponse à des demandes d'exemples d'activités qui ont bien fonctionné. La liste apparaît comme un outil de travail collaboratif par l'apport de chacun. Les abonnés réfléchissent collectivement à l'élaboration de modules de formation documentaire, aux liens entre programmes disciplinaires et compétences documentaires et proposent des idées de progression documentaire pour un niveau de scolarité et des témoignages d'expériences pédagogiques. On note une relative discrétion des propos sur les questions pédagogiques et didactiques. Néanmoins, la liste semble davantage servir à la mise en œuvre technique et opérationnelle de projets qu'à discuter d'éventuels enjeux de savoirs, relatifs à l'instrumentation d'une activité pédagogique avec les élèves dans le contexte du CDI. Contrairement à la catégorie précédente, le nombre de messages de la classe DOCAD (2 %) reste limité et circonscrit à une communication institutionnelle. En effet, cet objet identifie des échanges traitant des réformes du système éducatif, messages qui sont le plus souvent accompagnés de liens vers les textes officiels. Enfin, les messages de la série MANIF (1 %) annoncent des manifestations (congrès ou réunions régionales de la FADBEN, journées de l'ARDEP).

Type de contribution

Les catégories appliquées par le modérateur ne nous renseignent pas systématiquement sur la nature du message diffusé, à savoir si c'est une question ou une réponse. L'attribution de l'étiquette QUEST aide à préciser le premier point, cependant dans cette catégorie, nous trouvons des messages qui ne sont pas des questions. Afin de vérifier l'importance de ce phénomène, nous avons précisé le type de contribution, en distinguant dans un premier temps, la forme question ou réponse. Ce champ de notre base de dépouillement est multivalué, ce qui nous permet de proposer des valeurs complémentaires qui expriment d'autres objectifs de la communication.

Ainsi, les questions ne constituent en réalité que 26 % de l'échantillon, la catégorie QUEST est pourtant attribuée dans 31 % des cas. Ainsi dans le message qui suit, le contributeur donne une réponse à une question ultérieure.

QUEST: inventaire
Personnellement, je fais l'inventaire tous les ans (livres, revues..), en fin d'année, à partir du listing du fonds CDI(superdoc, format cdiinv). Cela prend du temps mais permet d'évaluer les pertes dans l'année, d'avoir des chiffres précis pour justifier des demandes de subventions au FSE ou l'acquisition d'un système antivol,d'une manière générale de pouvoir savoir exactement où l'on en est et racheter certains des ouvrages disparus. Je pense que c'est quelque chose d'assez indispensable dans la gestion du fonds.

L'identification du statut de réponse est plus difficile à repérer, nous avons déterminé que seulement 11 % du corpus relève de ce type de contribution. Un élément de distinction est l'intégration de la réponse dans un fil de discussion. Dans un second temps, nous avons voulu identifier les éléments explicites d'échange ou d'incidence dans la communication. Les stratégies de dialogue mises en œuvre par les locuteurs sont codées à partir du repérage d'éléments dans le contenu des messages en fonction des types de buts recherchés par les locuteurs. La grille de lecture des résultats s'appuie sur les stratégies de dialogue mise en évidence par Caelen (2002)[640]. Près d'un tiers des messages s'inscrivent dans une stratégie de coopération (proposition : 15 %) en présentant une solution qui convient à tous les locuteurs. Cela amène le participant à évaluer la situation, présenter une explication et éventuellement des arguments pertinents. L'exemple suivant au sujet de la question du droit de prêt en bibliothèque en 2000 illustre ce type d'intervention.

DEBAT : Payer pour lire
A propos du débat qui circule actuellement sur la liste, je n'ai pas de position très tranchée, mais je pense que quelques articles d'auteurs trouvés à ce propos sur le site de la Société des gens de lettres pourraient en intéresser certains : http://www.sgdl.org

De plus, les contributeurs peuvent souhaiter montrer leur empathie vis-à-vis d'autres membres (stratégie réactive), ce sont souvent des réactions (8%) à des débats en cours ou des réponses à des demandes d'aide ou d'assistance. Dans l'exemple qui suit, le contributeur explicite les limites du rôle du documentaliste dans l'orientation des élèves dans un établissement d'enseignement privé.

[640] J. Caelen. Modèles formels de dialogue. In J. Le Maître (ed.) *Actes des 2èmes assises du GdR I3, Information, Interaction Intelligence*, Toulouse, Cépadues Éditions. 2002, pp. 31-58.

PEDA : orientation et CDI
En aucun cas, tu ne dois rencontrer les parents comme si tu étais une professionnelle de l'orientation au même titre qu'une conseillère d'orientation, ce n'est pas ton travail. La documentaliste met à disposition des élèves les ressources nécessaires (documents onisep, sites Internet), elle peut les aider dans la limite de ses connaissances lorsqu'ils viennent au cdi ou au bdi, mais c'est tout. En revanche, tu peux organiser des visites au CIO ou au SIF (nous le faisons chaque année avec nos classes de 3èmes) et dire aux parents qu'ils doivent prendre rendez-vous avec des conseillères.

Les participants ont aussi la possibilité de montrer leur adhésion au collectif, cette stratégie constructive se traduit dans l'étude de notre corpus par les notions de commentaire (17 %) et d'information (12,5 %). La construction de connaissance est facilitée par la confrontation d'idées et le détour par des informations complémentaires comme nous le voyons dans l'extrait sur l'accompagnement des remplaçants en documentation.

Pour tous les docs qui assurent des remplacements, ainsi que pour les titulaires pouvant être supplées voici un petit dossier à télécharger sur :
http://www.ac-orleans-tours.fr/documentation/document/remplace.doc. Ce dossier de 6 pages, comporte les différents éléments(questions) indispensables lors d'un remplacement, pour que tous se passe sans encombre. (Ca rassure le/la titulaire mais aussi le/la suppléant(e) !!)

Sans compter que les locuteurs peuvent souhaiter prendre le contrôle de la conversation (stratégie directive), par des prises de position (5%) ou par l'expression de critiques. La stratégie directive est la stratégie conversationnelle la moins utilisée par les contributeurs. L'absence de volonté de prise de pouvoir sur les dialogues implique que les membres de ce réseau ne cherchent pas à imposer leur point de vue. L'extrait du message sur les horaires d'ouverture du CDI et l'accueil des élèves illustre la volonté d'arriver à un consensus.

DEBAT: Horaires d'ouverture et flux des élèves
Que la récré soit le seul moment où les élèves (ou les profs) peuvent venir dans la semaine au cdi, motif ô combien invoqué en chœur de lamentations tous publics confondus, est faux dans 99,99% des cas, en collège, mais vu l'amplitude de nos horaires d'ouverture, encore plus en lycée. [...]. Tout ça pour dire que quoi que nous fassions, il y aura des mécontents, alors faisons ce qui nous convient le mieux pour les relations et le travail, avec les collègues et les élèves.

Quant à la stratégie de négociation, elle n'est pas identifiée dans notre échantillon. Elle se produit dans une situation où les buts sont incompatibles et lorsque les interlocuteurs veulent minimiser les concessions. Elle est spécifiée par un niveau d'argumentation important.

Le ton employé dans les messages vient conforter les résultats de l'analyse sur les stratégies de contribution. De cette façon, un lexique technique associé à des verbes explicatifs peut signaler le ton de la démonstration, tandis que des termes comme « je pense que », « selon moi », « je trouve que » signale le ton du jugement. La transcription de certains phénomènes d'intonation (usage des majuscules, points d'exclamation) a vocation à caractériser l'étonnement ou l'indignation, selon le lexique employé. La majorité des échanges de type informatif adopte un ton neutre (37 %). Le rôle d'assistance est indiqué dans l'utilisation du vocabulaire par des marques de conseil (26 %) qui peuvent être explicites (cf. message suivant).

DEBAT: De toutes les couleurs
Je vous **conseille** vivement ses ouvrages, d'ailleurs, j'en ai quelques un à la maison pour qui veut.

Toutefois, un jugement à l'encontre des propos diffusés est à souligner dans 10 % des messages. Ces derniers sont en majorité des débats centrés autour du statut des enseignants documentalistes. L'exemple sur l'ouverture du troisième concours aux aides-documentalistes est caractéristique de cette forme de réaction.

DEBAT: Concours injustes????
Le débat qui fait "rage" au sujet du concours 3ème voie n'a, à mon sens, pas lieu d'être. Ce concours représente, en quelque sorte, une manière de manifester de la reconnaissance aux aides-éducateurs qui apportent une aide formidable voire indispensable aux documentalistes [...] Aussi, ce concours n'est pas une formalité, il demande du savoir faire documentaire et une certaine réflexion professionnelle du métier de documentaliste (ce qui n'est pas donné à tous et à toutes).

Le dialogue dans la communauté conduit à l'élaboration d'un but à partir des objectifs des interlocuteurs. Il est co-interactif puisque les acteurs coordonnent leurs actions en respectant des conventions normalisées et constructif par l'enrichissement des connaissances mutuelles.

2.2.2 Les connaissances partagées

Dans les communautés de pratique, les connaissances sont abordées comme un processus actif qui réside dans des actions humaines. Les connaissances conceptuelles ou pratiques s'acquièrent et se développent au fil des expériences de la communauté, mais aussi au cours des discussions avec d'autres praticiens. Elles se divisent en deux grandes catégories :

- Les connaissances tacites, incorporées et difficilement formalisables.
- Les connaissances explicites, codifiées et mise en forme.

Le débat qui se développe au sein des communautés favorise l'exploration du domaine et l'échange de savoir-faire propices à l'innovation. La communauté se transforme à partir de l'expérience et le groupe se nourrit des nombreuses interactions qui se déroulent entre les membres. Les connaissances partagées au sein du collectif Cdidoc sont identifiées à partir des mots clés attribués par l'analyste.

Traitement de l'information

Dans la première phase d'analyse de notre corpus, nous avons utilisé une indexation libre fondée sur le contenu des échanges. Nous avons rapidement décidé de simplifier le choix des mots clés pour limiter la dispersion thématique. Nous avons ensuite croisé cette indexation libre avec des mots clés contrôlés pour caractériser les domaines d'expertise de ce professionnel. Ainsi, à chaque message nous associons une indexation issue d'une application de l'Euroréférentiel de l'ADBS et de celui de la formation des maîtres (Annexe 2). La modification des mots clés libres par les termes issus des référentiels a été réalisé à l'aide d'un script de remplacement des mots clés suite à la recherche de chaîne de caractère et du nombre d'occurrence dans les fiches traitées. Dans l'Euroréférentiel, plusieurs compétences nous ont semblé difficiles à appliquer à notre corpus pour différentes raisons. De sorte que, nous avons décidé de ne pas conserver pour l'analyse dans le groupe Management, les compétences qui relèvent de la vente et la diffusion. Notre étude se situe dans le milieu scolaire non marchand, les services ne sont donc pas facturés aux usagers. De plus, la stratégie marketing du service d'information n'est pas adaptée au modèle de la fonction documentaire dans les établissements scolaires. La qualité des services aux usagers est logiquement évaluée dans le cadre de la politique documentaire. Enfin, dans le groupe Technologies, le développement informatique d'applications n'est pas une compétence retenue puisque la fonction de programmation ne fait pas partie de l'exercice du métier de documentaliste scolaire. Nous avons choisi également de ne pas sélectionner dans le groupe Communication la compétence « Pratique d'une langue étrangère ». En effet, les documentalistes scolaires ont peu l'opportunité de mettre en œuvre cette compétence dans leurs pratiques professionnelles à l'exclusion du catalogage d'ouvrages en langues étrangères. Les difficultés rencontrées portent sur le choix des mots clés qui reste une pratique toujours subjective en fonction de l'indexeur.

Selon les messages, nous avons adopté des mots clés issus du référentiel « enseignant » ou du référentiel « documentaliste » en fonction des thématiques principales. Par conséquent, la thématique de la gestion documentaire n'étant pas présente dans le référentiel « enseignant », nous nous appuyons alors essentiellement sur des mots clés issus du référentiel « documentaliste ». De même, toutes les questions relatives au système éducatif sont traitées à partir d'une exploitation du référentiel « enseignant ». Certains mots clés surtout en ce qui concerne les technologies de l'Internet et le droit de l'information sont présents dans les deux référentiels. Nous avons alors privilégié le contexte d'utilisation, c'est-à-dire l'établissement scolaire pour l'utilisation des TICE. Les choix privilégiés seront expliqués au cours de l'analyse thématique. Nous avons ensuite appliqué aux résultats trouvés (un nombre d'occurrence par mots clés) le code du groupe de compétences dont ils dépendent afin de faire émerger les points saillants. Pour illustrer cette démarche, voici l'exemple des mots clés « projet d'établissement » et « règlement » qui font partie de la compétence 1 du cahier des charges de la formation des maîtres. Tous les mots clés de cette compétence 1 sont alors codés en « C1 ». Une pratique similaire est retenue pour l'Euroréférentiel qui est déjà divisé en groupe de compétences avec des lettres associées. Ainsi pour le groupe Information, nous trouvons les séries I01 à I012, le groupe Technologies comporte les séries T01 à T05, etc. De sorte que la classification de notre corpus a été réalisée par ajustements successifs.

L'analyse thématique générale

L'analyse globale de l'ensemble des mots clés nous permet de quantifier les thématiques présentes dans chacun des référentiels. Les mots clés sélectionnés pour la description du corpus sont issus à 64 % du référentiel « documentaliste » et pour 36 % renvoient aux compétences décrites dans le référentiel « enseignant ». L'absence de certains domaines de compétences dans l'échantillon de discours ne signifie pas que ces compétences ne sont pas en œuvre dans la pratique quotidienne, seulement qu'elles ne sont pas abordées dans la communication électronique. Les pourcentages inférieurs à 0,5 % n'ont pas été signalés. Les grandes tendances des résultats statistiques seront présentées globalement, une analyse thématique détaillée sera effectuée ensuite.

Grille référentiel documentaliste : pourcentage mots clés associés

Compétences de l'Euroréférentiel ADBS[641]	Pourcentage mots clés associés
Groupe Information	**46 %**
I01 Relations avec les usagers et les clients	2 %
I02 Compréhension du milieu professionnel	16 %
I03 Application du droit de l'information	*[cf. référentiel enseignant]* C8
I04 Gestion des contenus et des connaissances	4 %
I05 Identification et validation des sources d'information	*[cf. référentiel enseignant] C8*
I06 Analyse et représentation de l'information	1 %
I07 Recherche de l'information	*[cf. référentiel enseignant] C8*
I08 Gestion des collections et des fonds	20%
I09 Enrichissement des collections et des fonds	2 %
I010 Traitement matériel des documents	/
I011Aménagement et équipement	1 %
I012 Conception de produits et services	1 %
Groupe Technologies	11,5 %
T01 Conception informatique de Systèmes d'information documentaire	7 %
T03 Publication et édition	0,5 %
T04 Technologies de l'Internet	2 %
T05 Technologies de l'information et de la communication	2 %
Groupe Communication	**1 %**
C01 Communication orale	/
C02 Communication écrite	/
C03 Communication audiovisuelle	/
C04 Communication par l'informatique	1 %
C06 Communication interpersonnelle	/
C07 Communication institutionnelle	/
Groupe Management	**3 %**
M01 Management global de l'information	/
M04 Gestion budgétaire	0,5 %
M05 Gestion de projet et planification	/
M06 Diagnostic et évaluation	/
M07 Gestion des ressources humaines	2,5 %
M08 Formation et actions pédagogiques	/
Groupe Autres Savoirs	**2,5 %**
Compétences relevant du domaine d'activité des utilisateurs : spécialisation professionnelle (littérature jeunesse)	2,5 %

[641] European Council of Information Associations, *Euroréférentiel I&D, Volume 1. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation*. Paris, ADBS, 2004.

Sans surprise c'est le groupe Information qui concentre la majorité des compétences identifiées (46 %) avec deux thématiques dominantes, la compréhension du milieu professionnel (16 %) et la gestion des collections et des fonds (20 %). Le pourcentage de mots clés qui relève du groupe Technologie est de 11,5 %, principalement sur les questions autour du logiciel documentaire et sur les outils informatiques (matériels ou logiciels). Les compétences du groupe Communication sont peu citées, en dehors de réflexions sur les modalités de la communication électronique. Les items du groupe Management correspondent essentiellement à des débats sur la gestion des ressources humaines au CDI, au sujet des remplacements ou de la responsabilité des personnels en fonction de leurs statuts. Dans le groupe « Autres savoirs », nous avons distingué un thème de spécialisation au sujet de la « littérature jeunesse » (2,5 %). Nous avons choisi de considérer ce dernier mot clé comme une compétence spécifique de l'enseignant documentaliste liée aux besoins du public du CDI. Pour que cette description des thématiques émergentes soit complète, nous devons ajouter les mots clés provenant du référentiel de la formation des maîtres (36 %).

Grille référentiel enseignant : pourcentage mots clés associés

Compétences Cahier des charges formation des maîtres[642]	Pourcentage mots clés
C1. agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	9,5 %
C2. maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	/
C3. maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	3 %
C4. concevoir et mettre en œuvre son enseignement	9 %
C5. organiser le travail de la classe	0,5 %
C6. prendre en compte la diversité des élèves	1 %
C7. évaluer les élèves	1 %
C8. maîtriser les technologies de l'information et de la communication	7 %
C9. travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École	4,5 %
C10. se former et innover	0,5 %

Parmi les catégories les plus souvent abordées dans le corpus, nous trouvons la compétence « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » (9,5 %). Cette série est surtout convoquée lors de références aux obligations statutaires de l'enseignant documentaliste (circulaire de mission, maxima de service, protocole d'inspection...).

[642] M.E.N. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, *B.O.E.N.,* 4 janvier 2007, n°1. En ligne sur http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

Le deuxième groupe de compétences se réfère à « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » (9 %). Les mots clés associés portent sur les activités éducatives que nous avons choisi d'intégrer dans cette classe. En effet, le terme « activités éducatives » regroupent des activités pédagogiques comme la venue d'un auteur dans l'établissement, la mise en place de concours divers. Les enseignants documentalistes conçoivent et mènent des projets pédagogiques, didactiques, éducatifs et culturels soit en collaboration avec l'équipe enseignante ou d'autres partenaires, soit seuls. Ils demandent aux colistiers des conseils pour élaborer le projet ou des retours d'expériences. Une autre partie de ce champ d'actions se rapporte aux ressources mises en œuvre dans l'enseignement et aux nouveaux dispositifs d'enseignement. Le terme « ressources » couvre l'espace des réponses possibles quant à la nature des objets produits et quant à leur cadre d'usage. Il peut s'agir de ressources pour l'enseignant destinées à leur formation ou à l'instrumentation de leur activité professionnelle, de ressources pour l'élève en situation d'apprentissage.

Paroles d'acteurs

Dans la partie précédente, nous avons repéré les différents champs de l'activité discursive sur la liste et avons analysé en quoi ils recoupaient les compétences des référentiels professionnels. L'observation des résultats exposés précédemment (tableaux des compétences) nous montre l'importance des préoccupations autour de quatre thématiques permettant d'observer une formalisation et une amélioration des savoirs pratiques : les TIC, la gestion documentaire, l'organisation de l'espace de formation et d'information, enseigner l'information-documentation. Les questions statutaires fréquentes interrogent plus particulièrement l'existence d'un processus de professionnalisation et de constitution du groupe professionnel.

- **Les technologies de l'information et de la communication**

Les compétences dans le domaine de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication sont identifiées dans les deux référentiels retenus. Pour développer les usages en classe, les TIC sont introduites dans les programmes de toutes les disciplines.

Le C2i2e (Certificat informatique et Internet niveau 2) mis en place dans les IUFM à la rentrée 2005[643] vise à attester les compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier. Le codage des messages montrent un intérêt flagrant pour les questions techniques ou relatives aux usages des logiciels auxquelles 7 % des discussions sont consacrés (compétence « maîtriser les TIC » dans le référentiel enseignant). La fonction d'enseignant documentaliste s'exerce dans le contexte du CDI dans lequel les enjeux techniques sont importants. Le déploiement considérable de matériels dans les établissements scolaires, les renouvellements de parcs de machines, le développement des installations de serveurs ou de réseaux constituent des objets discutés sur la liste. Dans un registre technique, les questions relatives aux outils logiciels, essentiellement de bureautique ou multimédia sont abordées à un niveau constant au cours des années. Les échanges portent sur la recherche de logiciels et des questions de format (compression), d'interopérabilité ou de configuration. La liste joue pleinement une fonction utilitaire pour trouver une solution rapide dans le cadre de panne des outils informatiques. Le Brevet Informatique et Internet (B2I)[644] constitue également un facteur de mobilisation des acteurs autour de la production de ressources numériques, permettant notamment l'évaluation des élèves par l'enseignant documentaliste de la compétence « s'informer, se documenter ».

Les questions relatives au droit de l'information sont souvent discutées sur la liste (législation, exception pédagogique, formation...). Lors d'un travail exploratoire en 2007[645], nous avions interrogé les archives de la liste dans le but de repérer les débats et échanges d'informations sur le thème relatif à l'usage d'Internet par les élèves. Il s'agissait de mesurer l'écart entre les représentations et la réalité des pratiques effectives des enseignants documentalistes sur le contrôle de l'utilisation d'Internet au CDI. L'étude des messages visait à identifier les pratiques de mise à disposition et de formation à Internet dans les établissements du second degré. De 2000 à 2006, 59 messages comportent l'occurrence « charte Internet » dans le corps ou l'objet du message. Le fil de discussion présenté nous éclaire sur la nature des échanges sur ce sujet.

[643] M.E.N., Certificat informatique et Internet niveau 2 « enseignant », *B.O.E.N.*, 11 mars 2004, n° 11.
[644] M.E.N., Brevet informatique et Internet (B2i) école-collège, Encart, *B.O.E.N.*, 23 mars 2000, n° 42.
[645] F. Thiault, *La liste de discussion professionnelle, une communauté de pratique instrument de circulation des savoirs ?* (Poster) Séminaire M@rsouin, Rennes, 5 et 6 juin 2007.

Fil de discussion du 7 mai 2004 sur la question « Charte Internet »

[...] J'ai mis en place une charte que le professeur principal de la classe devait faire signer à ses élèves et me remettre. [...] nous demandons que les élèves faisant une recherche ait une autorisation du professeur ce qui ne les empêche pas d'aller visiter (pour se détendre ma dit l'un d'eux !)des sites interdits. Nous avons un passage permanent d'élèves (lycée 1350) dont des sections de BTS et il ne nous ait naturellement pas possible d'effectuer une quelconque surveillance [...]

[...] Par contre je suis complètement d'accord avec toi : nous ne pouvons, sous prétexte que l'outil est au CDI, assurer la surveillance constante des écrans connectés... La somme des tâches est assez lourde comme ça, alors même si l'on ne se désintéresse pas de ce que font nos élèves avec l'informatique et internet en particulier, on ne peut être au-dessus de leur épaule constamment, sauf à délaisser le reste des missions... Et puis personnellement, je n'ai pas choisi le métier pour être "gendarme internet". [...]

[...] La note de service sortie au BO en février prévoit explicitement que les serveurs académiques, par lesquels transitent obligatoirement nos connexions, soient pourvues de logiciels de filtrage. C'est déjà une première garantie. Mais sur le principe, je te rejoins totalement : comment surveiller des élèves nombreux quand ils sont tous connectés ? Seul le logiciel VNC peut le permettre, encore faut-il quelqu'un à plein temps pour cet espionnage institutionnel. [...]

Les équipes d'établissement scolaire s'appuient sur le modèle de la charte type d'utilisation d'Internet présenté par le Ministère de l'éducation nationale sur le site Educnet. Les acteurs se conforment aux orientations du texte du bulletin officiel du 26 février 2004 sur « l'usage de l'Internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs » qui indique que chaque établissement a l'obligation établir une charte et de l'annexer au règlement intérieur. Celle-ci doit être signée par les élèves et les parents pour les élèves mineurs. Les contenus de la charte portent sur le respect de la législation, la description des services proposés, la définition et droits de l'utilisateur, les engagements de l'établissement, les engagements de l'utilisateur (préservation de l'intégrité des services), les dispositions pour non respect du texte de la charte. L'autorisation de l'usage des emails personnels au CDI fait débat au sein de la liste avec des choix divergents selon les établissements. Beaucoup de messages traitent de la question des filtres Internet malgré la mise en place institutionnelle d'une liste noire par l'Université Toulouse 1 pour bloquer l'accès à des sites afin de permettre un meilleur contrôle de l'utilisation d'Internet pour les élèves mineurs. Autre thème fortement présent sur la liste qui appartient au groupe Technologies de l'ADBS, le domaine de la « conception informatique de systèmes d'information documentaire » (7 %), qui dans notre corpus renvoie à l'utilisation du logiciel documentaire BCDI.

Les questions portent sur les différentes fonctionnalités offertes par les versions du logiciel, sur des demandes d'aide pour le paramétrage (gestion des prêts, inventaire) et sur des requêtes au sujet des procédures d'informatisation ou de mutualisation des données. Le logiciel documentaire est considéré comme un outil de gestion du centre documentaire mais également comme un outil de formation des usagers (exemple fil de discussion suivant).

Fil de discussion du 17 mai 2000 sur la question « Initiation BCDI2 »

> [...] j'apprends aux élèves à passer automatiquement en mode avancé depuis l'écran de recherche. J'ai actualisé mon TP "à la découverte de BCDI" en l'adaptant à BCDI-2. Il s'agit de 10 pages pour s'approprier le logiciel, utilisées dans le cadre de l'initiation des 6èmes. Cette mise à jour doit paraître prochainement sur Point-Doc (site des documentalistes de l'académie de Créteil). A propos de la touche F2 "dictionnaire", je la trouve bien peu utilisable, si on n'a pas coché "sur thésaurus seul".
>
> [...] Je commence à initier les élèves en particulier les 6ème à la recherche documentaire avec ce logiciel. Ils apprennent à utiliser le mode simple puisque c'est celui- là qui s'affiche automatiquement (impossibilité de paramétrer pour que le logiciel s'ouvre sur un autre mode pour les élèves). Mais le mode simple ne me convient pas même en utilisant la touche F2 d'accès au "dictionnaire". C'est pourquoi, j'aimerais savoir comment vous organisez vos séances d'initiation et quel mode de recherche vous utilisez avec les élèves.

En observant les données quantitatives, le chiffre particulièrement élevé de messages sur BCDI nous interpelle. Ce logiciel documentaire édité par le CRDP de Poitiers est l'outil de travail de la majorité des documentalistes à l'exception de quelques académies qui ont fait d'autres choix de logiciels (notamment le logiciel libre PMB dans l'académie de Rennes). De fait, BCDI est en position de quasi monopole dans les CDI, l'assistance pour le fonctionnement du logiciel est assurée par le réseau des CRDP dans chaque académies. De nombreux messages sur la liste font appel à l'expertise des autres documentalistes dans ce domaine. Ces nombreuses questions autour de BCDI sont régulièrement contestées, les abonnés demandent le renvoi de ces questions sur la liste spécialisée du club BCDI[646] de Poitiers. Les appels à l'exclusion de ce thème de la liste, ne sont pas vraiment suivis d'effet car le nombre de messages sur ce sujet reste important.

- **Gestion et enrichissement des fonds documentaire**

Le management du centre de documentation a pour objet l'élaboration d'un outil dont l'enseignant documentaliste est responsable en tant que lieu médiatisé d'accès à l'information.

[646] Club BCDI, le site des utilisateurs de BCDI. En ligne sur http://club-bcdi.crdp-poitiers.cndp.fr/.

Les acquisitions accompagnent la mise en œuvre des programmes disciplinaires, des actions en faveur de la lecture, l'ouverture culturelle et l'appui à l'orientation. Le repérage des documents susceptibles d'être acquis s'inscrit dans un processus continuel de veille documentaire. Le documentaliste dispose de crédits qu'il doit gérer avec pour objectif d'améliorer le fonctionnement et l'enrichissement du fonds en adéquation avec les demandes des utilisateurs et dans le cadre du projet d'établissement. Le budget du CDI, partie du budget de l'établissement varie en fonction de la taille de celui-ci, il se répartit entre abonnements, documentation et ressources numériques. Dans un établissement scolaire, il revient au documentaliste d'assumer la tâche d'évaluation du fonctionnement de l'outil CDI et de s'appuyer sur cette analyse pour élaborer avec tous les membres de la communauté éducative une politique documentaire adaptée aux besoins des usagers (illustration discussion suivante).

Fil de discussion 23 et 24 mai 2001« Le guide d'informations sur les drogues »

[...] vous avez tous reçu un guide d'information sur les drogues : drogue, savoir plus, risquer moins. Ce livre (envoyé en plusieurs ex.) était accompagné d'une circulaire du ministre adressée aux chefs d'établissement, disant qu'il devait être distribué largement à la communauté éducative et mis en consultation pour les élèves dans les CDI. [...] Ce livre-ci est pour l'instant exclu du prêt à la demande de l'infirmière et du principal suite à une interprétation de la lettre du ministre et à l'information faite auprès des infirmières. Je souhaitais en avoir deux exemplaires pour mettre l'un uniquement en consultation sur place et l'autre en prêt, mais nous ne sommes pas tous d'accord. Pour alimenter notre réflexion, j'aimerais savoir quelle est la politique de votre établissement, surtout si vous êtes en collège et lorsque vous prêtez vos documentaires, bien sûr. [...]

[...] L'attitude de certains chefs d'établissement est vraiment problématique et c'est un euphémisme. Cette brochure diffusée officiellement a toute sa place dans un CDI. Il faut face à de telles situations qui sont une forme de censure en débattre collectivement. Chacun expose tranquillement son point de vue, qu'en pensent les collègues de SVT ? le ou la CPE ?[...]

[...] Ce documentaire est en prêt en plusieurs exemplaires au CDI. Chef d'établissement et équipe de santé, ne m'ont pas fait part de leurs réticences, ou d'informations autres qu'ils auraient eu. Qui plus est, ce document a été donné à des élèves de 5ème, qui présentaient des exposés en svt sur les sujets concernés, ceci en accord avec l'enseignant concernés. [...]

Le thème majoritaire dans notre corpus concerne la « gestion des collections et des fonds » (20 %) avec deux problèmes principaux, la gestion des périodiques (choix, conservation, suivi d'abonnement) et la question des tâches associées à l'intendance des manuels scolaires. Nous avons donc distingué le mot clé « manuel scolaire » (6 %), car ce support est un objet symbolique du centre de documentation scolaire. Le message suivant (23 mai 2006) recense une grande partie des points problématiques sur cette question.

[...] le boulot du proviseur adjoint (ce que j'ai vu exister dans d'autres établissements) et que l'on m'a donné à faire : établir un planning de retrait des manuels, bien entendu stockés au cdi. Je l'ai fait à la rentrée en septembre. Au mois de mai, c'est effectivement l'administration qui l'a réalisé [...] Le boulot du gestionnaire : bêtement, j'ai fait un travail de compta : comptabiliser les effectifs (classes et niveaux, par matière), pour savoir le nombre d'exemplaires à commander (tableau réclamé à corps et à cri par le chef d'établissement,[...]). Là où j'ai commencé sérieusement à tiquer, c'est quand les manuels sont arrivés, et que j'aurais du moi-même aider à tamponner les livres, coller les étiquettes de prêt et autre manutention, bien que des surveillants aient quand même été réquisitionnés pour ce travail (débarquement au cdi d'un proviseur en furie et m'enjoignant d'aider les surveillants). A partir de là, je me suis arrangée pour que les enseignants puissent gérer en autonomie le retrait des livres. [...] Je précise qu'il n'y avait aucune liste des manuels. Cependant, après un recensement effectué auprès des enseignants pour préparer les commandes, il était facile, pour le proviseur adjoint qui a bloqué ces demandes pendant un mois (pour en prendre connaissance sûrement), de dresser une liste des manuels à distribuer par classe, car le proviseur adjoint a aussi une secrétaire.

En effet, la gestion des manuels scolaires cristallise un nombre important de débats liés aux difficultés de définition des responsabilités entre le documentaliste et l'équipe vie scolaire, en plus des problèmes lors de la distribution et répartition des spécimens. Le traitement de l'information est l'ensemble des opérations intellectuelles et matérielles effectuées depuis la réception d'un document jusqu'à sa mise à disposition. Ce travail de gestion documentaire prend du temps mais ne peut être négligé car la gestion est au service des autres missions des documentalistes. Ces opérations documentaires sont réalisées dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques fixés.

- **Organisation de l'espace de formation et d'information**

Les questions autour de la gestion de l'espace d'information et de formation sont centrées sur l'organisation de l'espace entre ses différentes fonctions (travail autonome, travail de groupe, espace de lecture, lieu de consultation informatique). Un certain nombre de messages traitent de l'accueil au CDI, ce thème dans le référentiel de l'ADBS renvoie aux « relations avec les usagers » (2 %). Les problématiques soulevées concernent principalement la gestion des flux d'élèves dans l'établissement (pause méridienne, absence de permanence dans les lycées). Les conditions d'accès au CDI sont également débattues, à savoir l'obligation d'un travail de recherche documentaire au collège ou l'autorisation de « faire les devoirs scolaires ». Les locaux doivent permettre à la fois : le travail individuel et le travail d'une classe regroupée. Les problèmes structurels liés à l'occupation du CDI lors des séances de formation sont mis en avant comme dans l'extrait suivant.

[...] Le CDI est un lieu de formation à la recherche documentaire, il est normal et indispensable d'y faire travailler des classes même si des élèves râlent car il y a trop d'heures durant lesquelles le CDI est fermé pour favoriser la formation à la recherche de documents.[...]

En faisant émerger de nouveaux besoins, les programmes rénovés et les dispositifs pédagogiques tels que les TPE en lycée font ressentir la nécessité de concevoir des espaces évolutifs. De plus, le développement des technologies numériques conduit à une réflexion sur l'aménagement du lieu.

Enfin, la question de l'accueil des élèves hors des cours ressurgit actuellement, dans le concept de *Learning Centers*[647] comme évolution possible des CDI. Ce modèle est développé surtout à l'université mais aussi dans des établissements du second degré en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas. Les *Learning Centers* se basent sur une offre de ressources en ligne accessibles en auto formation et des modalités d'accueil diverses, avec des plages horaires très larges. Cette initiative de l'Inspection générale Établissements et Vie scolaire intervient après la parution d'un rapport conjoint avec l'Inspection générale des bibliothèques sur la liaison CDI/Enseignement supérieur[648]. Ce mouvement de mutation apparaît comme une manière de proposer une alternative aux permanences en accueillant un maximum d'élèves. La priorité est redonnée au mandat de gestion du professionnel de l'information chargé de coordonner la politique documentaire de l'établissement, ciblée avant tout sur les ressources numériques.

- **Enseigner l'information-documentation**

Les questions didactiques sont peu présentes sur la liste (1 %). Dans le processus de recherche documentaire se pose pourtant la question de la relation entre principes et procédures dans l'objectif de construction de « compétences informationnelles ». Selon les acteurs, les textes officiels en mettant l'accent sur les compétences, souvent assimilées à des savoir faire (savoir interroger une base de données, etc.), réduisent l'éducation à l'information à une maîtrise des TICE (cf. message en encadré).

[647] S. Jouguelet (dir.), *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Rapport de l'Inspection générale des bibliothèques, décembre 2009.
[648] J.-L. Durpaire, D. Renoult (dir.), *L'accès et la formation à la documentation du lycée à l'université : un enjeu pour la réussite des études supérieures. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2009.

[...] Dans le rapport Durpaire, la didactique de la documentation est réduite à des savoirs faire, des habiletés. L'approche techno-centrée des systèmes d'information disqualifie le rôle des médiations, des situations-problèmes [...]

Le risque serait d'oublier les savoirs théoriques, les notions, les principes abstraits, mais aussi la distance critique, sans lesquels les compétences informationnelles ne peuvent être acquises. Il n'est pas opéré de distinction entre la maîtrise d'un instrument et celle du processus cognitif qu'implique le traitement de l'information. Ainsi, la recherche informationnelle peut apparaître comme une simple affaire technique ou une activité de communication complexe. Le numérique constitue un changement de paradigme dans la formation des élèves centrée sur la notion de « culture de l'information » englobant la compréhension des phénomènes informationnels liés à la croissance des réseaux et des outils de communication dont les jeunes générations font un usage intensif. Cette nouvelle approche va au delà des compétences visées par la « maîtrise de l'information » fondée sur s'informer et informer. Les savoirs à enseigner revendiqués par les professionnels, s'appuient en priorité sur des « objets » mis à disposition ou accessibles dans le système d'information, et des situations de travail sur les documents ou l'information. En découle un certain nombre d'objectifs de formation à la culture de l'information, que les enseignants documentalistes prennent en charge directement ou indirectement. Certains acteurs privilégient l'accompagnement de groupes sur des projets construits avec les enseignants ou l'aide individuelle aux élèves.

- **Questions statutaires**

Dans notre corpus, un noyau est constitué autour du domaine de la « compréhension du monde professionnel ». Les mots clés associés correspondent à des messages sur le mode de recrutement des enseignants documentalistes. Les abonnés posent des questions sur le CAPES de documentation et ses différents modes d'accès (voie externe, interne, réservé, troisième voie, examen professionnel…). Une grande partie de ce thème concerne la recherche de poste de contractuel ou des demandes d'information sur les mutations et postes disponibles (mot clé « mobilité »). Dans ce domaine, nous pouvons également identifier toutes les questions statutaires vives de la profession sur les conditions de service (agrégation, salaire, heures supplémentaires, grève, dates de vacances) et une interrogation sur des missions facultatives (professeur principal, conseil de classe).

Malgré la création du CAPES de documentation, le cadre institutionnel décline les horaires du documentaliste depuis 1977 en 30 heures de présence et 6 heures pour des relations extérieures ou de recherche de documents. Le service d'un enseignant de discipline est de 18 heures. Les heures d'enseignement sont décomptées pour deux heures de surveillance pour le service du documentaliste. Le décret du 25 mai 1950 qui précise les charges horaires des enseignants n'a jamais été actualisé par un arrêté propre à ces certifiés depuis 1989. De même, n'ayant pas de service à signer dans l'établissement, les enseignants documentalistes n'ont pas de maximum horaire officiel, donc ils sont écartés de l'ouverture à paiement d'heures supplémentaires ou soumises à des tarifs non enseignants ou en équivalent vacations. Ces différences de traitement engendrent un fort sentiment d'injustice. Une partie des acteurs souhaitent un alignement sur le service des enseignants comme le message suivant l'évoque.

> [...] Cela pose un problème de temps pour faire la gestion, dans ce cas là il faut faire 18h comme les autres disciplines si nous avons des heures de cours par niveau sur toute l'année avec une évaluation sommative et participation aux conseils de classe. [...]

Il est à noter que ces demandes d'évolution statutaire se font dans un contexte d'absence de projet institutionnel de professionnalisation de ces acteurs.

Thèmes récurrents

Le corpus d'une liste recèle des activités, des fonctions et des jeux d'acteurs que nous pouvons analyser. Nous postulons que ce média permet un accompagnement des réformes pédagogiques et représente un outil d'aide à la formation continue des professionnels. Le mots clé « nouveaux dispositifs » est attribué dans 2 % des messages de notre échantillon, nous avons souhaité approfondir la connaissance de ce sujet. Dans ce but, nous avons exploré dans un premier temps la présence de thèmes en lien avec les réformes de l'Éducation nationale dans les archives de la liste Cdidoc (de 2000 à 2006). Dans un second temps, nous avons isolé les thèmes récurrents afin de croiser ces thématiques avec les résultats de l'analyse par compétences réalisée précédemment.

- **Les dispositifs pédagogiques**

Dans le cadre éducatif, les listes de diffusion représentent une source d'échanges. Pour repérer les débats et la circulation d'informations sur des thèmes comme ceux relatifs aux réformes pédagogiques, nous avons identifié les textes officiels et les niveaux d'enseignement concernés par ces réformes. Pour chaque dispositif pédagogique, nous avons interrogé les archives de la liste Cdidoc pour évaluer le nombre de messages échangés sur ce thème à partir de la date de publication du texte officiel et la présence du terme dans le champ objet. La délimitation d'un corpus et sa catégorisation sont des choix délicats. Nous avons retenu uniquement les dispositifs pédagogiques susceptibles de concerner le professeur documentaliste. Les dispositifs pédagogiques innovants sont fréquemment cités dans les messages, en ordre décroissant de citation, nous trouvons en premier les Travaux Personnels encadrés (TPE, 337 occurrences) en lycée, les Itinéraires de découvertes (IDD, 334) au collège, le Brevet informatique et Internet (B2i, 85), l'Éducation civique juridique et sociale (ECJS, 29) qui compose un nouvel enseignement interdisciplinaire et le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (PPCP, 18) en lycée professionnel.

En dehors de fils de discussion portant sur des retours d'expérience ou la recherche d'éléments bibliographiques, la majorité des messages interroge le positionnement professionnel des documentalistes. Les inquiétudes exprimées sont centrées sur les questions de priorités entre la gestion documentaire et la formation des élèves, sur le taux d'équipement informatique, la configuration de l'espace, le nombre de postes de documentalistes, le calcul horaire des heures de formation dans le service du documentaliste, la relation et la collaboration avec les enseignants de disciplines. Les propos sont virulents avec des appels fréquents à la vigilance pour ne pas être oublié lors de la concertation des équipes éducatives. Ces débats portent sur des questions d'identité professionnelle (statut, missions), sur le rôle des documentalistes, la forme de collaboration avec les enseignants, la place des TICE dans les réformes. La question de la relation avec les enseignants reste problématique, le documentaliste semble dans les séances en appoint des professeurs, dans une logique de service et de fourniture de document et non comme enseignant spécialiste des « habilités de l'information ». La dichotomie entre la mission de gestionnaire d'un centre de ressources et celle de formation à la recherche documentaire est soulevée par différents interlocuteurs.

- **Les sujets réguliers**

En dehors de ces thématiques pédagogiques, nous avons repéré des thèmes réguliers. Nous pouvons qualifier ces sujets de « marronnier », ce sont des articles dont le thème est récurrent et qui est repris à date fixe. Nous avons essayé de lister ces thèmes par saisons dans l'année scolaire. Une difficulté réside dans le fait de trouver le mot-clé pertinent pour interroger les archives, c'est pourquoi pour certaines requêtes nous avons retenu plusieurs mots-clés (ceux issus des référentiels et des mots clés libres). Nous avons interrogé les archives de la liste de 2000 à 2006 pour quantifier le nombre de messages correspondants à ces thématiques. Les sujets listés sont loin d'être exhaustifs.

Thèmes réguliers sur Cdidoc en fonction de la périodicité

Période	**Thème régulier**	**Occurrences dans le champ objet**
Automne	Distribution et gestion des manuels scolaires	390 manuels scolaires
	Questionnaire GIDEC éditeurs	62 GIDEC (corps des messages)
	Emploi de contractuels	57 contractuel
Hiver	Mutations	140 mutation
Printemps	Épreuve du CAPES (oraux, convocation)	705 capes
	Semaine de la presse (inscription, kiosque)	146 semaine de la presse
Été	Surveillance d'examen	17 surveillance examen

Les thèmes récurrents lors de la rentrée scolaire concernent la distribution des manuels et les questions de recherche de postes pour d'éventuels remplacement de titulaires. Nous avons déjà abordé le sujet des manuels scolaires dans la partie sur « la gestion documentaire ». Nous avons isolé ici les objets sur le questionnaire GIDEC (groupement d'information des éditeurs classiques), un groupement d'éditeurs qui envoie aux établissements scolaires un questionnaire pour le recensement des enseignants selon leurs disciplines et leurs niveaux de classe. Ce questionnaire source d'information pour l'attribution des spécimens de manuels scolaires, est renseigné le plus souvent par le documentaliste pour l'ensemble de l'équipe éducative. Cette pratique est contestée par nombre d'acteurs comme nous le voyons dans le message suivant.

[...] je pense que nous devrions refuser ce travail qui ne nous apporte que des ennuis (réclamations des enseignants, grille fastidieuse à remplir et temps passé à distribuer les manuels dans les casiers). Pourquoi ne pas laisser les formulaires des éditeurs en salle des professeurs, afin que ces derniers se chargent eux-mêmes de réclamer les ouvrages qu'ils désirent. Je ne vois pas en quoi un documentaliste est indispensable à la relation enseignant/éditeur dans le cas des manuels scolaires. [...]

En hiver, le thème récurrent concerne les mutations, en effet les demandes de mobilité s'effectuent entre décembre et janvier que ce soit au mouvement académique ou nationale. Les abonnés sollicitent leurs collègues pour connaître les mouvements éventuels de postes. Ces demandes auraient davantage leurs places sur des listes académiques de documentalistes, surtout pour des mutations internes d'un département à l'autre. Ces listes sont le plus souvent sous la responsabilité de l'inspection régionale, dans ces conditions les documentalistes préférèrent échanger sur leurs projets de mutation sur une liste nationale en dehors des regards institutionnels. Le printemps correspond à la période de passation des différents concours (interne, externe, troisième voie). Dans notre échantillon nous avons associé le mot clé « voie d'accès » (8 % du corpus) à ces divers demandes. Les questions des candidats portent essentiellement sur le déroulement des épreuves (lieu, convocation, modalités) et des demandes de lieux de stages. Les professionnels en poste aident volontiers les apprentis (cf. message suivant).

[...] Pourriez-vous me donner des listes d'abonnement à des périodiques pour les collèges, lycées et lycées professionnels et/ou des listes par discipline ou bien m'indiquer où je pourrais en trouver?! En vous remerciant par avance. Un candidat admissible au CAPES. [...]

Un autre thème évoqué spécifiquement en mars concerne l'organisation et le déroulement de la semaine de la presse dans les établissements scolaires. Cet événement est organisé par le CLEMI (centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information). Cette institution est chargée de l'éducation aux médias dans l'ensemble du système éducatif français depuis 1983. L'ensemble des documentalistes investisse cette manifestation comme un moment privilégié dans l'année scolaire pour développer des activités d'éducation aux médias au CDI. Ces activités peuvent être ponctuelles comme l'installation du kiosque pendant la Semaine de la presse, le club journal, ou s'inscrire dans la durée et dans ce cas, elles sont souvent menées en collaboration avec un ou plusieurs enseignants de discipline.

Nous retrouvons à la fin de l'année scolaire le thème des manuels déjà évoqué et plus particulièrement la question de la convocation de l'enseignant documentaliste pour les surveillances d'examen au brevet du collège ou au secrétariat du baccalauréat. Les documentalistes revendiquent le fait qu'à cette période ils réalisent l'inventaire du fonds documentaire et ne sont pas disponibles pour ces surveillances (cf. message suivant).

> [...] j'ai réussi à ne plus y aller en expliquant qu'à la fin de l'année si les professeurs n'ont plus de cours à préparer et donc moins de travail, ce n'est pas le cas pour nous car il nous faut faire le bilan, l'inventaire (en insistant bien qu'il faut vérifier un par un la présence des 10000 documents du CDI)...

Lors de messages sur des thématiques récurrentes, certains colistiers enjoignent de consulter les archives pour éviter des débats sur des sujets déjà traités l'année précédente. La difficulté d'interrogation des archives, ainsi que l'arrivée régulière de nouveaux abonnés qui n'ont pas connaissance des débats antérieurs peuvent expliquer les répétitions dans les sujets traités.

Conclusion

Nous considérons la liste Cdidoc comme l'instrument qui constitue une communauté de pratique en ligne pour le groupe professionnel des enseignants documentalistes. L'analyse quantitative de messages échangés entre pairs démontre la vitalité importante de cette communauté en ligne et l'existence d'une dynamique sociale et cognitive importante. L'observation quantitative de l'activité de la liste permet de dégager deux sous populations de contributeurs, les actifs et les passifs. Le phénomène de concentration du propos autour de quelques contributeurs n'est pas évident sur cette liste. La plupart des abonnés contribuent pour un nombre restreint de messages. Le dispositif de communication institutionnalisé par la liste, constitue un point de passage professionnel pour tout nouvel arrivant dans la fonction. La communauté professionnelle apporte des éléments de réponse à l'entrée dans une posture professionnelle particulière dans le champ éducatif. La liste de discussion constitue un premier recours dans la gestion des différents dossiers à traiter au cours de l'année scolaire. Elle occupe une fonction d'aide ou d'accompagnement face aux objets prescrits par l'institution locale ou par une politique éducative générale. Les propos tenus au sein de la communauté de pratique en ligne constituent le reflet des tentatives d'appropriation de nouveaux objets dans la pratique. L'étude montre l'impact de cette exigence institutionnelle mobilisant fortement l'activité discursive des acteurs sur la liste.

La question du statut des enseignants documentalistes se pose sur la liste. L'enjeu des propos sur cette thématique est celui de l'acquisition d'une position plus stable et légitime. Les protagonistes s'inscrivent dans une logique d'expertise, selon Lang (1999)[649], il s'agit de comprendre, « comment une figure, celle de "l'expert professionnel", permet aujourd'hui de négocier une position sociale plus favorable ». Cette stratégie collective met en œuvre un projet « professionniste », au sens de Bourdoncle[650], dont le but est de faire valoir des compétences acquises et construites au cours du temps dans le champ de la pratique. Ce projet consiste en la professionnalisation d'un métier au sens « de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de l'activité, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités...) » (Wittorski, 2001)[651].

[649] V. Lang, *La professionnalisation des enseignants,* Paris, PUF, 1999.
[650] R. Bourdoncle. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue Française de Pédagogie,* 1991, n° 94.
[651] R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2005.

Les évocations de situations locales croisent les demandes de prise en compte institutionnelle de la fonction. La liste reflète le processus de professionnalisation des enseignants documentalistes. Nous avons identifié l'existence d'une construction collective de compétences professionnelles investies dans différents segments de l'activité par le groupe professionnel.

Chapitre 3 : Enquêtes par questionnaire

La liste Cdidoc inscrite dans le domaine disciplinaire de l'information-documentation, multiplie et accélère les délais d'accès à l'information, rend visible et accrédite des opinions, des analyses, des connaissances touchant au travail des personnels. L'existence de cet espace de communication numérique ne peut que renforcer le groupe des enseignants documentalistes et contribuer pour les individus qui le constituent à étayer une identité professionnelle propre. Dans le but d'enrichir les apports d'une veille attentive et systématique sur plusieurs années de fonctionnement de Cdidoc, nous avons réalisé une enquête quantitative sous forme de questionnaire en ligne, auprès des abonnés de la liste. La forme du questionnaire permet de donner la parole à la majorité silencieuse de la liste qui ne contribuent pas et ainsi d'enrichir le corpus observable, c'est-à-dire les messages émis. Afin de définir les éléments de cette étude, nous avons commencé par étudier les contenus d'enquêtes précédentes sur les pratiques de recherche d'information professionnelle dans le secteur de la documentation scolaire. Nous évoquerons plus particulièrement celles de Le Roux (2004, 2006) et celle de l'équipe de rédaction du site Savoirs CDI. Nous avons ensuite réfléchi aux particularités de notre projet dans l'ensemble de notre dispositif méthodologique. Nous terminerons ce chapitre par l'analyse des réponses apportées au questionnaire en ligne « Communauté professionnelle et liste de discussion » que nous avons réalisé en mai 2011. Ce questionnaire détaillé permet en une vingtaine de questions, de passer en revue les caractéristiques contextuelles des colistiers, leurs attentes, et leurs manières de pratiquer la liste, de l'utiliser pour eux-mêmes ou dans leur travail.

3.1 Information professionnelle dans le secteur de la documentation scolaire

Avec l'inflation de l'information en ligne, les processus de recherche et de veille sur Internet des enseignants-documentalistes n'ont eu de cesse de se renouveler. Plusieurs enquêtes se sont penchées sur l'impact des technologies sur les pratiques informationnelles de ce professionnel. Ces données existantes constituent un point de départ pour notre réflexion. En effet, nous avons souhaité dans notre méthodologie de recherche interroger les acteurs de la liste Cdidoc sur leurs pratiques d'information. Nous commenterons les enquêtes concernées par dates de publication en commençant par les plus anciennes. Nous rappellerons le contexte et le cadre de ces enquêtes, le processus d'échantillonnage et les méthodologies retenues. Ces études ne traitent pas spécifiquement dans leurs questions de la liste Cdidoc. Cependant, elles abordent en partie des points qui nous intéressent pour notre travail.

Nous présenterons dans un premier temps les trois enquêtes par questionnaire réalisées entre 2004 et 2006 par Le Roux sur les pratiques des enseignants documentalistes sur Internet. Nous nous pencherons dans un second temps sur l'enquête menée en février 2010 par le site Savoirs CDI sur les pratiques informationnelles des enseignants documentalistes.

3.1.1 Navigation et recherche des enseignants documentalistes sur Internet

Les trois premières enquêtes par questionnaire sont réalisées dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication (non achevée). L'auteur est formateur en documentation à l'IUFM de Poitou-Charentes, il a également exercé à l'IUFM de la Réunion. Les annonces pour les questionnaires en ligne sont diffusées sur les listes de discussion et les sites académiques consacrés à la documentation du second degré.

Les statistiques brutes des questionnaires ont été communiquées sur le site personnel de l'auteur (aujourd'hui inaccessible). Nous proposons en annexes les données exploitées de cette recherche que nous avions archivée en 2006.

Les enseignants-documentalistes et la recherche documentaire informatisée sur Internet (enquête n°1)

La première enquête proposée s'est déroulée entre avril et mai 2004. La recherche est annoncée sur la liste de discussion Cdidoc le 26 avril 2004 et parallèlement sur la liste E-Doc.

> **To**: Liste Cdidoc-fr < Cdidoc-fr@cru.fr>
> **Subject**: QUEST: Pratiques de recherche
> **Date**: Mon, 26 Apr 2004 08:51:48 +0200
> Sujet : Questionnaire pour recherche doctorale
> De: "Loic LEROUX" < loic.leroux@reunion.iufm.fr>
> Bonjour, Dans le cadre d'une recherche doctorale en Sciences de l'éducation et en Sciences de l'information et de la communication (Université de La Réunion et INRP), je me permets de vous demander de participer à un questionnaire anonyme sur les pratiques de votre recherche documentaire sur Internet. Voici les deux adresses du questionnaire (soit l'IUFM de La Réunion, soit mon site personnel) : [...]

Les statistiques brutes du questionnaire ont été diffusées sur le site personnel de l'auteur et proposées en téléchargement sur le site de mutualisation Docs pour Docs[652]. Le document de travail mis en ligne le 10 septembre 2004 propose une série de tris à plat des données (Annexe 3). Ce questionnaire sur « Les enseignants-documentalistes et la recherche documentaire informatisée sur Internet » a obtenu 618 réponses. Parmi les 51 questions posées, celles relatives à la méthodologie de la recherche documentaire sur Internet attirent notre attention. Dans le tableau suivant, nous présentons les questions qui nous intéressent pour notre étude. Les réponses seront commentées dans l'ordre de présentation du questionnaire.

[652] L. Le Roux. *Les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations (1)*, Docs pour Docs, 27 septembre 2004. En ligne sur http://docsdocs.free.fr/spip.php?article133.

Questions commentées de l'enquête

Question 12 : A quelle(s) liste(s) de discussion êtes-vous abonnée(e) ?
Q 13 : A quel(s) forum(s) de discussion êtes-vous abonné(e) ?
Q 14 : Selon vous, quels sont les deux apports essentiels à retirer professionnellement des listes ou forums de discussion ? (Par ordre d'importance)
Q 47 : A domicile, quels sont les sites Web que vous utilisez le plus souvent ? (Classez-les par ordre de fréquence) :

Abonnement aux listes et forums de discussion

La question n° 12 portait sur les abonnements aux listes de discussion. Sur 618 interrogés, 318 déclarent être abonnés à la liste Cdidoc, ce qui correspond à 51 % de l'échantillon. 106 personnes sont abonnées à la liste E-Doc soit 17 %. L'abonnement à des listes de documentalistes de l'académie d'exercice arrive en troisième position avec 86 personnes soit 14 % des interrogés. Dans la partie de notre thèse (partie 2, chapitre 3) sur les listes en information documentation, nous avions évoqué le rôle de proximité des listes académiques et le fait que les personnels en poste peuvent être abonnés d'office à ce service de diffusion d'informations académiques. Les deux autres grandes listes nationales dans le domaine de la documentation Adbs-info et Biblio-fr pour les bibliothèques ne concernent respectivement que 34 personnes (6 %) et 31 personnes (5 %). Le nombre d'abonnés à ces listes a continué de progresser après 2004. La question n° 13 concernait les forums de discussion auxquels étaient susceptibles d'être abonnés les répondants. 96 % de l'effectif a choisi de ne pas répondre. Son intitulé a sans doute déconcerté les sondés qui n'ont pas compris l'objet de la question. L'usage des forums de discussion apparaît comme quasiment inexistant dans le groupe interrogé. La question suivante (n° 14) a pour objet les apports professionnels des listes ou forums de discussion. Les réponses se rapportent donc majoritairement à l'usage des listes de discussion. Selon l'analyse des résultats globaux (rang moyen), les apports des listes de discussion concernent en premier lieu la veille informationnelle (27,8 %), les échanges de pratiques (25,2 %) et la mutualisation des connaissances (17 %). Les débats sur le métier arrivent en quatrième position avec 9,4 % de réponses.

Les pratiques d'Internet

La question suivante (n° 47) s'inscrit dans une partie du questionnaire qui concerne l'équipement à domicile et les pratiques personnelles d'Internet. Les réponses à cette question ouverte sont très dispersées (840 réponses, dont 258 non réponses).

Les propositions ne sont pas du même registre, il existe une différence de nature entre la consultation de sites de banques, de moteurs de recherche ou de sites pédagogiques. Google est le site le plus utilisé (16 %), suivi par les sites académiques (6,9 %). Nous pouvons noter l'évocation en troisième position du site Savoirs CDI (5,8 %), site associé à la liste Cdidoc. Les enseignants documentalistes consultent des ressources dédiées à la documentation scolaire. Cette offre se stabilise et commence a être abondante. En 2004, ce territoire numérique est encore en émergence.

> *« Quels sont les outils pouvant répondre à cette déterritorialisation / reterritorialisation ? Site de mutualisation (docpourdocs), plate-forme de travail collaboratif (wiki) (cheval.slaes), Weblog (outils froids, biblioacid), liste de discussion (cdi-doc, e-doc, biblio-fr), forum d'échange, catalogue collectif (sudoc, base des MémoFiches du CRDP de Poitiers), portail thématique (savoirscdi)…. Tous ces outils recréent un territoire virtuel, un environnement émergent et font appel à une communauté de pratique »* (Le Roux, 2004)[653].

Dans cet extrait, Le Roux met en avant la notion de communauté globale composée des sites de CDI sur le Web, des réseaux de documentalistes, et des sites coopératifs. Certains outils évoqués dans cet article ont disparu comme le Wiki cité et la liste Biblio-fr pour les bibliothécaires qui a fermée en juillet 2009. BiblioAcid, revue spécialisée dans le domaine de la documentation électronique s'est arrêté en janvier 2006 au profit d'un nouveau blog dédié à l'activité de la bibliothèque universitaire d'exercice de l'auteur. Les autres outils abordés sont devenus incontournables et sont toujours utilisés par les enseignants documentalistes.

Les enseignants-documentalistes et la recherche d'information sur Internet (enquête n° 2)

L'auteur a réalisé une deuxième enquête complémentaire par questionnaires en ligne en novembre - décembre 2004 qui donnera lieu à 497 réponses. Il a diffusé sur son site personnel un document de travail du 29 décembre 2004 comportant la série de tris à plat des données (Annexe 4). La première partie du questionnaire porte sur « Le CDI et votre pratique personnelle ». Nous présentons dans le tableau suivant les questions qui feront l'objet de commentaires.

[653] L. Le Roux, Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations, IUFM de la Réunion, *Expressions*, décembre 2004, n° 24, pp. 67-97.

Questions commentées de l'enquête

Question 2 : Vous êtes abonné(e) à une liste de discussion nationale concernant la documentation (Ex. : cdi-doc, e-doc, e-logidoc, biblio-fr, adbs-info, etc.) :
Q 3 : Vous êtes abonné(e) à la liste de discussion des documentalistes de votre Académie :
Q 11 : Comment êtes-vous informé(e) des nouveautés sur Internet ? (Ex. : existence d'un nouveau site, innovation d'un outil de recherche, changement éditorial d'un site, apparition d'une liste de discussion ou d'un Weblog, etc.) :
Q 18 : Les échanges d'information entre collègues ou sur une liste de discussion vous aident à trouver une information ou un site pouvant être intéressant :
Q 33 : Si vous êtes abonné(e) à des listes de discussion ou si vous collaborez à un site de mutualisation, pensez-vous faire partie d'une "communauté virtuelle" ?
Q 37 : Les listes de discussion nationales sont-elles utiles dans la préparation de séquences devant élèves ? (Par "utile", nous voulons savoir si ces listes ont apporté à un moment donné quelque chose - un indice, un site ... - qui a permis de modifier la recherche pour la rendre davantage pertinente).

Abonnement à des listes de discussion

76 % des répondants (question n° 2) affirment être abonnés à une liste nationale sur la documentation (Ex. : Cdi-doc, E-Doc, E-logidoc, Biblio-fr, Adbs-info, etc.). 60 % le sont à la liste de discussion des documentalistes de leurs académies (question n° 3). Les questions suivantes portent sur les fonctions attribuées aux listes de discussion par les enseignants documentalistes.

La veille informationnelle

Les réponses de l'effectif global de la question n° 11 placent la navigation personnelle (22 %) comme première démarche des enseignants documentalistes pour s'informer sur Internet. L'information obtenue par les listes de discussion nationales en documentation (Cdi-doc, E-Doc) apparaît en seconde position (21,3 %) et en troisième (15,7 %) pour les listes de diffusion (Exemple « Le Café pédagogique »). Les interrogés font une différence entre les listes de discussion où l'on peut participer aux échanges et les listes de diffusion qui sont utilisées pour envoyer des informations à un destinataire qui ne peut pas répondre.

Aide et conseils

A la question n° 18 sur la fonction d'aide des listes de discussion pour trouver des informations ou des sites intéressants, les répondants indiquent y avoir recours « souvent à très souvent » pour 32 %, voire « assez souvent » pour 48 %.

Sentiment d'appartenance à une communauté virtuelle

La question n° 33 est relative au sentiment d'appartenance à une communauté virtuelle du fait d'être abonné à des listes de discussion ou de collaborer à un site de mutualisation. Les réponses à cette question sont partagées, 53 % pensent faire partie d'une communauté virtuelle, a contrario 47 % n'ont pas ce sentiment.

Préparation de séquences pédagogiques

La question n° 37 traite de l'usage des listes de discussion lors de la préparation de séquences pédagogiques. En se référant à une échelle de satisfaction progressive de « jamais à très souvent », les listes de discussion sont considérées comme utiles pour la préparation de séquences pédagogiques pour 53 % des répondants et comme inutiles pour 46 %. La réflexion didactique et pédagogique ne semble pas être la fonction primordiale d'une liste de discussion pour l'ensemble des enseignants-documentalistes.

La navigation communautaire

Le Roux s'interroge en 2006[654] sur les pratiques des enseignants documentalistes en matière de de navigation communautaire sur le Web. En effet, dans la recherche d'information, les professionnels mettent en place une pratique qui consiste à tenir compte ou à consulter des traces d'usages antérieurs. Cette navigation sociale constitue une manière relationnelle de trouver l'information en prenant en compte l'avis des autres. Le modèle de navigation sociale issu de Dourish et Chalmers (1994)[655] privilégie les interactions humaines et la recommandation (notoriété de l'auteur qui donne l'information). Ils distinguent deux grands styles de navigation sociale : la navigation sociale *directe* (par le biais notamment des échanges quotidiens, des rencontres, des listes de discussion, etc.) et la navigation sociale *indirecte* (en prenant par exemple un guide, en tenant compte de l'avis d'un journal, etc.).

[654] L. Le Roux. *Circulation de l'information et « navigation communautaire » chez les enseignants-documentalistes*. ArchiveSIC, 14/01/2006. En ligne sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001655/en/.
[655] P. Dourish, M. Chalmers. *Running out of space: models of information navigation, Proceedings of Human Computer Interaction (HCI'94)*, Glasgow, 1994. En ligne sur http://www.dcs.gla.ac.uk/~matthew/papers/hci94.pdf .

Les listes de discussion selon Le Roux seraient concernées par les deux types de navigation sociale.

> *« Ces listes permettent non seulement à un des membres d'être la plupart du temps aidé (navigation directe), mais offrent en plus, à l'ensemble du groupe, de participer à un processus de capitalisation d'un savoir par accumulation de traces d'usages, à la fois dans les réponses finales, mais aussi dans la manière avec lesquelles elles ont été reçues et traitées (navigation indirecte) »* (2006 : 6).

L'auteur désigne cette navigation comme communautaire dans la mesure où cette pratique est le fait d'une « communauté » d'enseignants qui explorent des sites professionnels. Les listes de discussion et de diffusion permettent d'accéder à l'information par relations sociales. L'information va vers l'usager selon le modèle *push*. Littéralement, il s'agit de systèmes informatiques qui permettent de « pousser » les informations vers les utilisateurs, alors que ceux-ci sont habitués à utiliser la médiation technologique des moteurs de recherche. Les listes de discussion (Adbs-info, Biblio-fr, Cdidoc ou E-Doc) et de diffusion (comme Le Café pédagogique) entretiennent une veille informationnelle sur les pratiques pédagogiques ou les sites pertinents pour le second degré. La syndication de contenus par fils RSS ou ATOM[656] représente une nouvelle manière de naviguer socialement par recommandations ou conseils. Peu présente en 2004, l'intégration de liens sélectionnés et mis à jour automatiquement dans le navigateur de l'usager autorise par le biais d'un fil la publication d'une partie ou la totalité du contenu d'un site sur un autre site Web. La plupart du temps, il existe une affinité sociale entre ces sites qui relèvent des mêmes domaines de compétences. Nous pouvons faire le parallèle avec l'usage dans les blogs du blogroll (liste de liens pointant vers d'autres blogs amis). Le créateur du blog choisit des sites de référence qu'il juge pertinent dans son secteur.

Pratiques et styles de navigation des enseignants-documentalistes sur Internet (enquête n°3)

Le Roux réalise une troisième enquête par questionnaire entre mai et juin 2006, il obtiendra 901 réponses. La série de tris à plat avec les résultats bruts sera diffusée sur son site personnel (Annexe 5). Il reprend certaines questions déjà posées dans les enquêtes précédentes en les précisant.

[656] RSS ou ATOM désigne une famille de formats XML utilisés pour la syndication de contenu Web.

Questions commentées de l'enquête

Question 2 : Vous êtes abonné(e) à une liste de discussion nationale concernant la documentation (ex. : adbs-info, bibliofr, cdi-doc, e-doc, e-logidoc, etc.) : Q 3 : Vous êtes abonné(e) à la liste de discussion des documentalistes de votre académie : Q 4 : Vous êtes abonné(e) à une liste de diffusion (sorte de lettre d'information et de veille. Ex. : Le Café pédagogique, Actu Moteurs, La lettre d'information du CRAP-Cahiers pédagogiques, etc.) : Q 16 : Les échanges sur les listes de discussion vous aident à trouver une information ou un site pouvant être intéressant : Q 26 : Pensez-vous faire partie d'une communauté virtuelle ? Q 27 : Au regard de votre pratique de documentaliste sur Internet, dans quelles mesures pensez-vous faire partie d'une "communauté virtuelle" ? Q 31 : Pensez-vous qu'il existe un échange de savoirs et de pratiques professionnelles par Internet ?

Abonnement et usages des listes de discussion

Pour commencer 69 % des répondants déclarent être abonnés à une liste nationale en documentation (pour rappel 76 % en décembre 2004) et 67 % à une liste académique (60 % en 2004). 71 % sont abonnés à une liste de diffusion principalement Le Café pédagogique[657]. Les fonctions principales des listes de discussion correspondent à celles définies dans l'enquête n° 2 de décembre 2004. Les échanges sur les listes (question n° 16) aident à trouver une information ou un site pouvant être intéressant pour 74 % des interrogés (« souvent » à « très souvent » pour 31 %, voire « assez souvent » pour 43 %). Les questions suivantes sur l'usage des blogs ou Wikis spécialisés pour trouver de l'information n'obtiennent que 7 % de réponses positives (« souvent » à « très souvent »).

Communauté virtuelle

A la question n° 26, « Pensez-vous faire partie d'une communauté virtuelle ? », 75 % répondent positivement (calcul sur 351 réponses). Par comparaison, ils étaient uniquement 54 % en décembre 2004. La notion de communauté virtuelle sur Internet semble mieux connue par les enseignants documentalistes. La question suivante n° 27 vise à identifier la nature de la participation du documentaliste à cette communauté virtuelle. Sur 232 répondants, 41 % citent l'adhésion à une liste de discussion, 28 % les mutualisations et 17 % l'échange d'informations avec des collègues. L'abonnement à une liste de discussion apparaît comme la première donnée d'identification à une communauté virtuelle.

[657] Il est possible de s'abonner à différentes formules : une lettre mensuelle d'information par disciplines ou à l'Expresso quotidien. En ligne sur http://www.cafepedagogique.net/.

Savoirs et pratiques professionnelles

Plusieurs questions dans ce questionnaire abordent le thème de l'échange des savoirs et des pratiques professionnelles sur Internet. Ce thème n'était pas présent dans les précédents questionnaires. A la question n° 31 sur la fonction d'Internet dans l'échange de savoirs et de pratiques professionnels, 53 % considèrent que c'est effectivement « souvent à très souvent » (463 réponses) et 36 % (319 réponses) « assez souvent » un espace pour la mutualisation des connaissances. A contrario, ils ne semblent pas être acteurs de cet échange des savoirs et des pratiques professionnelles sur Internet puisqu'ils déclarent y participer « rarement à jamais » (60 %). Les contributeurs sur les sites de mutualisation ou les listes de discussion représentent statistiquement une minorité de personnes.

- **Intérêt de cette enquête pour notre recherche**

En dépit de l'ancienneté des données produites en 2004 et 2006, cette recherche retient notre attention en raison des questions spécifiques sur les listes de discussion. Quelques indicateurs d'usage des listes se démarquent parmi les résultats : les enseignants documentalistes sont abonnés majoritairement à Cdidoc et à la liste de leur académie. Les apports de cette communication en ligne concernent tout d'abord la veille informationnelle, puis les échanges de pratiques et la mutualisation des connaissances. Sur le Web, le territoire pour les documentalistes scolaires est composé de ressources mutualisées. L'annonce de nouveaux services en ligne et les avis sur des ressources existantes utiles pour la profession sont ainsi relayés par les listes de discussion. Cette navigation communautaire caractérise la circulation de l'information relative à ces outils. Le sentiment d'appartenance à une communauté virtuelle est associé à l'abonnement aux listes de discussion, au fait d'y mutualiser des pratiques et d'échanger des informations.

3.1.2 Les pratiques informationnelles des enseignants documentalistes

L'équipe de Savoirs CDI a élaboré une enquête en ligne sur les pratiques informationnelles des enseignants documentalistes. Les questionnaires accessibles sur le site Savoirs CDI ont été mis à disposition d'octobre 2009 à février 2010. Cette étude a fait l'objet d'annonces sur les listes de discussion des enseignants-documentalistes Cdidoc et E-Doc.

Subject: [Cdidoc-FR/] INFO: Des nouveautés sur Savoirs C DI
Date: Thu, 01 Oct 2009 10:34:35 +0200
Sujet : Des nouveautés sur Savoirs CDI
De : BS < s.b@cndp.fr>
Pour : Liste Cdidoc < Moderateur.Cdidoc@ac-rennes.fr>
Bonjour, Savoirs CDI ouvre cette année scolaire avec la mise en place d'une enquête sur les pratiques informationnelles des documentalistes, que ce soit sur le plan personnel ou professionnel. Cette enquête nous permettra de dresser des profils de documentalistes selon les usages et pratiques identifiés. En vous remerciant par avance du temps que vous voudrez bien consacrer à cette enquête. Bien cordialement, Le comité de rédaction de Savoirs CDI

Nous pouvons remarquer le fort taux de participation : 2063 enseignants documentalistes ont répondu à cette enquête, ce qui représente près de la moitié des abonnés de la liste Cdidoc. L'analyse des résultats est présentée sur le site Savoirs CDI dans une partie intitulée « Réflexion : regards pluriels sur le métier de documentaliste de CDI ». La synthèse de l'enquête a été publiée en trois parties en juin 2010 sous la forme d'épisodes intitulés « Plus belle la doc... »[658].

Subject: [Cdidoc-FR/] INFO : nouveautés sur Savoirscdi
Date: Fri, 04 Jun 2010 17:14:42 +0200
Bonjour, Encore du nouveau pour vous : Plus belle la doc... : les résultats de l'enquête sur les pratiques informationnelles des documentalistes http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=1513
[...] Cordialement - l'équipe SavoirsCdi
.....
Subject: [Cdidoc-FR/] INFO : Du neuf sur SavoirsCDI
Date: Fri, 18 Jun 2010 14:01:04 +0200
Bonjour, Le feuilleton de la publication des résultats de l'enquête sur les pratiques informationnelles des enseignants-documentalistes continue. Vous trouverez en cette veille de week-end (peut-être encore pluvieux) le troisième épisode : http://www.savoirscdi.cndp.fr/index.php?id=1098&tx_ttnews[tt_news]=247&tx_ttnews[backPid]=1&cHash=a153f6751d

[658] *Plus belle la doc*, Savoirs CDI, juin 2010. En ligne sur http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/reflexion-regards-pluriels-sur-le-metier-de-documentaliste-de-cdi/plus-belle-la-doc.html.

Si le lien ne fonctionne pas, essayer : http://xrl.in/5n7z
Bonne lecture à toutes et tous, SB
Documentaliste - Savoirs CDI - Département Management et Ingénierie Documentaires

Nous nous intéressons plus particulièrement à la première partie de l'enquête qui concerne l'utilisation des médias par l'enseignant documentaliste. Les questions ne sont pas numérotées, pour les commenter nous leurs associons un numéro d'ordre.

Questions commentées de l'enquête

Question 1 : Pour vous informer d'une façon générale, quels moyens d'information utilisez-vous le plus souvent ?
Q2 : A quelle fréquence utilisez-vous Internet ?
Q3 : Quelles actions effectuez-vous quotidiennement sur Internet ?

A la question n° 1 sur les moyens d'information utilisés les plus fréquemment pour s'informer de façon générale, Internet est cité en premier (87,2 %)[659]. La messagerie électronique, outil d'information personnel lié à Internet arrive à la cinquième place du classement (37,3 %). Lors de son utilisation, les aspects professionnels et personnels sont souvent étroitement imbriqués si bien qu'il est difficile de les différencier. La messagerie électronique permet de communiquer des messages personnels et de s'informer par le biais des listes de diffusion, de lettres d'information et fils RSS auxquels on a choisi de s'abonner. Les répondants déclarent utiliser Internet « plusieurs heures par jour » pour 77,7 % d'entre eux (calcul sur 1744 réponses, question n° 2). Les actions effectuées quotidiennement sur Internet (question n° 3) correspondent à la consultation de sites (96,6 %) et de la messagerie personnelle (95,8 %) et professionnelle (94,5 %)[660].

Les différences par tranche d'âge

Dans la synthèse, les résultats sont mis en perspective avec le profil des répondants. Des tendances se dégagent avec comme facteur significatif l'influence de l'âge sur les pratiques. Ainsi, les « 20-30 ans » plébiscitent Internet comme source d'information avec 89,8 % des répondants et sont 89,4 % à y consacrer plusieurs heures par jour. Quasiment la moitié des répondants de cette classe d'âge consultent les réseaux sociaux quotidiennement.

[659] Données accessibles dans la partie « Les pourcentages et les nombres de réponses bruts », le rapport aux médias sur le plan personnel (1/4), 1754 réponses.
[660] Calcul sur 1749 réponses à la question : Quelles actions effectuez-vous quotidiennement sur Internet ?

Cette catégorie est également celle qui pratique le plus la baladodiffusion et la consultation en différé d'émissions télévisées sur Internet.

Tableau : Rapport entre les classes d'âge et les pratiques d'Internet

	20-30 ans	30-40 ans	40-50 ans	Plus de 50 ans
Taux de citation d'Internet	89,8 %	85,8 %	81,8 %	73,1 %
Podcast	9,40 %	6,40 %	6,10 %	5,50 %
Visionnage d'émissions de télévision en différé	22,4%	13,0 %	7,4 %	3,1 %
Consultation de réseaux sociaux	46,50 %	21,50 %	12,70 %	12,80 %

Légende : Savoirs CDI, L'enquête (1), 1.2.2 Les profils particuliers

Ces différentes pratiques de l'Internet évoluent avec l'âge de façon décroissante. Les plus âgés ne sont pas pour autant indifférents aux nouvelles technologies. Ils citent également Internet comme moyen le plus utilisé pour s'informer mais seulement pour 73,1 %. Cette génération est celle qui accorde plus d'intérêt que les autres aux médias traditionnels (radio, lecture des journaux et périodiques).

Les différences Homme-Femme

Le portrait type du répondant est une femme âgée de 30 à 50 ans, certifiée de documentation et ayant entre 10 et 20 ans d'ancienneté dans la fonction de documentaliste. Il faut noter que les répondants du questionnaire sont à 90 % des femmes. Ce chiffre est très supérieur à celui que l'on trouve pour l'ensemble des enseignants certifiés (62 % de femmes)[661]. Les hommes répondants du questionnaire sont plus enclins à se servir d'Internet plusieurs heures par jour (84,8 % ; 77,2 %)[662]. Ce trait est souvent mis en lumière dans les enquêtes sur les usages d'Internet.

> *« Le fait d'être un homme multiplie par 1,4 les chances d'être connecté "toutes choses étant égales par ailleurs" [...] et le fait d'être un homme, une fois équipé, multiplie par 1,8 les chances de devenir un internaute actif »* (Donnat, 2007 : 5)[663].

[661] *Repères et références statistiques,* Ministère de l'Éducation nationale, 2009.
[662] Le premier pourcentage correspond aux réponses des hommes et le second à celles des femmes.
[663] O. Donnat. Pratiques culturelles et usages d'Internet. *Culture Études*, novembre 2007, p. 5.

En dépit d'un intérêt marqué des hommes répondants pour Internet, quel que soit leur âge ils retiennent moins souvent la messagerie électronique comme moyen de s'informer (15,4 % sur l'ensemble des répondants). Cette désaffection semble liée à la forme (messagerie, liste de diffusion) et non au support Internet.

- **Intérêt de cette enquête pour notre recherche**

Cette enquête récente dresse le portrait de l'enseignant documentaliste aujourd'hui et de son rapport aux différents médias. De façon générale, la messagerie électronique reste très présente dans les pratiques des acteurs pour s'informer. Les usages sont cependant distincts selon la tranche d'âge et le sexe. Les plus jeunes sont de plus important consommateurs de téléchargement sur Internet et de plus grands utilisateurs des réseaux sociaux, d'autant plus si ce sont des hommes. A contrario, les professionnels plus âgés continuent à faire confiance aux médias traditionnels.

3.2 Méthodologie de l'enquête par questionnaire

Notre méthodologie de recherche consiste en une ethnographie d'une communauté en ligne. Au delà de notre observation participante sur le Web, par l'analyse des archives et du suivi de l'activité de la liste Cdidoc, nous avions projeté dès le départ un recueil de documents fournis par des informateurs à partir d'une enquête quantitative sous forme de questionnaire en ligne auprès des abonnés de la liste.

3.2.1 Choix du questionnaire

Baron et Bruillard (2006)[664] rappellent que l'interrogation des membres de communautés sous la forme de questionnaires permet d'éclairer les contextes liés à l'activité professionnelle, mais aussi d'approcher les représentations sociales des membres et d'analyser les réseaux de sociabilité.

[664] G.-L. Baron, E. Bruillard. Quels apprentissages dans les communautés d'enseignants en ligne. In A. Deale, B. Charlier. (eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants,* Paris, L'Harmattan, 2006. pp. 177-197.

L'enquête par questionnaire donne également les moyens de circonscrire les questions relatives aux rapports à la communauté constituée, aux champs de savoir que cette communauté investit.

Projet initial et modifications

Notre premier projet visait à recueillir des renseignements au sujet de la population des abonnés de la liste Cdidoc. Cette méthode traditionnelle close rend possible la collecte de données quantitatives chiffrées relatives à la population qui fréquente les listes, la connaissance des motifs d'adhésion, de participation ou non-participation des abonnés. Nous souhaitions interroger la dimension de partage des connaissances entre les abonnés et le rôle des listes de discussion dans ce type de processus. Dans la perspective de définir l'écosystème informationnel des abonnés, nous avions envisagé d'interroger les acteurs sur leurs pratiques des réseaux sociaux dans la circulation de l'information. Plusieurs raisons nous ont conduit à ajourner notre projet d'enquête et à modifier ses intentions. Le premier fait marquant est la disparition de la liste Biblio-fr en juin 2009 après 16 ans d'exercice. Au moment de sa fermeture, cette liste dédiée aux bibliothécaires regroupait 17500 abonnés et diffusait en moyenne 220 messages par mois (calcul sur les 6 derniers mois). Nous avons étudié dans un chapitre précédent (partie 2, chapitre 3) les réactions des abonnés et les explications des modérateurs sur la fermeture de Biblio-fr. Les raisons évoquées portaient sur le poids humain de la modération et sur la baisse de participation des abonnés actifs en lien avec le report de l'activité des leaders sur leurs blogs personnels. Cette analyse a modifié nos représentations sur le rôle et le fonctionnement des listes de discussion.

Ainsi, nous n'avions jamais envisagé l'arrêt de la liste Cdidoc. Nous avons cherché à identifier des indicateurs divergents entre Cdidoc et Biblio-fr afin d'isoler les atouts spécifiques de la communauté étudiée. Nous avons donc choisi de reporter notre projet de questionnaire afin de répondre à notre nouveau questionnement sur l'avenir des listes de discussion. Le deuxième événement qui nous a incité à reformuler notre projet est l'annonce d'une enquête sur les pratiques informationnelles des documentalistes menée par le site Savoirs CDI. Cette enquête abordée dans la partie précédente a eu lieu en février 2010 et la publication des résultats en juin 2010. Nous avions envisagé dans le projet originel d'interroger les enseignants documentalistes sur leur écosystème informationnel. Un grand nombre de questions de l'enquête « Plus belle la doc » renvoyaient à cette dimension.

Au final, nous avons décidé de revoir la place de l'enquête dans notre dispositif méthodologique. Nous avons souhaité explorer quatre axes principaux dans le questionnaire retenu :

- Les modalités d'appropriation de la liste sont interrogées à travers l'identification des conditions de consultation des échanges en ligne (lieu, fréquence, modalités de lecture).
- La dimension socio-cognitive de la communauté est abordée par l'étude de la circulation de l'information et sa transformation en savoir commun (rôle de la liste dans la construction sociale des connaissances, nature des savoirs échangés).
- La dimension socio-discursive de la construction de l'identité professionnelle est étudiée à partir de la représentation du terme communauté et par l'étude spécifique des usages des nouveaux entrants dans le métier (étudiants, vacataires).
- La problématique sur l'actualité et l'intérêt de l'outil technique (liste de discussion) nous conduit à examiner l'avenir de cet outil parmi les autres services d'accès à l'information.

L'objectif de notre enquête est de confronter les résultats obtenus lors de l'analyse des archives aux représentations et pratiques des abonnés de la liste Cdidoc. Le projet retenu est ainsi de réaliser une courte enquête de confirmation de nos hypothèses et de prospective.

3.2.2 Processus de collecte de données

Nous avons choisi de réaliser une enquête en ligne à destination des abonnés de la liste Cdidoc en raison de la particularité de la communauté en ligne étudiée. Une enquête par Internet induit un mode de recueil homogène des contributions. Dans la mesure où les réponses ne dépendent pas de l'interaction avec l'interviewé, la comparaison des données apparaît donc comme plus fiable. Les enquêtes par Internet fonctionnent sur un principe de questionnaires auto-administrés.

La solution technique

Nous avons retenu la solution technique d'un système Web intégré. Nous avons cherché un hébergeur privé pour notre enquête en ligne et un logiciel libre de traitement des données. Notre choix s'est orienté vers le fournisseur *Free* (abonnement personnel déjà à notre disposition) et sur le logiciel *Limesurvey*, un outil libre d'enquête en ligne. A partir du logiciel, le chercheur construit son questionnaire et le publie sur un serveur dédié à l'administration des enquêtes en ligne. Les participants à l'enquête sont avertis de manière active par courrier électronique contenant un lien vers l'URL du formulaire en ligne. La participation exige avant tout que les répondants connaissent l'existence de l'enquête et qu'ils prennent la décision de remplir le questionnaire sur Internet.

Le groupe test

Afin de perfectionner et d'augmenter la concision et la précision du questionnaire définitif, nous avons procédé à une phase de test auprès de vingt personnes (abonnés de la liste de notre connaissance, et appartenant à notre groupe de recherche). Ce test portait essentiellement sur la formulation et la compréhension des questions et sur leurs intérêts éventuels. Cette faisabilité a été réalisée à partir de documents papier en présence des testeurs sous forme d'entretiens de groupes (3 à 7 personnes) ou d'entretiens individuels et complétée par des envois du questionnaire provisoire par courrier électronique aux personnes distantes géographiquement. Nous avons voulu concevoir un questionnaire semi-ouvert pour donner une dimension qualitative à l'étude. Les questions ouvertes constituent des outils utiles pour juger de l'implication et de la pertinence des réponses obtenues. Ainsi, nous avons proposé une question ouverte en conclusion sur la perception de l'enquête afin de faire remonter les éventuelles incompréhensions ou problèmes techniques.

Invitation à l'enquête

Les interviewés sont interrogés à travers l'envoi d'un message sur la liste Cdidoc. Ce message inclut un lien vers le questionnaire et sera relancé une fois. Nous avons réfléchi à une invitation comportant un titre explicite et motivant pour inciter les abonnés à répondre. Nous avons choisi comme intitulé : « Enquête communauté professionnelle et liste Cdidoc » dans l'optique de distinguer notre requête des annonces réalisées par les modérateurs sur le fonctionnement de la liste (fermeture, problèmes techniques). La notion de « communauté professionnelle » induit une réflexion sur l'identité professionnelle.

Ce thème apparaît comme sensible pour les enseignants documentalistes pour des raisons historiques et institutionnelles déjà évoquées précédemment.

Message d'annonce de l'enquête diffusé sur la liste Cdidoc le 27 mai 2011

Subject: [Cdidoc-FR/] ENQUETE : Enquête communauté professionnelle et liste de discussion
Date: Fri, 27 May 2011 14:19:51 +0200
Bonjour
Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'information et de la communication (Université Lille 3), je mène une étude sur la liste Cdidoc en tant que communauté professionnelle.
Je vous remercie de bien vouloir participer à un questionnaire anonyme à partir de l'adresse http://enqueteCdidoc.free.fr/
Les résultats d'enquête seront publiés sur le site d'appui après la phase d'exploitation des données. Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire.
Je tiens à vous remercier pour votre attention et votre participation.
Florence Thiault, PRCE en Documentation Université Rennes 2

Afin de récolter un maximum de réponses, il est nécessaire de susciter la confiance des colistiers et de leur fournir quelques garanties. C'est l'objet du court préambule qui précède les questions. Les finalités et le cadre de l'enquête requièrent d'être clairement annoncés sans pour autant énoncer les hypothèses pour ne pas induire les réponses des enquêtés. La garantie de l'anonymat des répondants, la confidentialité et du traitement exclusivement statistique, règles déontologiques de base de l'enquêteur demandent à être respectés, ainsi que l'engagement à livrer ultérieurement les résultats de la recherche aux colistiers.

Suivi et relance de l'enquête

Suite aux connexions des répondants, nous pouvons suivre le déroulement de notre étude en direct, grâce à des tableaux de bord publiés dans une page de statistique qui porte sur des éléments d'identification des profils (type d'établissement de rattachement de l'abonné, sexe). Nous avons observé un pic de réponses 48h après la première invitation puis une diminution progressive jusqu'à la relance. Le deuxième message a été diffusé sur la liste Cdidoc le 7 juin. Suite à cette annonce, plus de 50 abonnés supplémentaires ont répondu au questionnaire dans la journée.

Message de relance de l'enquête diffusé sur la liste Cdidoc le 7 juin 2011

Sujet: Questionnaire pour recherche doctorale
Date : Mon, 06 Jun 2011 22:11:08 +0200
De : Florence <Florence.Thiault@ac-rennes.fr>
Pour : moderateur.Cdidoc <Moderateur.Cdidoc@ac-rennes.fr>
Bonjour, Voici deux semaines j'ai envoyé un message sur la liste Cdidoc concernant un questionnaire anonyme sur la pratique des listes de discussion dans la communauté professionnelle des documentalistes. Ce questionnaire s'adresse à tous les abonnés de Cdidoc (prof-doc, étudiant en formation, documentaliste en CRDP...). A ce jour, j'ai reçu plus de 200 réponses et je vous en remercie. Si vous n'avez pas eu cette information, voici l'adresse où vous pouvez répondre à ce questionnaire : http://enqueteCdidoc.free.fr/
Merci encore pour votre collaboration et vos remarques.
Florence Thiault, PRCE en Documentation Université Rennes 2
florence.thiault@ac-rennes.fr

En parallèle, nous avons envoyé un message d'annonce de l'enquête et un message de relance sur le compte *Twitter* VeilleDoc_R2. Nous utilisons habituellement ce compte professionnel afin de diffuser des *Tweets* concernant l'actualité des bibliothèques et de la documentation pour les étudiants en infodoc.

Messages diffusés sur Twitter

@VeilleDoc_R2 VeilleDoc_Rennes 2
Pour les abonnés de Cdidoc enquête sur Communauté professionnelle et liste de discussion
http://enqueteCdidoc.free.fr/
27 Mai via Web
.....
@VeilleDoc_R2 VeilleDoc_Rennes 2
Rappel enquête abonnés de Cdidoc : Communauté professionnelle et liste de discussion
http://enqueteCdidoc.free.fr/
6 Juin via Web

550 personnes suivent notre veille, dont un certain nombre d'enseignants documentalistes et d'étudiants. Le deuxième message a été publié un jour avant sur *Twitter* par rapport à celui distribué par la liste Cdidoc. Nous souhaitions voir l'impact de ce relai pour inciter à répondre au questionnaire. Cet essai ne s'est pas révélé probant, six nouveaux répondants seulement ont rempli le questionnaire après la diffusion de l'information sur *Twitter.* D'autre part, pour inciter les étudiants à répondre à cette enquête, nous avons sollicité des formateurs IUFM investis dans les nouveaux masters préparant au CAPES de documentation par le biais d'une liste de diffusion dédiée.

Nous avons également fait appel directement à certains responsables de formation de notre connaissance afin qu'ils relaient l'annonce de l'enquête auprès de leurs étudiants. Les formations qui ont répondu positivement à notre demande correspondent à celles de Rennes, Caen, Rouen, Lille et Toulouse.

La forme du questionnaire

Le questionnaire de 23 items comporte principalement des questions fermées à choix et à réponses multiples, sauf deux questions ouvertes (facultatives). La seule question obligatoire concerne le sexe du répondant, elle sert de filtre de contrôle pour le formulaire. Pour certaines réponses au choix parmi une liste, nous avons envisagé d'autres possibilités par l'intermédiaire de l'option « Autre ». Le questionnaire est organisé en trois parties différenciées par des titres.

- **La liste Cdidoc** : huit questions
- **Usage des outils de veille professionnelle** : huit questions. Selon la réponse à une question dichotomique, une question ouverte s'ouvre pour expliquer les raisons de ce choix. Nous proposons également deux questions qui utilisent une échelle de Likert pour permettre de mesurer le degré d'accord ou de désaccord par rapport à l'énoncé.
- **Qui êtes-vous ?** : six questions dont une question ouverte pour des commentaires éventuels sur le questionnaire.

A chacun des thèmes sont associées deux pages Internet afin d'éviter que le répondant ait besoin d'utiliser l'ascenseur vertical de l'écran lors de la saisie des données (Annexe 6).

Questions du groupe « La liste Cdidoc »

1. Depuis combien de temps êtes-vous abonné à Cdidoc ?
2. Êtes-vous abonné également aux listes suivantes ?
3. Où consultez-vous la liste Cdidoc ?
4. Quelles sont vos pratiques de lecture de la liste Cdidoc ? Consultation de :
5. A quelle fréquence consultez-vous la liste Cdidoc ?
6. Qu'attendez-vous de la liste Cdidoc ?
7. Selon vous, quels sont les types de savoirs échangés sur la liste Cdidoc ?
8. Pour vous Cdidoc c'est :

Les premières interrogations de ce groupe sont des questions d'amorce qui portent sur des éléments plutôt factuels et bien connus des répondants. Les trois derniers points sont directement en lien avec nos hypothèses de recherche sur le rôle de la liste Cdidoc dans la communauté professionnelle étudiée.

Questions du groupe « Usage des outils de veille professionnelle »

9. Utilisez-vous un agrégateur de fils RSS (comme Netvibes, Google reader, ...) ?
10. Utilisez-vous des sites de gestion et de partage de signets en ligne (comme del.icio.us, Diigo, ...) ?
11. Utilisez-vous un compte Twitter pour votre veille professionnelle ?
12. Utilisez-vous un compte Facebook professionnel ?
13. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Ces outils du Web 2.0 sont des concurrents de la liste Cdidoc.
14. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Ces outils du Web 2.0 sont complémentaires de la liste Cdidoc.
15. Le modèle d'une liste de discussion est-il toujours d'actualité ?
16. Si oui, expliquez pourquoi :
17. Si non, expliquez pourquoi :

La série de questions de 9 à 12 vise à identifier les nouvelles pratiques de veille informationnelle de l'enseignant documentaliste. Les deux questions suivantes interrogent le sentiment des acteurs sur la place de la liste parmi les autres outils du Web 2.0. Quant à la dernière demande, elle interroge l'avenir de l'outil technique (liste de discussion) parmi les autres services d'accès à l'information.

Questions du groupe « Qui êtes-vous ? »

18. Dans quel type d'établissement exercez ou étudiez-vous ?
19. S'agit-il d'un établissement :
20. Êtes-vous : [un homme / une femme]
21. Quel âge avez-vous ?
22. Quelle est votre ancienneté dans la fonction d'enseignant documentaliste ?
23. Avez-vous des remarques ou des suggestions ?

La plupart des items de ce thème sont des questions dites de « signalétiques » (établissement d'exercice, sexe, âge, ancienneté). L'espace ouvert de commentaire à la fin du questionnaire offre la possibilité aux utilisateurs de s'exprimer sur un point précis de leurs choix.

3.3 Communauté professionnelle et liste de discussion

L'enquête en ligne sur la communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc a été ouverte au public du 27 mai 2011 au 30 juin 2011. Accessible sur le site « Enquête Cdidoc.fr »[665], elle a été annoncée sur la liste de discussion du même nom. Elle s'adressait à tous les enseignants documentalistes ou faisant fonction abonnés de la liste.

Taux de participation

Au moment de la clôture, on comptait 332 participants, ce qui représenterait 3 % des enseignants documentalistes de France (en établissements publics et privés), et 8 % des abonnés de la liste Cdidoc. Sur ces 332 participants, certains n'ont pas terminé le questionnaire (18 questionnaires incomplets). Ce nombre limité de répondants nous permet toutefois d'obtenir des résultats significatifs. Il est à noter que depuis la création des masters en documentation assurant la préparation au concours d'enseignement, le nombre d'enquêtes sur les listes de diffusion s'est accru. Ces nouvelles formations intégrant une approche de la recherche, les étudiants sont invités à solliciter les enseignants documentalistes en poste afin de collecter des données pour la rédaction de leur mémoire. En tant que directrice de mémoire, nous avons évalué à 50 messages en moyenne, le taux de réponses aux questionnaires d'étudiants (master Documentation de Rennes 2). Le taux de participation à notre enquête étant beaucoup plus élevé, nous sommes donc satisfaite du nombre de répondants au questionnaire.

[665] En ligne sur http://enqueteCdidoc.free.fr/.

Remarques ou suggestions des participants

En outre, 35 personnes ont laissé des commentaires qui nous permettent d'avoir une idée de la façon dont l'enquête a été perçue. Certaines remarques tiennent au principe même de l'enquête et il est intéressant d'en faire état. Dans un quart des messages, sont indiquées des précisions sur le statut du répondant (formateur, contractuel, assistant pédagogique, stagiaire, étudiant en master documentation...). Cet espace de rédaction libre se situe à la suite des questions sur l'identité des répondants. Les précisions apportées dans cette question ouverte ont vocation à compléter les items proposés sur la situation professionnelle des interrogés. D'autres messages expriment des encouragements pour le dépouillement, le souhait d'être informé des résultats ou l'intérêt que la personne a trouvé à ce questionnaire. Les autres messages se répartissent en deux catégories, d'une part les appréciations positives sur les apports de la liste, d'autre part des points de vue négatifs centrés sur les limites de ce canal de diffusion pour les abonnés. Pour la première catégorie, les répondants mettent en avant leurs pratiques personnelles de cet outil. La veille d'information et le principe de mutualisation sont ainsi cités. La consultation de la liste afin de connaître et de suivre les évolutions du métier d'enseignant documentaliste est particulièrement mise en avant dans plusieurs messages. Plusieurs réponses aux remarques et suggestions sur le questionnaire illustrent ce point :

- *«Cdidoc pour moi est surtout un moyen de connaître les représentations du métier »,*
- *« de rester au courant des interrogations actuelles en info-doc »*
- *« la liste permet une bonne approche du métier et de ses questionnements »*
- *« moyen de rendre compte des préoccupations des collègues »*
- *« la liste nous permet de découvrir toutes les facettes du métier »*

Les messages globalement critiques sont de plusieurs sortes. Ils portent sur le fonctionnement de la liste (liste institutionnelle, difficulté de consultation des archives) et sur le contenu des échanges (trop de messages, récurrence des sujets, fréquence insuffisante des produits documentaires issus de la liste sur Savoirs CDI). Certaines des remarques enregistrées portent sur une partie précise de l'enquête et seront citées en temps voulu.

3.3.1 Portrait des répondants

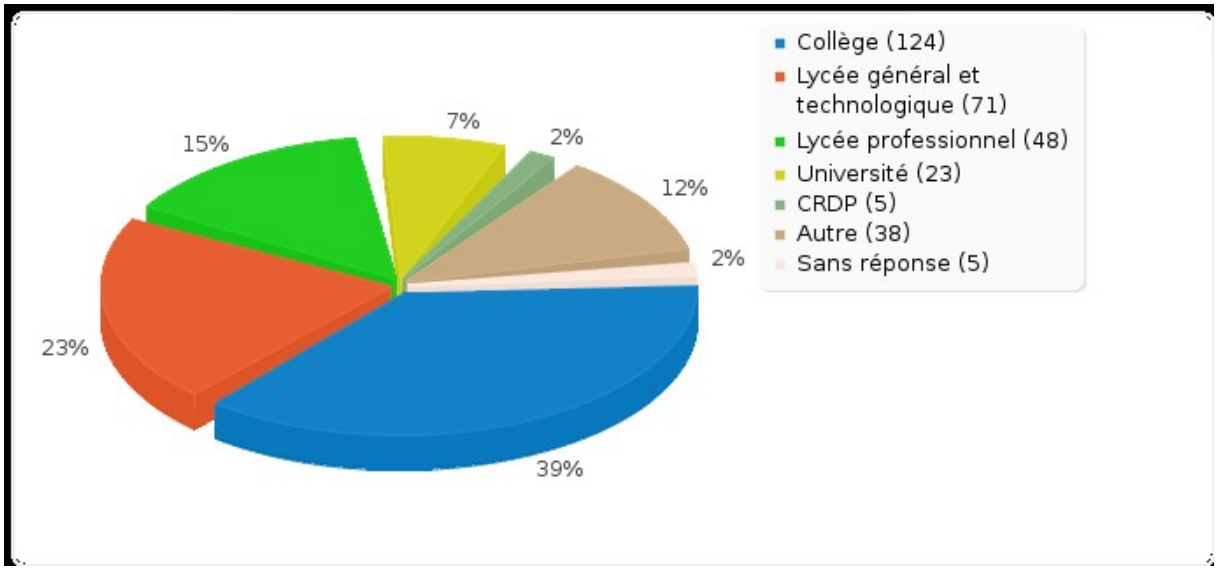
Le portrait type du répondant est une femme âgée de 30 à 50 ans, ayant entre 10 et 20 ans d'ancienneté dans la fonction de documentaliste. Elle exerce dans un collège de l'enseignement public. Ce portrait est similaire à celui présenté en juin 2010 dans les résultats de l'enquête « Plus belle la doc », réalisée par Savoirs CDI[666].

Le lieu d'exercice

Les répondants exercent principalement en collège ou en lycée. Les abonnés qui travaillent dans un lycée polyvalent (général, professionnel) ou une cité scolaire (collège, lycée) ont utilisés la rubrique « Autre » pour indiquer leur établissement d'exercice (21 sur 38 réponses). Cette catégorie d'établissements concerne 7 % des répondants. La majorité travaille dans des établissements de l'enseignement public (80 %), 15 % dans le privé sous contrat, 3 % dans le réseau des établissements agricoles[667]. Une personne nous a fait le commentaire que le réseau agricole était également public. Notre projet était de distinguer les différents lieux d'exercice des documentalistes correspondant à des voies d'accès différents à la fonction (CAPES[668], CAFEP[669], CAPESA[670]). De même, le fait que 15 % des répondants travaillent dans des établissements privés sous contrat renforce la représentativité des réponses. En effet, les données nationales nous indiquent que 20 % des professeurs en documentation exercent dans l'enseignement privé[671]. Parmi les autres types d'établissements représentés, nous trouvons des institutions de tutelle (ministère, rectorat), des établissements avec des missions d'orientation (CIO, DRONISEP[672]), un centre de formation des apprentis (CFA), un lycée français à l'étranger, un Institut de formation en soins infirmiers.

[666] 2063 répondants enseignants documentalistes.
[667] Actuellement l'enseignement agricole compte environ 300 professeurs documentalistes. (J-F Marcel, C. Gardiès. La difficile construction professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public, *Recherches en Éducation*, mars 2011, p. 146).
[668]CAPES : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
[669] CAFEP : certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat.
[670] CAPESA (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré agricole) concours créé en 1995 et PLPA (professeur de lycée professionnel agricole) concours mis en place en 1992.
[671] Les professeurs en documentation au 1° février 2011, Annuaire EPP, 2011 (Total 13551, Public 10780, Privé 2671).
[672] CIO (centre d'information et d'orientation) et DRONISEP (délégation régionale de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions).

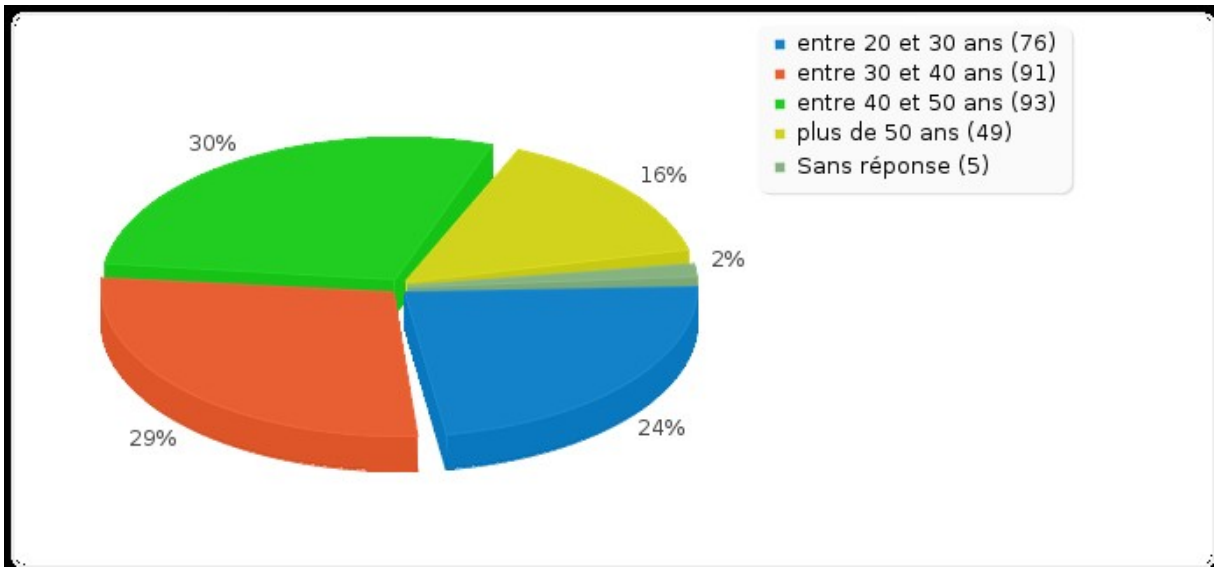
Nous pouvons relever un paradoxe dans les réponses sur l'identification du lieu d'exercice, quatre personnes déclarent être en poste ou étudiant en IUFM. Dans la mesure où les IUFM sont intégrés dans les universités, la distinction ne nous semblait pas nécessaire. La catégorie Université est donc constituée de 29 personnes soit 9 % des répondants. Nous avons souhaité pour cette enquête obtenir des avis d'étudiants dans notre panel. Ainsi nous voulions constater l'impact des pratiques des réseaux sociaux et du Web 2.0 pour ces nouvelles générations. Le rôle des listes de discussion est également fréquemment évoqué dans le cadre de la découverte du métier pour sa fonction d'intégration dans une nouvelle communauté professionnelle.



Légende : Le type d'établissement d'exercice (314 réponses complètes)

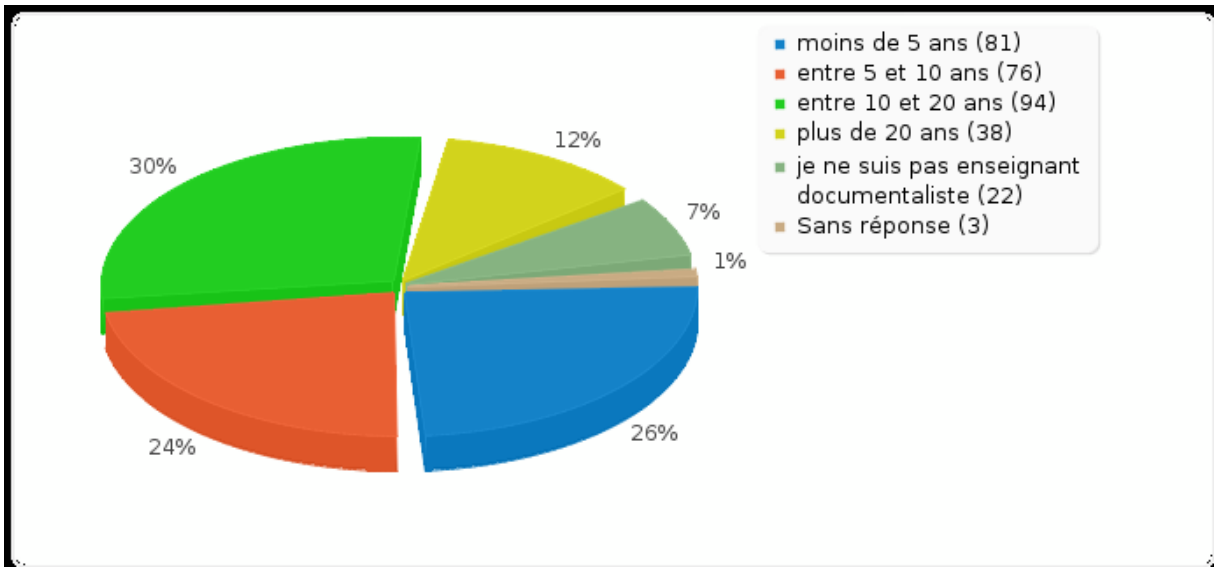
La répartition par sexe et par âge

Sans surprise, la majorité des répondants de l'enquête sont des femmes à 86 %. Nous comparons ce chiffre avec ceux communiqués à notre demande par le Bureau des études statistiques sur les personnels du Ministère de l'éducation nationale (annuaire EPP, données du 1° février 2011). La répartition entre Hommes et Femmes parmi les professeurs en documentation recrutés initialement dans cette discipline ou faisant fonction de documentaliste (autres disciplines éventuelles) dans l'enseignement public et privé est similaire à notre échantillon, soit en moyenne 13,5 % d'hommes et 86,5 % de femmes.



Légende : L'âge des répondants

Comme nous le voyons sur ce graphique, la répartition se divise en quatre parties distinctes assez équilibrées. Le panel le plus important est constitué des professionnels de 40 à 50 ans (30 %), suivi de peu par celui des 30 à 40 ans (29 %). La majorité des répondants (59 %) ont entre 30 à 50 ans. Les plus jeunes sont bien représentés dans cet échantillon (24 %) sans doute en raison de notre sollicitation auprès des étudiants en formation. Si nous comparons avec les données nationales, nous avons seulement 9,2 % de professeurs en documentation en exercice qui ont de 20 à 29 ans. Les données correspondant aux deux tranches d'âge suivantes sont proches de notre échantillon (29,4 % des personnels en exercice ont de 30 à 39 ans et 29,3 % de 40 à 49 ans). Au contraire de la classe des plus jeunes, le nombre de répondants de la catégorie des plus anciens est sous-représenté par rapport au chiffre national. En effet, seulement 16 % de notre échantillon ont plus de 50 ans contre 32,1 % de la population totale. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cet état de fait : soit ils ne sont pas abonnés à Cdidoc ou ne le sont plus par lassitude, soit le thème du questionnaire n'intéresse pas cette population. Pour identifier les étudiants parmi les répondants, nous avons proposé un item « je ne suis pas enseignant documentaliste ». 7 % de l'échantillon s'intéressent à cette fonction mais sont encore en formation. Ce pourcentage est équivalent à celui des personnes qui étudient à l'Université. 26 % de la population interrogée ont moins de 5 ans d'ancienneté. Nous pouvons supposer que ce sont des néo-certifiés ou des contractuels en documentation. La majorité des répondants déclare avoir entre 5 et 20 ans d'ancienneté (54 %) ce qui correspond également à la pyramide des âges (59 % de 30 à 50 ans).



Légende : Ancienneté dans la fonction d'enseignant documentaliste

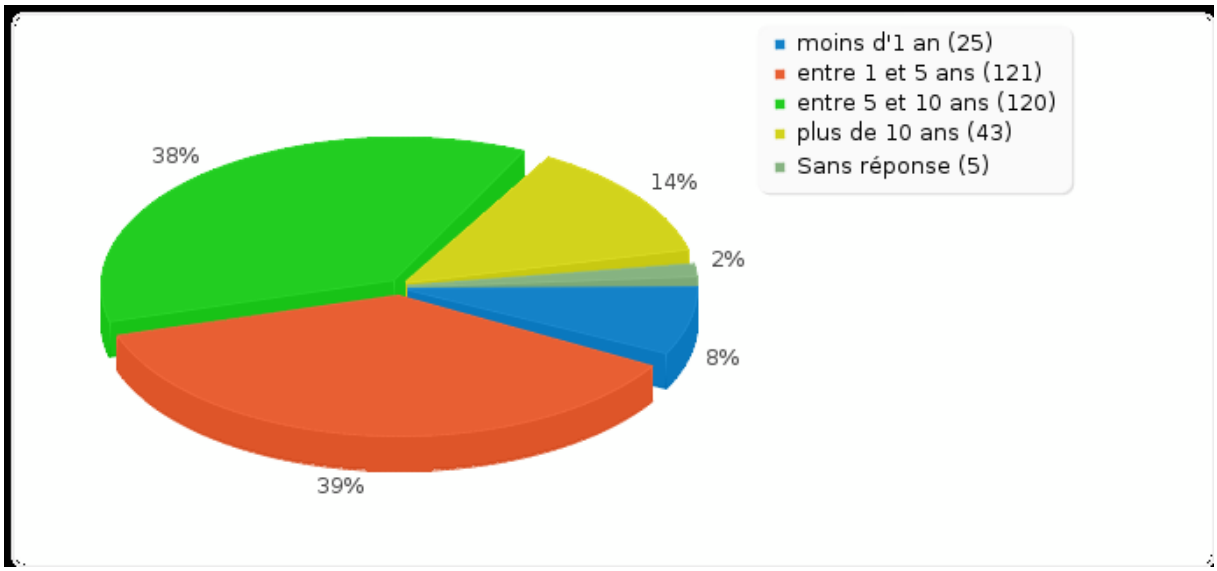
La dernière catégorie « plus de 20 ans d'ancienneté » est clairement moins représentée. Elle s'applique aux personnes qui exerçaient déjà des fonctions d'enseignant documentaliste avant la création du CAPES de documentation.

3.3.2 Fonctions de la liste Cdidoc

Nous avons souhaité dans un premier temps interroger les modes d'appropriation de la liste par les abonnés (ancienneté de l'abonnement, lieu et régularité de la consultation, modes de lecture). Dans un second temps, nous avons exploré la place de cette source d'information parmi les autres listes à destination des enseignants documentalistes et les différents types de fonction attribuées à la liste par ses abonnés.

Modes d'appropriation de la liste

Les abonnés récents à Cdidoc représentent un pourcentage important (53 % : abonnement depuis « moins d'un an à 5 ans »). Ce chiffre corrobore les données sur le nombre d'abonnés de la liste qui ne cesse de progresser depuis son ouverture avec une évolution moyenne de 200 abonnés supplémentaires sur les cinq dernières années. Le taux de renouvellement apparaît plus important que le nombre de désabonnement (données non accessibles). Le groupe des abonnés entre « 5 à 10 ans » est également important, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une fois la période d'adaptation au métier révolue, certains abonnés continuent à consulter la liste Cdidoc pour suivre l'actualité de la profession et échanger sur les pratiques professionnelles.



Légende : Durée de l'abonnement à Cdidoc

Les abonnés depuis plus de 10 ans sont présents quasiment depuis le début du fonctionnement de la liste Cdidoc, celle-ci a ouvert en octobre 1996 et a véritablement pris son essor à partir de 2000. Pour l'analyse des résultats, nous avons souhaité mesurer le lien entre l'ancienneté des utilisateurs et les compétences acquises dans la familiarité avec le dispositif technique. Nous avons choisi d'observer plus particulièrement la catégorie des nouveaux abonnés (« moins d'un an »). Ces données seront exploitées lorsque nous trouverons des résultats contradictoires dans l'analyse.

Pratiques de consultation de la liste Cdidoc

La consultation de la liste est considérée comme une tâche professionnelle qui se réalise sur le lieu de travail pour 83 % des sondés.

Où consultez-vous la liste Cdidoc ? (495 réponses)	
sur mon lieu de travail	83 %
à mon domicile	73 %
en mobilité (smartphone, ...)	4 %

En parallèle, l'étude des archives nous informent sur les horaires d'envoi des messages pour les contributeurs. Les messages sont en général envoyés le matin (de 8h à 8h30) ou après 18h. Il semble que les temps où le CDI est moins occupé par les élèves est exploité comme un moment de calme pour consulter la messagerie et répondre éventuellement aux messages.

La veille professionnelle ne s'arrête pas à l'espace de l'établissement scolaire, la plupart des enseignants documentalistes (73 %) consultent la liste chez eux sur leur temps personnel. Les deux lieux de consultation ne sont pas exclusifs. Les nouvelles pratiques de consultation de l'Internet sur des appareils nomades sont peu présentes dans notre échantillon. Les pratiques des nouveaux abonnés sont différentes étant donné que la majorité des répondants de cette catégorie sont en formation ou contractuels. Par conséquent, ils consultent prioritairement la liste de discussion à domicile (84 %)[673] et sur leur lieu de travail pour les contractuels (48 %). En dehors du lieu de consultation, les pratiques de lecture de la liste par les abonnés sont également interrogées. La consultation de la liste Cdidoc se fait principalement par sélection de l'objet des messages. Cet objet est ajouté par l'équipe de modération et constitue une valeur ajoutée pour le traitement de l'information. Les archives sont consultées par 29 % des répondants malgré leurs difficultés d'interrogation. De façon étonnante, 22 % des personnes interrogées regardent l'intégralité des messages (environ 20 messages par jour).

Quelles sont vos pratiques de lecture de la liste Cdidoc ?		
Modes de consultation :	**Total des réponses[674]**	**Nouveaux abonnés**
l'intégralité des messages	22 %	40 %
sélection par l'objet des messages	80 %	56 %
consultation des archives	29 %	24 %
derniers messages reçus	1 %	4 %
fil RSS	2 %	4 %

La possibilité de recevoir la liste par fils RSS dans un agrégateur de flux est peu exploitée sans doute par méconnaissance de cette fonctionnalité. Les interrogés consultent la liste quotidiennement ou plusieurs fois par jour. Des messages sont envoyés tous les jours de la semaine. La modération est régulière, cependant elle n'a pas toujours lieu au même horaire en fonction de la modération tournante entre les CRDP partenaires. Certains abonnés consultent la liste tous les deux ou trois jours. Nous supposons que pour éviter l'encombrement dans leurs boîtes de messagerie et pour distinguer les messages issus de la liste de diffusion, ils définissent des règles de messagerie afin d'envoyer dans un dossier dédié les messages avec l'intitulé Cdidoc.

[673] Le nombre de répondant (25) apparaît insuffisant pour mesurer en pourcentage cet indicateur. Pour favoriser la comparaison entre les données globales et la catégorie des abonnés récents, nous retenons tout de même cette forme pour présenter les résultats.
[674] 416 réponses.

La mise en place de cette organisation par dossier simplifie la consultation différée des messages. Les pratiques des abonnés depuis « moins d'un an » sont divergentes. L'ordre des réponses est conforme entre les données globales et cette catégorie, cependant les abonnés récents consultent davantage l'intégralité des messages. Nous pouvons supposer qu'ils souhaitent découvrir l'ensemble des thématiques abordées sur la liste pour s'intégrer à cette communauté.

A quelle fréquence consultez-vous la liste Cdidoc ?		
Modalités de fréquence	**Total des réponses[675]**	**Nouveaux abonnés**
plusieurs fois par jour	41 %	20 %
une fois par jour	39 %	44 %
2 à 3 fois par semaine	15 %	28 %
une fois par semaine	3 %	0 %
occasionnellement	3 %	4 %

La liste reste très consultée quotidiennement par les répondants. La gestion du temps ne semble pas être un problème, la consultation de la liste apparaît intégrée dans la pratique professionnelle quotidienne. Par ailleurs, nous imaginions qu'une certaine lassitude s'exerçait du fait de thématiques récurrentes, ce qui ne semble pas être le cas. De même que pour les pratiques de lecture des messages, les abonnés récents mettent en œuvre d'autres modes de consultation de la liste. Ils privilégient la consultation une fois par jour des messages ou « 2 à 3 fois par semaine ». Ils sont moins assidus à la lecture de la liste du fait d'un usage non immédiat des informations diffusées.

Autres abonnements à des listes de discussion

37 % des abonnés de Cdidoc répondants à l'enquête sont également abonnés à E-Doc, autre liste importante non modérée dédiée à la documentation scolaire (2489 abonnés en juin 2011). Certains messages sont diffusés sur les deux listes. E-Doc permet l'expression de revendications professionnelles qui ne sont pas autorisées sur Cdidoc par la modération. Ces deux listes apparaissent comme complémentaires. Il serait nécessaire d'enquêter précisément sur la distinction entre ces deux listes et sur la nature de leur complémentarité ou divergence. Cette investigation pourrait être envisagée sous forme d'entretiens avec des abonnés aux deux listes dans une étude ultérieure à notre recherche.

[675] 316 réponses (plusieurs réponses possibles).

Êtes-vous abonné également aux listes suivantes ? (317 réponses)	
liste académique	52 %
E-Doc	37 %
Adbs-info	12%

Les abonnements aux listes académiques concernent 52 % de l'échantillon ce qui confirme la place centrale de ces listes académiques parmi les ressources informationnelles de l'enseignant documentaliste. Ainsi, Le Roux dans son enquête « Pratiques et styles de navigation des enseignants-documentalistes sur Internet » de juin 2006 (901 réponses) avait mis en évidence que 67 % des répondants à son questionnaire étaient abonnés à la liste de discussion des documentalistes de leur académie. L'intérêt pour cet outil semble moins présent aujourd'hui. Il est vrai que ce sont souvent des outils de communication unilatérale destinés à annoncer des événements régionaux et non des espaces de discussion. Ces listes sont fréquemment utilisées par le corps d'inspection pour diffuser des informations institutionnelles. Les entrants sur la liste sont abonnés dans une moindre mesure aux listes académiques (24 %). La raison de cette désaffection peut s'expliquer par un ancrage territorial moins fort pour ces abonnés (mutations récentes ou à venir). L'abonnement à Adbs-info, liste des professionnels de l'information-documentation, concerne 12 % de notre échantillon. Les formateurs en documentation ou les étudiants[676] la consultent pour s'informer sur un secteur professionnel proche.

Fonctions principales de la liste

Les abonnés attendent en premier lieu de la liste Cdidoc une veille informationnelle qui est au cœur de leur métier de documentaliste. Cette fonction principale de veille était citée dans la partie sur les remarques sur notre enquête. Cette veille pédagogique est également réalisée pour l'ensemble de la communauté éducative.

[676] Identifiables dans notre échantillon en croisant le lieu d'exercice Université et l'item « je ne suis pas enseignant documentaliste ».

Qu'attendez-vous de la liste Cdidoc ? (1176 réponses)	
veille informationnelle	91 %
échange de pratiques	85 %
s'informer sur l'actualité du métier	71 %
Aide et conseils	61 %
débats sur le métier	61 %
tisser des liens	6 %

En deuxième position, nous retrouvons la dimension d'échange de pratiques mises en avant dans l'espace « suggestions » de clôture de l'enquête.

> *« Toutes les ressources, idées de séances, etc. sont une aide précieuse pour améliorer sa pratique tout en ne perdant pas son temps dans la recherche (principe de mutualisation) »*

Lors de sa première enquête en 2004[677] (618 réponses), Le Roux a répertorié les apports essentiels à retirer professionnellement des listes de discussion. Les propositions portaient par ordre de classement sur la veille professionnelle, les échanges de pratiques et la mutualisation des connaissances. Dans notre enquête, nous n'avons pas retenu cette dernière proposition puisque le groupe test a considéré que cette dimension était intégrée dans l'échange de pratiques. Les débats sur le métier arrivent ensuite, ainsi que la fonction d'aide technique (informatique) et de conseils. Nous avons choisi de joindre ces deux propositions. Parmi nos répondants, les nouveaux abonnés placent la fonction d'aide et conseils en troisième position. L'ensemble du panel privilégie à cette place le suivi sur l'actualité du métier. Un stagiaire évoque le rôle de la liste comme espace d'entraide et de solidarité :

> *« elle permet aussi de ne pas se sentir seul(e) lorsqu'on débute dans le métier. Avec la liste on se rend compte que certaines de nos difficultés ne sont pas de notre fait mais sont communes à tous les prof-doc ».*

Pour l'ensemble des répondants la fonction d'aide et conseils arrive au même niveau que la possibilité de débattre sur le métier. Ces questionnements sur des situations professionnelles donnent souvent lieu à des débats sur le positionnement de l'enseignant documentaliste au sein de l'équipe pédagogique et dans sa relation avec l'équipe de direction.

[677] L. Le Roux. *Les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations (1)*, Docs pour Docs, 27 septembre 2004. En ligne sur http://docsdocs.free.fr/spip.php?article133.

En troisième position du classement, nous trouvons la mission d'information sur le métier d'enseignant documentaliste qui est également évoquée dans les remarques des abonnés. Cette fonction est sans doute surreprésentée en raison du nombre important d'étudiants et de formateurs dans notre panel. La dernière proposition citée dans le questionnaire de Le Roux (2004) concerne le fait de rompre l'isolement, dans notre enquête nous avons retenu l'expression *«* tisser des liens » qui nous apparaissait comme plus positive. Cette fonction d'espace de création de liens apparaît peu importante pour l'ensemble des répondants des deux enquêtes, même si la liste joue un rôle pour lutter contre l'isolement.

Qualification des savoirs

Cette question a donné lieu à des incompréhensions sur notre choix de catégorisation des savoirs et sur le terme même de savoir. Ces commentaires ont été portés dans l'espace « Suggestions » de l'enquête et dans la catégorie « Autre ». Au concept de savoir sont préférés les termes : pratiques pédagogiques, réflexions, représentations du métier, ressources. Dans la catégorie « Autre » s'exprime également un point de vue sur la qualité des échanges qui selon les répondants sont de l'ordre du « café de commerce », des « coups de gueule » ou des « états d'âme professionnels ». Les échanges sont assimilés par un abonné à des « savoirs défouloirs ». La liste de discussion apparaît ici comme un espace d'expression du quotidien professionnel.

Selon vous, quels sont les types de savoirs échangés sur la liste Cdidoc ? (879 réponses)	
Savoirs métiers	89 %
Savoirs pédagogiques	71 %
Savoirs en information-documentation	66 %
Savoirs informatiques	52 %
Autre	3 %

Nous avions choisi dans cette question une catégorisation en lien avec notre problématique qui interroge la création éventuelle de nouveaux savoirs pour les membres de la communauté Cdidoc. À la suite de notre investigation dans les archives et à partir d'une approche archéologique des savoirs présents dans la communauté professionnelle étudiée, nous avons retenu quatre grands types de savoirs.

Les savoirs métiers qui renvoient à l'acquisition de compétences professionnelles apparaissent pour les répondants comme les plus présents sur la liste Cdidoc (89 %). Les savoirs pédagogiques liés à la fonction enseignante de documentaliste scolaire arrivent en deuxième position des réponses (71 %). Les savoirs en information-documentation davantage fondés sur un socle théorique sont considérés comme moins courants sur la liste (66 %). Les savoirs informatiques pourtant très fréquemment abordés sur la liste à travers des questions régulières sur les logiciels et les espaces numériques, sont classés en dernière position (52 %). L'ancienneté d'abonnement à la liste ne modifie pas les représentations sur les savoirs échangés sur la liste. Ainsi, les catégories des nouveaux abonnés et des plus anciens (plus de 10 ans) classent les savoirs échangés conformément aux réponses de l'ensemble de l'échantillon.

Cdidoc : une communauté ?

Nous avons abordé dans une partie précédente la notion de communauté en ligne. Nous postulons que Cdidoc est une communauté, position que nous avons souhaité vérifier auprès des abonnés. Selon la définition de Wellman, citée par Castells, « Les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale » (2001 : 159)[678]. Pour analyser les réponses à la question sur la notion de communauté, l'étude de la catégorie « Autre » est riche d'enseignements. Cinq répondants considèrent que Cdidoc est seulement une liste de diffusion et pas une communauté. La dimension d'outil professionnel est évoquée par deux personnes.

Pour vous Cdidoc c'est : (375 réponses)	
une communauté de pratique	79 %
une communauté virtuelle	27 %
un réseau social	11 %
Autre	3 %

Pour 79 % des répondants, Cdidoc est une communauté de pratique, notion au centre de notre travail de recherche. Les communautés de pratique ont pour objet de réunir des membres d'une même profession cherchant à mutualiser une certaine expertise. Seulement 27 % estiment que la liste constitue une communauté virtuelle, bien que l'on y accède par Internet.

[678] M. Castells, *La galaxie Internet*, Paris, Fayard, 2001.

Le terme de communauté virtuelle fait référence aux interactions en réseau au moyen d'outils techniques permettant la communication à distance selon différentes modalités, « l'adjectif ne caractérise pas la communauté mais l'un de ses modes de communication » (Dillenbourg et al., 2003)[679]. A contrario, lors de l'enquête de Le Roux en 2006[680], les participants considéraient à 75 % faire partie d'une communauté virtuelle du fait d'être abonné à une liste de discussion (41 %). Les communautés virtuelles réunissent un groupe de personnes autour d'un thème d'intérêt commun. Lorsque le sujet commun est lié à une pratique professionnelle, la communauté peut-être envisagée comme une communauté virtuelle de pratique. Les répondants à notre enquête semblent différentier les deux types de communauté autour de la notion de pratique qui leur paraît essentielle. L'assimilation à un réseau social ne remporte l'adhésion que de 11 % des interrogés.

3.3.3 Usage des outils de veille professionnelle

Dans cette partie du questionnaire, nous avons souhaité interroger les abonnés de la liste Cdidoc sur leurs pratiques des nouveaux outils de veille d'information. En l'absence de données chiffrées récentes sur ces pratiques en pleine évolution, nous avons sollicité une réaction des acteurs sur ce sujet.

Statistiques sur l'usage des outils du Web 2.0

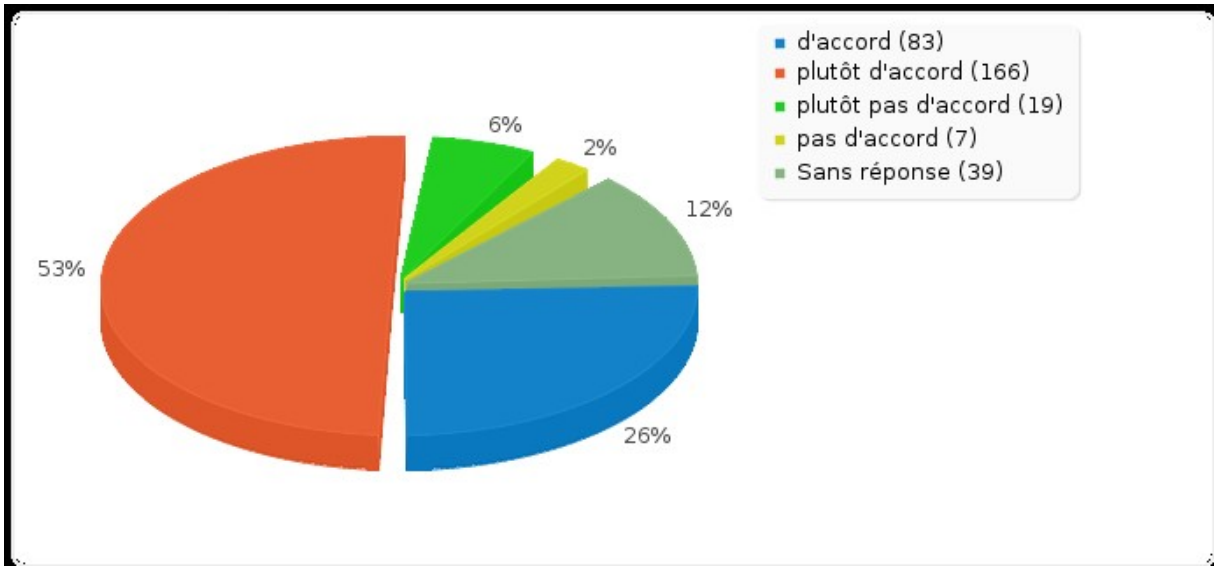
À la question sur l'usage d'un agrégateur de fils RSS (type *Netvibes, Google reader...*) pour assurer sa veille professionnelle, les réponses sont équilibrées entre les utilisateurs (51 %) et les non-usagers de ce type d'outil (48 %). Enfin, 2% des répondants ne se positionnent pas, ce qui s'explique sans doute par une méconnaissance de l'outil évoqué. L'usage de sites de gestion et de partage de signets en ligne (comme *del.icio.us, Diigo, ...*) est peu fréquente (non : 75 % ; oui : 24 %). La consultation de *Twitter* pour un usage professionnel est également faiblement représentée (non : 83 %, oui : 16 %). La pratique la moins courante concerne la gestion d'un compte *Facebook* professionnel (non : 93 % ; oui : 6 %). Les différents outils évoqués sont considérés comme caractéristiques du Web 2.0.

[679] P. Dillenbourg, C. Poirier, L. Carle. Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?, In A. Taurisson, A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses de l'Université du Québec, 2003, pp.11-47.
[680] L. Le Roux, *Pratiques et styles de navigation des enseignants-documentalistes sur Internet*, juin 2006 (901 réponses).

Outre leur facilité d'utilisation lié au fait que ces outils ne nécessite pas des compétences informatiques spécifiques, ils offrent tous une possibilité de partage entre les internautes et la réalisation de profils personnalisés. Les réponses à cette série de questions nous apprennent que les outils du Web 2.0 sont peu utilisés par les répondants. Les questions suivantes portent sur la place de la liste de discussion Cdidoc parmi ces outils de veille.

L'utilisation des différents outils de diffusion de l'information

Les répondants estiment pour 85 % d'entre eux (« plutôt pas d'accord » à « pas d'accord ») que les outils du Web 2.0 précédemment cités ne sont pas en rivalité avec la liste Cdidoc. Douze personnes seulement considèrent qu'ils représentent une concurrence pour la liste. Ces résultats sont à mettre en parallèle avec l'usage peu important des outils du Web 2.0 mis en exergue dans les réponses antérieures. A la question suivante sur la complémentarité de ces outils, 79 % des répondants jugent que les outils du Web 2.0 s'ajoutent à l'offre d'une liste de discussion.



Légende : Les outils du Web 2.0 sont complémentaires de la liste Cdidoc

Cependant 9 % des interviewés ne trouvent pas que ces outils sont complémentaires. Par ailleurs, 26 % du panel n'ont pas souhaité répondre à cette question, ce qui démontre que l'assertion proposée ne convainc pas toutes les personnes interrogées.

L'avenir des listes de discussion

Les répondants considèrent majoritairement que le modèle d'une liste de discussion est toujours d'actualité. Parmi les 75 % de réponses positives, 179 personnes (soit 57 % des répondants) ont complété la question ouverte pour expliquer leurs positions. Les commentaires sur l'intérêt d'une liste de discussion sont largement développés et viennent éclairer les réponses aux questions précédentes sur la concurrence ou la complémentarité des outils du Web 2.0 avec une liste de discussion professionnelle. Parmi l'ensemble des commentaires, une contribution est signée, elle émane d'un modérateur de la liste Cdidoc. Nous la citons ici dans son intégralité. Le modérateur met en avant plusieurs arguments qui sont repris par d'autres contributeurs.

> *« Les listes de discussion proposent une certaine forme d'interactions entre les abonnés que l'on ne retrouve pas complètement sur des réseaux sociaux comme Twitter et Facebook. Pour moi les listes et les réseaux sociaux sont complémentaires. Les listes doivent par contre évoluer il me semble en exploitant mieux les potentialités des communautés de pratique qu'elles fédèrent en proposant d'autres services annexes (compilation de messages, biblios thématiques, documents partagés...) pour créer un "écosystème" agrégeant plusieurs services. C'est ce que nous essayons, très modestement, de faire avec Cdidoc-fr mais il me semble que nous sommes encore très loin d'exploiter les potentialités d'une communauté forte de 4500 personnes. Jean-Paul Thomas (modérateur de Cdidoc-fr) ».*

Une communauté de pratique

Nous évoquerons en premier lieu le thème de la communauté traité dans plusieurs messages. La liste Cdidoc est plébiscitée car elle regroupe des professionnels partageant une communauté d'intérêts et de pratiques. Cette communauté professionnelle est définie par l'exercice d'un métier commun. La taille de cette communauté permet d'assurer une masse critique suffisante pour fournir un éventail de réponses variées. Les relations dans ce groupe sont centrées sur l'échange de pratiques et non sur les relations personnelles comme sur les réseaux sociaux de type *Facebook*. En dehors de l'échange de pratiques, cette communauté a vocation à rompre l'isolement dans la mesure où les enseignants documentalistes sont le plus souvent seuls dans les établissements scolaires. L'idée d'être « entre nous » apparaît plusieurs fois en lien avec l'expression d'une défiance vis à vis des outils du Web 2.0.

Ceux-ci sont considérés comme des réseaux commerciaux qui ne proposent pas des conditions de confidentialité suffisantes.

Un espace de discussion et de réflexion

Les interrogés soulignent que la discussion est une fonction intrinsèque de la liste. C'est un espace de dialogue et de débats. La liste de discussion a pour vocation de poser des questions, ce qui n'est pas possible avec d'autres outils centrés sur la veille. La lecture des messages permet de trouver une réponse personnalisée à un problème précis. Le temps lent de la messagerie apparaît comme un avantage. La consultation différée et la rédaction longue des emails offrent davantage de réflexivité que les outils du Web 2.0 fondés sur l'immédiateté de diffusion des informations.

Les qualités techniques

La liste de discussion touche un grand nombre de personnes car elle s'appuie sur la messagerie qui est utilisée par tous. L'usage des boîtes de messagerie est développé indifféremment dans toutes les générations et ne nécessite pas de savoirs informatiques particuliers. La simplicité d'utilisation quotidienne est mise en avant ainsi que la facilité d'accès par messagerie. En effet, la connexion des réseaux d'établissements scolaires est sécurisée et bloque par exemple la consultation de comptes *Facebook*. Des protagonistes précisent également qu'ainsi ils ne sont pas obligés de créer des comptes sur Internet pour chacun des outils à consulter. L'usage des réseaux sociaux est considéré comme chronophage. La messagerie constitue pour les répondants une interface unique et centralisatrice.

Spécificités de Cdidoc

La modération de la liste est considérée comme un atout pour la qualité de la discussion et une assurance pour la définition du périmètre des sujets évoqués. Enfin, le classement par thèmes des sujets mis en œuvre par l'équipe de modération permet un tri des objets selon les pôles d'intérêts. L'accès aux archives et leur organisation sont également considérés comme des atouts de cet outil. De plus, la signature des messages induit une responsabilité accrue dans les propos tenus. A l'opposé du fonctionnement d'autres outils, dans cette liste professionnelle les pseudos ou avatars numériques ne sont pas d'usage.

La méthode de veille informationnelle

La messagerie est perçue comme un outil central de la méthode *push* pour la prise d'information. Cette méthode d'exploitation de l'Internet consiste à apporter à l'utilisateur ou à « pousser » vers lui, de manière directe et automatique, l'information qu'il a programmée en fonction de critères qu'il a choisis. Le veilleur reçoit des messages provenant de divers outils de recherche d'information, ces messages sont reçus dans la boîte de messagerie, le compte d'un agrégateur, une page Web personnalisée, etc. Les répondants de notre enquête mettent en œuvre une partie de la méthode *push* en s'abonnant à une liste de discussion ciblée mais ne conçoivent pas la nécessité de développer une stratégie de recherche qui s'appuie sur l'usage de plusieurs outils.

Les usagers des outils du Web 2.0

Parmi les dix personnes qui ont répondu négativement à la question sur l'actualité des listes de discussion, six ont commenté leur choix. Ils développent l'argumentation suivante :

- manque de réactivité de l'outil liste de discussion (a contrario du Web 2.0 caractérisé par une réactivité instantanée)
- informations déjà diffusées sur les réseaux (exemple *Twitter*)
- pas de sélection possible des thèmes à surveiller
- problème de lecture des réponses (classement par ordre d'arrivée et par liste des objets)

Ces différents arguments sont repris dans l'extrait suivant :

> *« C'est d'ailleurs cette absence de lisibilité qui me décourage [...] aujourd'hui je lis ponctuellement « à la louche », parce que je trouve des infos pratiques et professionnelles sur des comptes Twitter, Facebook, et des blogs et wiki autres... qui me permettent de "fouiller" un sujet précis »*

Nous trouvons dans les commentaires proposés les atouts principaux des outils du Web 2.0 (interactivité, connectivité, ciblage des sources) qui font défaut selon les répondants à une liste de discussion.

Conclusion

Le dispositif de l'enquête avait pour objectif de solliciter le point de vue des acteurs sur plusieurs axes d'étude de notre recherche. Le recueil d'informations auprès des abonnés de la liste Cdidoc nous a permis de mieux les connaître. La préparation à l'entrée dans la fonction constitue le moment privilégié d'adhésion à la liste Cdidoc. Dans la catégorie des nouveaux abonnés (depuis moins d'un an), 40 % sont en formation à l'université/IUFM et 32 % en poste dans la fonction depuis moins de cinq ans. De même, les réponses au questionnaire nous permettent de découvrir les pratiques d'appropriation des échanges. La lecture des messages est quotidienne et s'effectue majoritairement sur le lieu de travail, toutefois cette pratique n'exclut pas une consultation à domicile de cet espace professionnel. La sélection parmi les fils de discussion est réalisée en fonction de l'objet. Nous voyons ici tout l'intérêt du travail mené par l'équipe de modération pour catégoriser les titres des messages. Toutefois, les entrants sur la liste privilégient la lecture de l'intégralité des messages afin d'appréhender l'ensemble des problématiques professionnelles échangées sur la liste. Les principaux enseignements de cette enquête portent sur les apports socio-cognitifs de la communauté pour les membres. Ceux-ci citent en premier lieu la fonction de veille informationnelle de la liste Cdidoc (91 %). Nous avons mis en évidence l'ambiguïté de cette déclaration, les outils du Web 2.0 offrant la possibilité d'élaborer une veille automatisée plus élaborée.

A la suite de commentaires du groupe test, nous avons introduit dans nos propositions la fonction de « s'informer sur l'actualité du métier ». La liste est considérée comme un vecteur efficace pour suivre l'évolution du métier (71 %). Du fait que le domaine de la liste soit circonscrit à une communauté professionnelle spécifique induit que les informations mises à disposition sont de qualité, d'autant plus qu'elles sont validées par l'équipe des modérateurs. Le partage de « bonnes pratiques » constitue une fonction primordiale de la liste. En effet, le sentiment d'appartenir à une communauté de pratique est largement partagé. L'objectif principal de ce type de communauté est la mise en place d’une structure de partage de connaissances entre ses membres, afin de permettre l’émergence d’une intelligence collective, de création de valeur et d’innovation. Le Roux dans son enquête de 2006 posait la question de l'existence d'un échange de savoirs et de pratiques professionnelles par l'intermédiaire d'Internet.

Les répondants estimaient que c'étaient effectivement le cas (89 % : « assez souvent » à « très souvent »). L'échange de pratiques permet la co-construction progressive de compétences métiers. Les savoirs présents sur la liste selon les participants à l'enquête se réfèrent principalement à cette catégorie. Les répondants considèrent que les savoirs pédagogiques sont également très répandus sur la liste (71 %). Le Roux dans son enquête[681] de décembre 2004 avait mis en évidence que l'utilité des listes de discussion lors de préparation de séquences pédagogiques ne concernaient pas l'ensemble des enseignants documentalistes (uniquement 53 % de réponses positives). La dimension pédagogique des échanges apparaît aujourd'hui comme primordiale dans un contexte où cette inclination du métier est revendiquée par une partie de la communauté professionnelle.

D'autre part, les modalités d'instrumentalisation des outils de diffusion de l'information ont été largement interrogées en lien avec les apports du Web 2.0. Les répondants plébiscitent la facilité d'usage des listes de discussion. Ils utilisent peu les outils du Web 2.0, étant donné que ceux-ci ne sont pas conçus pour échanger des questions. Les abonnés sont très attachés à cette dimension de dialogue entre membres d'une communauté identifiée. A l'opposé des idées reçues, la jeune génération des 20-30 ans n'utilisent pas davantage les outils du Web 2.0 que l'ensemble des catégories. Ce constat nous amène à nous interroger sur les contenus des formations initiales et de la formation continue en ce qui concerne les évolutions des outils de veille, de recherche et de production sur Internet.

[681] L. Le Roux, *Enseignants-documentalistes et la recherche d'information sur Internet*, décembre 2004 (497 réponses).

Synthèse partie 3 : Méthodologie et analyse des discours professionnels

La présence en ligne de la communauté de pratique des enseignants documentalistes se manifeste par une liste de discussion particulièrement active. Nous avons mené nos investigations dans une approche compréhensive, mêlant analyse de contenu des échanges et questionnaire sur la liste institutionnelle nationale Cdidoc. La modération de l'activité discursive sur cette liste permet l'instauration d'un climat de confiance entre les colistiers. Les modérateurs tempèrent les échanges conflictuels et les jugements de valeurs afin d'assurer une courtoisie dans les discussions. La confiance est essentielle pour favoriser la participation et les transferts de connaissances. Cette dernière ne se décrète pas, la taille du collectif et le temps jouent un rôle dans sa mise en œuvre. L'analyse longitudinale de l'activité de la liste nous a convaincu d'un attachement des acteurs à ce collectif.

La participation

La participation a une communauté de pratique en ligne est un moyen pour entrer en contact avec des collègues. Malgré un taux important de participants n'ayant aucune activité de contribution, la liste crée du lien social. Les motifs d'abonnement sont multiples, un résultat attire notre attention c'est la fonction de la liste comme espace pour se tenir informé des débats au sein de la discipline et des évolutions du métier. La fonction d'entraide est également primordiale, du fait des caractéristiques de ce média qui permet de contacter un grand nombre de personnes et d'espérer obtenir une réponse rapidement. Le sentiment d'appartenir à une communauté se fonde sur la motivation d'échanger et de confronter des pratiques, ces témoignages d'expériences constituant des points de repère pour évaluer le travail individuel. Ainsi, la liste joue un rôle actif dans l'évolution des acteurs et normalise les pratiques professionnelles du groupe. Le partage de connaissances crée des opportunités de pratique réflexive et modère le sentiment de manque de compétences, de cette façon les nouveaux enseignants documentalistes acquièrent des connaissances nécessaires à l'exercice de leur profession. De sorte que les abonnés « experts » aident à construire l'identité collective de la communauté en racontant leurs quotidiens.

L'identité collective

La liste Cdidoc constitue un espace de parole libre où les enseignants documentalistes expriment leurs représentations du métier et où ils peuvent faire évoluer collectivement l'image qu'ils ont de leurs fonctions. L'approche systémique permet de tenir compte pour l'évaluation de la communauté de différentes facettes du groupe professionnel étudié. Le niveau micro concerne l'observation des acteurs dans la communauté. Il s'agit d'identifier les représentations et leurs pratiques. La confrontation aux propos des acteurs, nous a permis d'appréhender l'existence d'un projet professionnel de consolidation de leur fonction. En effet, nos analyses de la liste ont mis en évidence une production discursive importante relative aux enjeux statutaires. Les formats d'information élaborés et mis en circulation entre les pairs constituent des éléments d'illustration d'une culture professionnelle en construction. Le niveau méso concerne les acteurs qui soutiennent le projet. Nous avons mis en évidence le rôle institutionnel du CRDP comme garant du bon fonctionnement de la liste. La qualité des échanges est ainsi assurée par la modération. Quant à la pérennité de la communauté, elle est liée à l'attribution de moyens humains (temps de travail de personnels). Le niveau macro consiste à prendre en compte le contexte d'émergence et de développement du groupe professionnel dans le milieu éducatif. L'analyse des interactions au sujet de l'application des réformes du système éducatif montre la place importante des décisions des instances politiques pour la définition du champ d'actions de l'enseignant documentaliste.

La gestion de connaissances

A partir d'une approche socio-constructiviste, nous avons cherché à mettre en valeur le processus de construction partagée de savoirs au sein de cette communauté professionnelle. Nous nous appuyons sur la socialisation de l'information entre pairs sur la liste Cdidoc afin d'identifier les savoirs construits à partir des informations traitées et diffusées entre les acteurs. Les fonctionnalités de gestion de connaissances proposées par la liste sont de différentes natures. La structuration des informations par le modérateur en fonction des objets discutés dans la communauté est un élément central pour l'exploitation des ressources. De plus, la consultation libre des archives publiques constitue une opportunité de partage des connaissances au delà du groupe des abonnés.

L'analyse des contenus archivés et diffusés entre les membres permet de considérer les thématiques et les problématiques faisant autorité mais également d'analyser les formes d'écriture. De nombreux thèmes sont abordés, répondants principalement à une fonction utilitaire, au profit de l'exercice professionnel, tel le thème des TIC ou de la gestion documentaire. Le partage de connaissance apparaît comme un outil d'aide pour la pratique professionnelle.

Une liste de discussion permet de mutualiser des ressources et de coopérer. Notre travail vise une meilleure compréhension du phénomène « liste de discussion ». Il nous amène à dresser quelques perspectives envers ce dispositif, dans le cadre de la mutation des pratiques d'information initiées par l'émergence du Web 2.0.

Conclusion générale

Les documentalistes scolaires échangent des propos depuis 1996 sur la liste de discussion Cdidoc hébergée par le CRU et mise en place par le CRDP de Bretagne et le service informatique de l'académie de Rennes. L'abonnement à une liste généraliste et de couverture nationale permet d'échanger sur le quotidien professionnel. Notre parti pris a été de prendre pour cadre d'observation cette communauté de pratique en ligne. La liste de discussion est le lieu d'une activité discursive importante entre les acteurs qui débattent et échangent de l'information entre pairs évoluant dans un même champ d'activité. Les dispositifs socio-techniques agissent-ils sur le partage, la légitimation et la circulation de savoirs émergents ? De nouvelles formes d'organisation des connaissances, de nouveaux savoirs, voient-ils le jour au sein des communautés en ligne ? Dans cette conclusion générale, nous reviendrons tout d'abord sur la problématique posée en nous référant aux résultats obtenus lors de cette étude, la seconde partie évoque les limites de ce travail de recherche et aborde le positionnement du chercheur dans une communauté scientifique.

Communauté et savoirs professionnels

Nommer les objets dont on se sert, identifier des problèmes, tendre à trouver des solutions rend centrale la question des catégorisations, de la langue et du vocabulaire dès lors que l'on s'intéresse aux processus de communication et de médiation. A la suite de Guyot (2006)[682] notre recherche exprime ici le point de vue sociologique des sciences de l'information et de la communication, soucieux d'articuler le monde de l'organisation et des professions et le monde documentaire entendu comme domaine qui a trait à l'information, au document mais aussi à la circulation et l'organisation des connaissances pour produire un sens partagé. Tout d'abord, nous reviendrons sur l'organisation des connaissances dans une communauté de pratique. Le type d'information professionnelle distribuée sur cet espace de communication en ligne sera ensuite analysé sous l'angle des pratiques sociales d'écriture.

[682] B. Guyot, *Dynamiques informationnelles dans les organisations*, Paris, Hermès, 2006.

Puis nous tenterons de comprendre le processus de construction de connaissances entre acteurs. Enfin, nous aborderons la question de la nature du savoir échangé et de la constitution d'une culture professionnelle.

Organisation de la connaissance

Weber dans le cadre de la sociologie compréhensive, insiste sur les relations structurantes de « sociation » dans les communautés, qui prend la forme d'une concertation rationnelle entre acteurs pour atteindre un objectif commun, fondé en particulier sur un ensemble de compromis consentis par les membres. Les informations en circulation dans les communautés professionnelles sont socialement distribuées. Elles sont supposées être partagées par les membres du groupe et mobilisées lors des activités professionnelles. En ce sens on peut parler de socialisation et de co-construction des connaissances basées sur des informations diffusées liées aux contextes d'activités. L'élaboration de formes de connaissance collective est ainsi le produit de négociations permanentes entre les membres (Vaezi-Nejad, 2008)[683]. Le domaine des sciences de gestion a utilisé le concept de communauté pour analyser les pratiques d'information et de communication exercées dans les groupes. La notion de communauté de pratique (*community of practice*), proposée par Lave et Wenger (1998) désigne le processus d'apprentissage social produit lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement. Différents types de communautés de pratique peuvent être distingués selon plusieurs éléments clés comme les dispositifs d'apprentissage, le pouvoir et la gestion des conflits et du changement, le formalisme dans l'organisation, la diversité des statuts des membres de la communauté et de leurs relations (Cox, 2005)[684]. Les recherches dans le domaine des communautés de pratique en ligne ont mis en évidence l'existence de construction de pratiques communes et de partage d'expérience au sein des collectifs (Audran, Pascaud, 2006)[685]. Une « micro-culture » est construite sur la base d'une multitude d'actes sociodiscursifs allant du partage d'expérience au débat favorisant le conflit sociocognitif (Audran, 2004)[686].

[683] S. Vaezi-Nejad, De la socialisation des connaissances à l'émergence du sens commun dans une communauté scientifique et technique. *Sciences de la société*, 2008, n° 75, pp. 69-83.
[684] A. Cox, What are communities of practice ? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, décembre 2005, vol. 31, n° 6, pp. 527-540.
[685] J. Audran, D. Pascaud, Construction identitaire et culture des communautés. In A. Daele, B. Charlier (eds.). *Comprendre les les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches.* Paris, L'Harmattan, 2006, pp. 211-226.

Dans cette perspective, les interactions verbales étudiées, constituent les instruments de cette micro-culture et permettent de ce fait la négociation de sens entre participants favorisant ainsi la construction d'une identité collective faite d'expérience partagée. Ainsi, pour appréhender une communauté de pratique, plusieurs approches sont possibles pour le chercheur. Nous avons exploré l'existence d'une activité partagée (dimension sociale et pragmatique de la communauté), le sentiment d'appartenance à un groupe partageant des intérêts, des intentions et des valeurs (dimension symbolique) et les modes d'appropriation des connaissances à partir des outils d'organisation des ressources (dimension cognitive).

L'écriture de l'expérience professionnelle

L'information professionnelle est une forme particulière et spécifique d'écriture qui vise une utilité et une efficacité immédiate des savoirs professionnels partagés au sein d'une communauté. Il s'agit de valoriser et d'afficher des déroulés d'activités, des récits d'expérience, des tentatives d'expérimentations cherchant in *fine* à conceptualiser l'expérience (Delcambre, 1997)[687]. Les listes de diffusion renforcent l'échange de ce type d'écrits. Sur les listes comme Cdidoc, « à un moment donné, quelqu'un intervient pour nommer, traduire, interpréter et décider, et cette problématique est politique, ancrée de façon consciente et explicite dans une stratégie organisationnelle »[688], nous ajoutons dans une stratégie professionnelle. Le professionnel relate une action en situation, il développe un point de vue et invite dans la plupart des situations les pairs à réagir sur le sujet évoqué. Les informations sont diffusées dans l'objectif de cerner le positionnement collectif sur la question et de susciter des échanges argumentés pour atteindre une éventuelle position commune de la profession. D'autres types de productions concernent des formes de synthèse visant à faire le point sur une thématique, une question d'actualité de façon plus ou moins exhaustive. Enfin, les écrits à caractère militant, recherchent une adhésion collective au problème ou dysfonctionnement évoqué, une prise de position commune renforçant la reconnaissance sociale de la profession.

[686] J. Audran, Quel « travail collaboratif » sur le campus Pegasus ? *Information sciences for decision making,* 2004, n° 18, pp. 9-15.
[687] P. Delcambre, *Écriture et communications de travail : pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1997.
[688] B. Guyot, La terminologie en action, In W. Mustafa El Hadi (dir.), *Terminologie et accès à l'information*, Paris, Hermès, 2006, p. 44.

La liste Cdidoc présente des sources auctoriales diversifiées : des organismes officiels (réseau CRDP/SCEREN, IUFM, Educnet...), des associations professionnelles (ADBS, FADBEN, ARDEP...), des formateurs (TICE...), des personnes d'autorité (chercheurs, jury du capes...), et des praticiens réfléchissant sur leurs pratiques et souhaitant la faire partager. Ces types d'écrits font le lien également avec les manifestations du secteur professionnel, comme les colloques, les journées professionnelles, etc. La plupart des contenus sont sous la forme de récits pragmatiques courts s'efforçant de traduire l'essentiel du propos, en s'appuyant sur un vocabulaire et des terminologies professionnelles. On notera l'importance des renvois à des liens et compléments de lecture. L'information professionnelle contribue à la réactualisation des savoirs et à la constitution d'une culture professionnelle partagée par les membres d'une même profession. Selon Clot (1998)[689], elle aide le professionnel à résoudre un ensemble de tâches et d'activités liées à l'exercice de sa profession. Une autre fonction de l'information professionnelle concerne la veille informationnelle à destination des pairs et des membres de la communauté éducative locale. Cette veille est organisée autour de trois principaux registres d'intention à savoir un centre d'intérêt partagé entre pairs, un projet pédagogique à accomplir, ou la recherche « d'un bien d'expérience » concernant la discipline scolaire d'appartenance (Delamotte, 2007)[690]. Elle relève d'une intention de regrouper un ensemble d'informations à caractère professionnel liées à l'actualité du métier. À ce stade, les échanges ne font pas que dire, ils acquièrent un poids performatif, au sens d'Austin[691], parce qu'ils orientent l'action future.

La construction des savoirs

Dans une approche socio-cognitive (Conein), nous avons repéré comment une communauté à travers un dispositif socio-technique se construit un ensemble de savoirs hybrides composé de systèmes de croyance et de valeurs. L'analyse d'un dispositif de circulation des savoirs du point de vue de la sociologie de la connaissance, montre en quoi et comment un dispositif socio-technique influe sur le rapport cognitif, sur les modes de représentation des savoirs. Lorsqu'il est question de l'activité de travail, la question des savoirs s'enracine dans une problématique complexe.

[689] Y. Clot, *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La découverte, 1998.
[690] E. Delamotte, Information and knowledge literacy. *Esquisse*, janvier 2007, n° 50-51, pp. 41-54.
[691] J.-L. Austin, *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil, 1970.

Nous l'avons regardée comme une dynamique d'accordement et de justification d'un monde commun. Ajuster son action à celle des autres, c'est sortir du domaine individuel pour œuvrer dans un espace collectif. Pour Guyot, au delà d'une série d'opérations pour faire connaître ou justifier son action auprès des autres, il faut aussi pouvoir se situer dans un ordre suffisamment reconnaissable pour que chacun s'y comporte correctement[692]. Dans la sociologie interactionniste (Mills, 1940)[693], le courant de « l'action située », donne toute sa place au repérage et à l'analyse des actions des individus. Dans ce paradigme, l'individu est considéré comme un acteur social participant à la construction de son monde en fonction de son intérêt. Ce qui se joue dans les échanges fondés sur les expériences, ce sont les négociations de significations liées aux notions de territoires et de représentations identitaires. Ces échanges relèvent des champs de l'intersubjectivité et de celui de la sémantique des relations entre sujets. Les discours ne composent pas seulement des offres de signification, ils proposent également des offres d'identité à l'interlocuteur (Barbier, 2006). Notre approche est centrée sur le sujet, acteur dans la définition de son besoin d'information et dans la construction de connaissances dans un contexte professionnel. Nous avons combiné trois niveaux d'analyse que sont l'acteur social, les interactions entre celui-ci et le collectif et l'influence des environnements informationnels sur les pratiques et le processus de construction de connaissances. L'étude des pratiques informationnelles des acteurs lors de la prise d'information revient à s'interroger sur les démarches de construction de connaissances en observant la participation des membres d'un groupe, des pairs, des collègues. Dans notre étude nous avons montré comment la construction sociale des savoirs au sein du collectif interroge la manière dont se constitue une doctrine (*doxa*). Les savoirs sociaux et professionnels se constituent avec un mélange de valeurs et de normes. Le métacognitif est très présent dans la liste de discussion, nous avons ainsi souligné l'influence des institutions dans la pratique professionnelle. Le dispositif communauté de pratique assure un étayage. La fidélité à la liste de discussion permet de s'asseoir dans la profession, à partir d'un monitorage épistémologique collectif. Le collectif décide de ce qui est « vrai » par un processus interne d'autorité. Gardiès et al. (2010)[694] soulignent que les « pratiques informationnelles professionnelles participent à la socialisation de l'information entre pairs ainsi qu'au partage des savoirs ».

[692] B. Guyot, *Dynamiques informationnelles dans les organisations,* Paris, Hermès, 2006, p. 29.
[693] C.-W. Mills, Situated actions and vocabularies of motive. *American Sociological Review*, 1940, n° 5, pp. 904-913.
[694] C. Gardiès, I. Fabre, V. Couzinet, Re-questionner les pratiques informationnelles, *Études de communication*, 2010, n° 35, pp. 121-132.

Les trois auteures relèvent quatre phases récurrentes dans les pratiques informationnelles des divers groupes observés : la veille, la recherche, le traitement et la diffusion de l'information. Dans un contexte professionnel à forte prescription, comme celui du monde scolaire, le sujet effectue toujours une part d'ajustement et un travail d'interprétation entre les actes prescrits et les actions engagées ce que de Certeau appelle la « créativité cachée »[695] des acteurs. Les démarches d'échange et de confrontation des pratiques d'information encouragent les acteurs à partager et à réorienter leurs modes de travail. Les formes d'écritures et de documents stockés dans les environnements numériques de travail, peuvent être considérées comme des traces matérialisées de la « réflexion en action », « de la pratique partagée » entre les pairs. La notion de monde commun doit être entendue comme un mode d'être aux autres dans lequel des places, des valeurs sont construites ou attribuées ce qui induit un certain type de relations ainsi que des comportements attendus de tous les membres. Il y a d'une part, une rhétorique, c'est-à-dire une façon de parler et, d'autre part, un mode par accumulation de construction de savoirs. Une communauté ne serait rien sans l'élaboration et le partage d'un sens commun. Celui ne serait être uniquement une stabilisation des attentes mutuelles obtenue par négociation. L'adhésion à la liste Cdidoc comporte un principe supérieur qui dépasse des arrangements locaux, celui d'un savoir opérationnel qui sert de cadre de référence aux personnes et légitime leurs façons de travailler ensemble.

Les tâches effectives sont situées vis-à-vis du collectif particulièrement dans un groupe qui échange sur des pratiques professionnelles et d'information. Aborder la dimension praxique de l'activité implique de considérer que le sujet a une « pratique réfléchie », il articule sa réflexion « dans » et « sur » l'action. Les processus de structuration des connaissances et d'action-réflexion permettent, « pour un savoir faire donné », de « constamment […] développer la "culture" des pratiques de ce savoir-faire » (Tardif, 1998)[696]. L'auteur intègre la notion d'apprentissage situé, il considère que l'apprentissage est lié directement au contexte social et culturel dans lequel il se situe. Nous avons considéré dans notre étude que l'action pouvait « se raconter», d'où notre démarche d'interprétation des propos des acteurs en tentant de confronter « le dire » (le déclaratif) au « faire » (l'action en situation).

[695] M. de Certeau. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Éditions Folio, 1990.
[696] J. Tardif, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique ?,* Paris, ESF, 1998, pp. 54-56.

Quéré, rappelle que l'accomplissement d'une action se reconnait à trois caractéristiques : la *praxis*, fondée sur la « *phronesis* » c'est-à-dire « la capacité à juger ce qui convient à la bonne conduite ou au bien-être de l'agent à un moment donné » (Quéré, 1998 : 157)[697] ; la capacité de l'agent à s'appuyer sur « l'indexicalité » des situations. Enfin, l'auto-organisation correspondant au souci de l'acteur de réajuster son action. Le chercheur peut s'appuyer sur cette dernière caractéristique pour le repérage de nouvelles « manières de faire » dans le groupe. La compréhension du processus de construction de connaissances implique de convoquer et d'interroger de multiples objets et domaines des sciences humaines et sociales pour enrichir l'analyse parmi lesquels la cognition, les sciences de l'éducation, la sociologie... Il s'agit ici d'informations en circulation dans une communauté professionnelle, elles sont socialement distribuées afin d'être partagées par les membres de la communauté et mobilisées dans les activités professionnelles. Meyriat souligne le rôle de l'information dans la construction des savoirs : « l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite et explicite » (1985)[698]. Ces connaissances produites dans un contexte social et professionnel contribuent à la construction de savoirs partagés, des savoirs techniques spécifiques qui souffrent parfois de légitimité. La question de la qualification des savoirs reste source de débats, particulièrement lorsqu'on oppose les savoirs scientifiques aux savoirs empiriques, les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques, les savoir-faire… Le savoir constitué au sein de la communauté Cdidoc est de nature pragmatique, il est construit dans l'action aux fins de son efficacité (Malglaive, 1990)[699]. Ces savoirs pratiques reposent principalement sur des formes de réécriture et de partage engagées par les acteurs du collectif. Formaliser des savoirs pratiques nécessite une recherche sur les processus et leur fonctionnement avec une mise en évidence de variables et de leur articulation. La socialisation des savoirs entre pairs joue un rôle actif dans la construction des savoirs partagés. Cependant, toute culture dans un domaine spécifique a une partie de « savoirs cachés » qui s'appuie sur des modes de circulation et d'appropriation entre les pairs sur lesquels les institutions n'ont pas de prise et qui sont parfois totalement invisibles au chercheur. L' identification des savoirs construits à partir des informations traitées et diffusées entre acteurs nécessite de revenir sur leurs dimensions épistémologiques pour les qualifier.

[697] L. Quéré, La cognition comme action incarnée. In A. Borzeix, A. Bouvier, P. Pharo (coord.), *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives,* Paris, CNRS, 1998, pp. 143-164. CNRS sociologie.
[698] J. Meyriat, Information vs communication ? In A.-M. Laulan (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories*, Paris, Retz-CNRS, 1985, pp. 63-89.
[699] G. Malglaive. *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie,* Paris, PUF, 1990.

Il s'est avéré central pour étudier les formes et les moyens dont se dote la « communauté » Cdidoc afin de faire tenir ensemble et structurer des éléments hétérogènes autour d'un but et produire du sens commun. Sous ce travail de médiation qui va des hommes aux choses, des débats sur les instructions officielles aux informations pratiques se trouve la démarche de constituer un monde commun. Les savoirs deviennent des indicateurs d'action, de communication et de revendication.

La dimension épistémologique

La constitution d'un corpus de savoirs pose inévitablement la question de la nature du savoir produit, ainsi que celle du cadre de son rattachement épistémologique et institutionnel. C'est ainsi que la scientificité du travail d'enseignant est questionnée, contestée ou revendiquée, selon les jeux acteurs qui se mobilisent, débattent et s'affrontent. Dans un article sur la question de l'agir professionnel de l'enseignant documentaliste, Liquète (2006)[700] met l'accent sur les écarts entre discours sociaux et discours de la profession, et les politiques de qualification professionnelle qui sont dispensées en formation initiale. Ce constat est partagé par Blanquet et Couzinet qui constatent dans leurs travaux de recherche qu'un des problèmes centraux de la construction du métier d'enseignant documentaliste est sa faible assise scientifique, notamment la connaissance épistémologique des savoirs et des notions documentaires. Selon Blanquet, les professeurs-documentalistes n'ont « pas conscience de l'existence d'un champ de savoir documentaire » (2006)[701]. Cette situation est en partie liée à la formation initiale qui doit faire face à des publics préparant le Capes interne ou externe de documentation arrivant de cursus différents. Cette dimension épistémologique a aussi été explorée dans le travail comparatif mené par Gardiès et Couzinet (2009)[702], entre éducation nationale et enseignement agricole, qui porte sur la définition des territoires scientifiques des professeurs documentalistes, la construction de leur identité disciplinaire face aux SIC.

[700] V. Liquète, L'incidence des enseignements en SIC sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste du système éducatif français, In *Questionner les pratiques d'information et de communication : agir professionnel et agir social, actes du 15ème congrès des sciences de l'information et de la communication. Universités de Bordeaux, 10-12 mai 2006,* Paris, SFSIC, 2006.
[701] M.-F. Blanquet, Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste ? In *Journée d'étude IUFM de Lorraine,* « *Identité, compétences et savoirs spécifiques de l'enseignant-documentaliste aujourd'hui* », juin 2006.
[702] V. Couzinet, C. Gardiès. L'ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité, *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2009, vol. 46, n° 2, pp. 4-12.

La difficulté dans notre observation a consisté à ne pas nous limiter à une conception de la documentation fondée sur un savoir théorique selon une discipline universitaire (SIC), mais également de se référer à un savoir professionnel. Notre avons choisi pour l'observation des savoirs partagés sur la liste Cdidoc de nous appuyer sur un référentiel professionnel pour l'éducation nationale (formation des maîtres), en tenant compte également du référentiel de compétences des professionnels de l'information existant (Euroréférentiel ADBS). Les thèmes retenus sur la liste sont essentiellement liés à l'actualité de la profession ou à l'émergence de nouvelles préoccupations de l'institution scolaire. De l'ensemble des messages analysés nous avons dégagés des contenus que nous pouvons identifier comme appartenant au domaine de l'information-documentation : à savoir la politique documentaire ; la recherche d'information centrée sur les aspects méthodologiques et les outils sur le Web ; le traitement et l'analyse documentaire, axés sur les procédés de condensation, les indexations analytiques et systématiques, les modalités de classement. L'analyse du système d'information est un axe particulier dédié aux échanges sur la maîtrise de logiciel documentaire et une réflexion émergente sur l'organisation et l'exploitation des environnements numériques de travail. D'autres thématiques sont directement en lien avec la médiation pédagogique, plus précisément les pédagogies autour/sur le document et la caractérisation et la compréhension des pratiques informationnelles des élèves au CDI. Nous avons repéré l'introduction de nouveaux thèmes liés aux réformes éducatives, la liste accompagne une réflexion sur le rôle des documentalistes dans ces nouveaux dispositifs. Le groupe professionnel des documentalistes a été directement concerné par la mise en place des différents dispositifs institutionnels dès la fin des années 90, dont les TPE et le B2I sont les objets les plus représentatifs, ainsi que par la diffusion de ressources numériques en direction des enseignants et des élèves. Par ailleurs, l'histoire et l'analyse des missions officielles de la documentation scolaire composent un axe particulier principalement dirigé vers des revendications statutaires. En lien avec une thématique institutionnelle, la liste est le vecteur de toutes les réactions aux propositions de textes officiels pour encadrer l'activité des documentalistes (proposition de circulaire de mission, rapport sur la politique documentaire, protocole d'inspection, formation des maîtres). L'analyse des résultats du questionnaire auprès des abonnés met en évidence des décalages entre les pratiques professionnelles et les contextes socio-techniques à disposition (pratiques et usages sociaux communautaires de l'Internet).

La culture de l'information, nouvelle « *doxa* » de la profession portée par la voix de l'association professionnelle (FADBEN) et par des formateurs convaincus déborde le simple registre de la pédagogie documentaire ainsi que celui de la « maîtrise de l'information ». Le projet d'une frange active de la profession est de mettre en place une véritable « didactique de l'information » en s'inspirant d'expériences dans l'enseignement supérieur ou dans le secteur de l'enseignement agricole. Les enjeux de cet enseignement seraient à la fois techniques (maîtriser le traitement et l'accès à l'information), analytiques (connaître l'information, son histoire et ses enjeux) et comportementaux (adopter des postures réflexives, comparatives et critiques vis-à-vis des contenus informationnels). Nous avons démontré que ces problématiques étaient peu présentes sur la liste, la clôture de notre échantillon en décembre 2006 explique principalement ce fait. Cette thématique a émergé à partir de 2003 avec « les assises nationales pour l'éducation à l'information » et se diffuse lentement dans la profession.

L'étude historique que nous avons menée sur les CDI (partie deux, chapitre deux) illustre l'émergence et le développement d'une fonction, fondée par une mission pédagogique et légitimée par deux circulaires de mission celles de 1977 et de 1986. Ces textes officiels constituent la « licence » nécessaire à la reconnaissance d'un nouveau métier. Celui-ci est devenu, au sens de Hughes[703], une profession dotée d'un statut de certifié (mandat) en 1989. Pour autant, des clivages identitaires hérités de l'histoire perdurent, malgré la création du CAPES. La création du statut s'accompagne d'une universitarisation par la formation et la recherche de savoirs théoriques d'appui. L'émergence d'un champ de recherche autour de la didactisation des savoirs informationnels en adossant à des savoirs scientifiques le mandat pédagogique, contribue en partie à la légitimation de ce professionnel.

Nouveaux terrains d'investigation

Dans cette partie qui constitue un retour réflexif sur notre action, nous reviendrons dans un premier temps sur les limites méthodologiques de cette étude. Nous évoquerons ensuite le travail collectif que nous menons dans des collectifs de recherche, pour proposer dans un dernier temps des pistes pour de futurs projets d'investigation.

[703] E.-C. Hughes, C. Everett, *Le regard sociologique : essais choisis,* Paris, EHESS, 1997.

Limites de la recherche

Le sens commun dans notre recherche et dans notre posture occupe une place ambiguë. Selon Jeanneret, tenu pour référent, le sens commun fait aussi figure de puissance trompeuse, puisque « toute inscription d'un phénomène dans un cadre de pertinence peut, à tout moment, être référée au sens ordinaire comme instance ultime de signification » si bien que le chercheur « n'a pas la capacité d'éviter le regard divergent, l'approche complémentaire et alternative »[704]. Bourdieu, Chamboredon et Passeron dans « *Le métier de sociologue* » considèrent que, « quand le sociologue ne fait que reprendre à son compte les objets de réflexion du sens commun et la réflexion sur ces objets, il n'a plus rien à opposer à la certitude commune »[705]. Dans le champ des recherches en communication, l'article de Neveu et Rieffel[706] sur les « effets de réalité » des sciences de la communication reprend cette posture, dans le sens d'une analyse des circuits de légitimation professionnelle, médiatique et académique des savoirs. Jeanneret[707] nous invite à revenir aux analyses de Compagnon, qui montre l'antiquité grecque déchirée entre la norme platonicienne, qui met à distance la *doxa*, et la conciliation aristotélicienne, qui reconnaît le caractère inévitable du recours à la *gnômè* (l'opinion courante), dès lors qu'il s'agit des questions relatives à la vie, observant que ce paradoxe ne sera résolu par aucune idéologie ultérieure du texte[708]. Aristote rattachait la temporalité propre à l'histoire humaine : « la doxa est de l'ordre du kairos : le "temps de l'action humaine possible", le temps de la contingence et de l'ambiguïté. […] La doxa est la forme de connaissance qui convient au monde du changement, du mouvement, au monde de l'ambiguïté, de la contingence »[709]. En cela, malgré la difficulté de l'exercice, nous souhaitons prendre en compte « l'épaisseur sociale de la pratique en construction »[710].

[704] J-M. Berthelot (dir.), *Epistémologie des sciences sociales,* Paris, PUF. 2001, pp. 224-225.
[705] P. Bourdieu, J-C. Chamboredon, J-C. Passeron, *Le métier de sociologue,* Paris, Mouton, 1968, p. 41. Cité dans la 4ème éd., 1983.
[706] E. Neveu, R. Rieffel, Les effets de réalité des sciences de la communication, *Hermès*, n° 50, 1991, pp. 13-37.
[707] Y. Jeanneret, Une monographie polyphonique. Le texte de recherche comme appréhension active du discours d'autrui, In Y Jeanneret (dir.), Analyse communicationnelle et épistémologie des sciences sociales, *Études de communication,* n° 27, 2004, pp. 57-74.
[708] A. Compagnon, *La seconde main ou le travail de la citation,* Paris, Seuil, 1979, pp. 93-154.
[709] M. Detienne, *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque,* Paris, Maspero, 1967, pp. 169-170. Rééd. Seuil, 1980, coll. Agora-Pocket.
[710] E. Souchier, Y. Jeanneret, J. Le Marec, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques*, Paris, BPI, 2003.

Nous avons inscrit notre travail d'observation et de suivi des dire et faire des acteurs sur la liste de discussion autour d'un protocole de recherche longitudinale réparti sur six années (2000-2006) pour l'étude du corpus issu des archives de la liste. Des données complémentaires sur certaines thématiques ont été prélevées à des dates ultérieures à l'échantillon constitué en interrogeant les archives publiques de la liste Cdidoc. D'autre part, le questionnaire auprès des abonnés a été réalisé en juillet 2011. Nous avons donc exploité des données issues de périodes différentes ce qui se traduit dans la thèse par des dates divergentes selon les chapitres rédigés au cours de cette écriture longue. En parallèle, par notre position de formateur dans ce domaine nous avons pu assurer un suivi des problématiques des acteurs dans leur champ d'activité.

Dans la cadre de notre projet, nous avons souhaité tester sur l'ensemble du corpus (archives complètes de 2000 à 2006, soit 29000 messages) des outils de *text mining* et de cartographie de l'information afin d'appliquer des méthodes qualitatives informatisées pour observer et analyser les thèmes dominants, les concepts-clés, les réseaux de notions et de termes. Pour cela nous avons utilisé le logiciel *WordMapper*[711], logiciel d'analyse et de cartographie de l'information textuelle mis à notre disposition dans les locaux de l'URFIST de Bretagne et des Pays de la Loire. *WordMapper* est fondé sur une démarche statistique qui consiste à utiliser les textes pour créer des catégories de mots. La classification en thèmes ou en contextes est réalisé à partir d'une matrice de co-occurence entre les mots. Dans un premier temps, il s'agit de trouver les mots signifiants les plus pertinents en fonction de l'objectif de la recherche. Il faut regrouper les singuliers/pluriels et les masculins/féminins et associer aux mots des synonymes ou des mots équivalents. Cette opération ne peut être automatisée car elle est trop liée à l'objet de l'étude. De cette façon, les différentes déclinaisons d'un mot peuvent être réduites à leurs racines. Il est nécessaire également d'éliminer les mots outils peu discriminants. Le choix des mots signifiants est essentiel dans l'efficacité de la classification. Une fois la liste définie, il est possible d'analyser les associations : c'est-à-dire combien de fois tel mot est associé à tel autre. Cette fréquence tient compte des synonymes et de la réduction des mots signifiants. Nous avons réalisé le travail de regroupement des mots signifiants ce qui nous a aidé dans la définition des mots clés pour analyser notre échantillon. Toutefois, nous avons rencontré des problèmes techniques pour l'affichage des cartes de liens entre concepts.

[711] *WordMapper* de Grimmersoft version 7.5.

La carte générale représentant l'ensemble du corpus s'est révélée illisible et non exploitable pour notre recherche, nous avons donc abandonné cette démarche de traitement automatique des données pour revenir à une méthode qualitative. Nous avons découvert depuis d'autres outils de cartographie de l'information mais qui s'appuient principalement sur l'importation d'URL (liens Internet) comme Webatlas de Ghitalla ou Linterweb de Coulon. Ce dernier logiciel a été utilisé lors d'une recherche exploratoire sur le thème de la « culture de l'information » dans le cadre du projet Limin-R que nous évoquons dans la partie suivante.

Insertion dans des réseaux de recherche

La recherche contribue à une démarche de légitimation institutionnelle plus construite et une mise à distance d'une rhétorique performative des discours militants (Bourdoncle, 1993)[712]. Le parcours du chercheur s'enrichit par les rencontres scientifiques, les partenariats engagés, par son action dans des logiques collectives au sein de son laboratoire et des équipes d'accueil. Dès le début de notre thèse, nous avons été associée à l'Équipe de recherche technologique en éducation (ERTé) « Culture informationnelle et curriculum documentaire », (2006 à 2009) sous la direction du professeur Béguin de l'université Lille 3. Cette ERTé s'est constituée afin de penser une éducation à l'information inscrite dans les cursus de l'institution éducative. Elle associait des laboratoires et diverses institutions, des enseignants-chercheurs, des professeurs documentalistes, des professionnels de l'information et des bibliothèques, des formateurs. L'ERTé a organisé en octobre 2008 à Lille un colloque international en partenariat avec l'UNESCO « L'Éducation à la culture informationnelle »[713] qui a prolongé et complété les travaux du groupe. En étroite liaison avec l'ERTé, le Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information (GRCDI) a été créé en janvier 2007, à l'initiative de l'URFIST de Rennes. C'est un groupe de recherche inter-régional (Bretagne, Pays de la Loire, Normandie), réunissant des personnes engagées dans des travaux et démarches de recherche autour de la culture informationnelle, de la didactique de l'information et de la formation des élèves et des étudiants à la maîtrise de l'information.

[712] R. Bourdoncle, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie,* décembre 1993, n° 105, pp. 83-119.
[713] F. Chapron, E. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2010. Collection Papiers - Série Culture de l'information.

Après la fin de l'ERTé et la publication du rapport de synthèse du GRCDI (2010)[714], ce groupe s'est centré sur l'organisation annuelle d'un séminaire de recherche autour de la didactique et de la culture de l'information. Nous avons également participé de janvier 2009 à septembre 2010 à un groupe de travail de l'Institut des sciences de la communication du CNRS (ISCC) sur la « Culture informationnelle » coordonné par Delamotte et Juanals (Paris Ouest Nanterre). Il s'agissait d'un travail de déconstruction-construction des représentations et des questionnements relatifs à l'usage de la notion de culture informationnelle dans quatre domaines ou mondes sociaux (monde éducatif, monde des organisations, monde des bibliothèques et des systèmes d'information-documentation, monde de la recherche scientifique). Ce groupe de travail s'est élargi à d'autres partenaires afin de constituer un nouveau programme d'étude. Ainsi depuis octobre 2010, nous collaborons à un séminaire de recherche baptisé LIMIN-R, pour « *LIttératies : Médias, Information et Numérique-Recherche* » soutenu par le CNRS. Ce séminaire reconduit pour 2012 est co-piloté par Delamotte (Université de Rouen), Frau Meigs (Paris 3 Nouvelle Sorbonne) experte pour l'éducation aux médias auprès de l'UNESCO et Bruillard, professeur d'informatique (laboratoire STEF, ENS Cachan). Son objectif est d'explorer le champ d'une *translitéracie*[715] possible entre les « éducations » aux médias, à l'information et à la culture informatique et de proposer un projet ANR. Comme l'indique, le document de cadrage de LIMIN-R :

> « *(il) s'agit de se pencher sur l'assise épistémique de courants de recherche et de communautés de pratique souvent confinés à la lisière de différentes disciplines que sont les media, digital et information literacies en les replaçant dans leur contexte français et francophone de « littératie » qui intègre à la fois l'éducation et la formation à la culture médiatique, informationnelle et numérique* ».

Une des entrées les plus prometteuses de LIMINR est d'analyser les savoirs considérés comme médians, entre savoirs savants et savoirs ordinaires. Outre une réflexion engagée sur d'éventuelles modalités d'édition (revue en ligne), nous allons organiser courant 2012, un colloque international autour des diverses formes et activités de la culture de l'information.

---

[714] GRCDI, A. Serres (coord.), *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du groupe de recherche 2007-2010.* En ligne sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/52/00/98/PDF/2010_Rapport-GRCDI.pdf.

[715] A. Serres, Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ? *Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007*. URFIST de Rennes, 2008. En ligne sur http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_A.Serres_TerritoiresCultInfo.doc.

D'autre part, nous avons considéré qu'il était utile qu'un chercheur s'engage socialement, nous décidâmes avec Kerneïs à partir de 2006, jusqu'aujourd'hui, en partenariat avec l'Inspection pédagogique régionale de l'académie de Rennes, de mettre en œuvre une action de formation de formateurs, destinés aux professeurs documentalistes en activité professionnelle. Ce stage intitulé « Cercle de réflexion en Documentation, Culture informationnelle » a pour principal objectif de permettre de réaliser un pont entre recherche théorique et terrain. Il s'agit d'une modalité de formation qui consiste en la mutualisation de pratiques et d'outils. Les équipes y mènent un travail sur la cohérence des contenus disciplinaires, des démarches d'enseignement et des pratiques professionnelles.

Perspectives de recherche

Selon Broudoux, si l'on se réfère aux récents travaux sur la notion d'information dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, on observe que ce champ est structuré par diverses tensions à l'intérieur et à l'extérieur de ses frontières[716]. À l'intérieur du champ, Broudoux examine l'oscillation entre l'information vue comme phénomène humain interprétable (l'information comme signe) et l'information comme donnée mathématique. Pour notre part nous continuerons à nous appuyer sur l'idée que l'information est une donnée interprétée. Ce travail de thèse éclaire l'articulation entre circulation de l'information, savoirs et identité professionnelle jusqu'ici peu travaillée. Plus que par le passé, cette articulation ainsi que le processus de construction d'un monde commun apparaît comme un investissement dont se dote aujourd'hui les professionnels pour préparer l'avenir et assurer la transmission de ce qui n'est pas encore un patrimoine. Malgré la visée pragmatique qui lui est assignée, il ne faut pas se tromper, la liste Cdidoc est un espace où s'exerce une mise en ordre symbolique. Les savoirs de références font partie d'un stock qui accompagne et entourent l'action concrète comme autant d'opérations de légitimation, de prescription et d'explication. Des arbitrages s'effectuent dans un jeu complexe d'acteurs et d'objectifs. La liste Cdidoc apparaît tantôt comme un outil de travail, une ressource à vocation corporatiste, à la fois tirée vers le particulier et l'universel, tantôt guide et régulateur de l'action individuelle et collective. On peut définir cette configuration comme une « colonne » puisqu'elle est une hiérarchie linéaire des savoirs les uns sur les autres dans un domaine professionnel.

[716] E. Broudoux, Qu'est-ce que s'informer, *Les cahiers de la SFSIC*, n° 6, 2011, pp. 63-70.

Bourdieu (1979)[717] a construit un modèle de l'espace social caractérisé par un holisme de la légitimité (une unique légitimité s'applique à tous), une hiérarchie sociale et esthétique des genres culturels opposant les genres « nobles » aux genres « populaires ». Dans le domaine de l'information-documentation ce point de vue existe en accord avec une longue tradition scientifique. On peut avancer un modèle alternatif, à savoir un modèle de coexistence des savoirs et d'une nouvelle articulation de ceux-ci. Ce modèle serait à construire. Des mots clés balisent ce futur travail : organisation des connaissances, légitimité, évaluation de l'information, pratiques numériques, communauté scientifique, blog...

Notre parcours dans le domaine de l'information-documentation, notamment celui du secondaire puis dans l'enseignement supérieur nous a conduite à interroger les missions et positionnements du documentaliste. La question de la circulation des informations à dominante professionnelle entre pairs reste un objet d'étude que nous souhaitons continuer à explorer dans d'autres communautés professionnelles. Nous envisageons d'appréhender également d'autres traces de l'activité professionnelle (écrits de communication, pages Web du CDI, espace documentation dans l'ENT...). Dans un avenir proche, nous nous proposons d'interroger la question de l'éducation à l'information dans l'enseignement supérieur notamment dans les bibliothèques universitaires. En effet, nous sommes investie dans la création d'un DU (diplôme d'université) pour la rentrée 2012 entre le Centre de formation aux carrières des bibliothèques Bretagne Pays de Loire et notre département d'enseignement (Lettres et documentation). Ce projet rapprochera les deux structures, notamment en mettant en œuvre une politique commune de formation continue des professionnels des bibliothèques et de la documentation en proposant une journée d'étude annuelle.

Un des enjeux de notre travail est de rendre visibles les évolutions du positionnement des enseignants documentalistes dans leur champ au cours des dernières années, et de caractériser les points saillants de l'évolution d'une professionnalité spécifique et originale dans le système éducatif. La liste de discussion Cdidoc constitue l'une des clés d'analyse des spécificités du groupe professionnel et de son devenir. Ces acteurs constituent un collectif de travail tenant un discours qui reflète les évolutions de l'information-documentation dans la sphère scolaire. Différents scénarios d'avenir sont envisageables concernant l'évolution du métier d'enseignant documentaliste.

[717] P. Bourdieu, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

En effet plusieurs images professionnelles s'entremêlent renvoyant à des agirs professionnels différents. La figure de l'expert en politique documentaire émerge en lien avec un rôle de coordinateur et de responsable de systèmes d'information de plusieurs centres de documentation. Nous retrouvons également la représentation du professeur chargé d'un enseignement en information-documentation. Enfin, certains parmi lesquels nous nous reconnaissons envisagent un « tiers métier »[718] à inventer avec une approche didactique et pédagogique originale.

[718] I. Fabre (dir.), *Le professeur documentaliste : un tiers métier ?* Dijon, Educagri éditions, 2011.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Cette bibliographie a été constituée et mise à jour tout au long de la réalisation de cette thèse. Seuls les documents qui ont influé l'élaboration de ce travail de recherche figurent dans cette liste sélective. Certaines références de moindre importance pour notre projet sont uniquement mentionnées dans le corps du texte ou en note de bas de page. La bibliographie se divise en sept parties. Dans chaque thème, les références sont classées par ordre alphabétique d'auteur et par ordre chronologique de publication. Sept thèmes sont proposés :

- Sciences de l'information : ouvrages et articles sur la circulation et le traitement de l'information dans les organisations.
- Approches communicationnelles : cette partie recense les ouvrages relatifs aux concepts en sciences de l'information et de la communication.
- Approches discursives : ouvrages sur l'énonciation et la pragmatique de la communication dans la communication électronique.
- Communauté : ouvrages et articles sur l'organisation et le fonctionnement des collectifs en ligne.
- Professionnalisation et identité enseignante : références sur la question de la professionnalisation enseignante.
- Documentation scolaire : documents sur les missions de l'enseignant documentaliste, accompagnés de témoignages d'acteurs sur leurs pratiques professionnelles.
- Références générales : ouvrages généraux concernant la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales.

Sciences de l'information

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, pp. 75-82.

Broudoux, E. (2011). Qu'est-ce que s'informer. *Les cahiers de la SFSIC*, n° 6, pp. 63-70.

Buckland, M.-K. (1997). What is a document ? *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 48, n° 9, pp. 804-809.

Chapron, F., Delamotte, E. (dir.) (2010), *L'éducation à la culture informationnelle.* Villeurbanne, Presses de l'Enssib. Collection Papiers - Série Culture de l'information.

Couzinet, V. (2003). Praticiens de l'information et chercheurs : parcours, terrains et étayages. *Documentaliste-Sciences de l'information*, n° 40, pp. 118-125.

Davenport, T., Prusak, L. (1997). *Information ecology : mastering the information and knowledge environment*. New York, Oxford University Press.

E. Delamotte (2007), Information and knowledge literacy. *Esquisse*, n° 50-51, janvier, pp. 41-54.

Fondin, H. (2001). La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n° 2, pp. 112-122.

Gardiès, G., Fabre, I., Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35, pp. 121-132.

Guyot, B. (1999). Le système d'information comme objet de recherche. In Delcambre, P. (dir.), *Communications organisationnelles, objets, pratiques, dispositifs.* Rennes, PUR.

Guyot, B. (2004). Sciences de l'information et activité professionnelle. *Hermès,* n° 38, pp. 38-45.

Guyot, B. (2006). *Dynamiques informationnelles dans les organisations.* Paris, Hermès.

Guyot, B. (2006). La terminologie en action, In Mustafa El Hadi, W. (dir.), *Terminologie et accès à l'information.* Paris, Hermès, p. 44.

Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique.* Paris, Hermès.

Lardellier, P. (2006). *Le pouce et la souris : enquête sur la culture numérique des ados.* Paris, Fayard.

Lejeune, P. (2000). *Cher écran: journal personnel, ordinateur, Internet.* Paris, Seuil.

Lewkowicz, M., Zacklad, M. (2000). L'écriture collective d'une argumentation dans la prise de décision : un outil de traçabilité des connaissances en conception. *Document numérique,* vol. 3, n° 3-4, Hermès, pp. 263-282.

Lortal,G., Lewkowicz, M., Todiracu-Courtier, A. (2007) Des activités d'annotation : De la glose au document. In Salembier, P., Zacklad, M. (eds), *Annotations dans les documents pour l'action*, Paris, Lavoisier, pp. 153-171.

Meyriat, J. (1978). De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document. In *Inforcom 78*, Société française des sciences de l'information et de la communication, premier congrès Compiègne. Paris, SFIC, vol. 1, pp. 23-32.

Meyriat, J. (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et schématisation*, n° 14, pp. 51-63.

Meyriat, J. (1985). Information vs communication ? In Laulan, A.-M. (dir.). *L'espace social de la communication : concepts et théories.* Paris, RETZ-CNRS, pp. 63-89.

Meyriat, J. (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste-Sciences de l'information*, juillet, vol. 30, n° 4-5, pp. 192-198.

Meyriat, J. (2001). *Théoricien et praticien de l'information – documentation*, Paris, ADBS.

Michel, J. (2004). *Enjeux et concepts clés de la gestion des connaissance. Le rôle des documentalistes dans la construction et la consolidation des savoirs collectifs.* Les Rencontres 2004 des Professionnels de l'IST Nancy 15 juin 2004, INIST-CNRS, pp. 13-31.

Michel, J. (2007). Le centre de doc est mort vive le service infodoc stratégique. *Archimag*, janvier, n° 199, pp. 13-16.

Michel, J. (2008). Les jours des professionnels à l'ancienne sont comptés. *Archimag*, février, n° 211, pp. 14-15.

Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation. 1° partie, *COMMposite*, v98.1.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation,* Oxford UP. NY.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante.* Bruxelles, De Boeck Université. Traduction de « The Knowledge Creating Company », Oxford Univ Press, 1995.

Nonaka, I., Konno, N. (1998). The Concept of « Ba »: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 40-54.

Nonaka, I. (1999). *L'entreprise créatrice de savoir*, In *Le Knowledge Management.* Harvard Business Review*,* Paris, Ed. d'Organisation. Première publication 1991.

Nonaka, I., Toyama, R., Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership : a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, n° 33, pp. 5-34.

Poupeau, G. (2006). Blogs et wikis : Quand le Web s'approprie la société de l'information. *BBF*, mai-juin, t. 51, n° 3, pp. 29-37.

Prax, J.-Y. (2000). *Le guide du Knowledge Management.* Paris, Dunod.

Salaün, J.-M. (2006). Économie du document numérique : pour des archithécaires. In *Pérenniser le document numérique* : séminaire INRIA, 2-6 octobre 2006. Paris, pp. 31-50.

Salaün, J.-M. (2007). La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information. *Études de communication*, n° 30, pp. 13-23.

Salaün, J.-M. (2008). *Web, texte, conversation et redocumentarisation*. JADT : 9èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles.

Serres, A. (2004). *La triple dialectique des contenus de formation à la maîtrise de l'information.* In Assises Nationales pour l'éducation à l'information, Paris, 11-12 mars 2003. *Éducation à l'information et à la documentation : clés pour la réussite, de la maternelle à l'université.* URFIST de Paris.

Serres, A. (2008). *Information, media, computer literacies : vers un espace commun de la culture informationnelle ?* Séminaire du GRCDI, Rennes, 14 septembre 2007. URFIST de Rennes.

Zacklad, M. (2004). Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associées. In *Le numérique : Impact sur le cycle de vie du document pour une analyse interdisciplinaire*, 13-15 Octobre 2004, Montréal, Québec, Editions de l'ENSSIB.

Zacklad, M., Cahier, J.-P., Monceaux, A. (2004). *Une application du Web Socio Sémantique à la définition d'un annuaire métier en ingénierie.* Conférence Ingénierie des Connaissances, 5-7 Mai 2004, Grenoble.

Zacklad, M. (2007). Annotation : attention, association, contribution. In Salembier, P., Zacklad, M. (eds). *Annotations dans les Documents pour l'Action*. Paris, Lavoisier, pp. 29-46.

Zacklad, M. (2007). Réseaux et communautés d'imaginaire documédiatisées. In Skare, R., Lund, W.-L, Varheim, A., *A Document (Re)turn.* Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 279-297.

Approches communicationnelles

Arnaud, M. (2008). L'information sur l'information, enjeu stratégique de la construction des savoirs à l'échelle mondiale. *Distances et savoirs*, n° 1, vol. 6, pp. 143-158.

Arnaud, M. (2007). *Liberté, égalité, fraternité dans la société de l'information.* Paris, L'Harmattan.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme.* Paris, Gallimard.

Bougnoux, D. (1995). *La communication contre l'information.* Paris, Hachette, Questions de sociétés.

Bouillon, J. L. (2004). Du partage des savoirs à "l'économie cognitive" : quelles rationalisations informationnelles et communicationnelles ? In Metzger, J.-P. (dir.). *Des savoirs en contexte : logiques, contraintes et crises.* Paris, L'harmattan, pp. 63-81. Communication et Civilisation.

Bouillon, J. L. (2005). Autonomie professionnelle et rationalisations cognitives : les paradoxes dissimulés des organisations post-disciplinaires. *Études de communication*, n° 28, pp. 91-105.

De Rosnay, J., Revelli, C. (2006). *La révolte du pronétariat : des mass média aux médias des masse.* Paris, Fayard.

Debray, R. (2000). *Introduction à la médiologie.* Paris, PUF.

Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail : pratique d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Flichy, P. (1991). *Une histoire de la communication. Espace public et vie privée.* Paris, La Découverte.

Flichy, P. (1995). *L'innovation technique : récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation.* Paris, La Découverte.

Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet.* Paris, La Découverte.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction.* Paris, Minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler.* Paris, Minuit.

Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction. In Winkin, Y. (dir). *Les moments et leurs hommes.* Paris, Seuil, pp. 186-230.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience.* Paris, Minuit.

Hafner, K., Lyon, M. (1996). *Where Wizards stay up late. The Origins of the Internet.* New-York, Simon & Schuster. Traduction française Loudière, G., Les sorciers du net, Calmann Lévy, 1999.

Jeanne-Perrier, V., Le Cam, F., Pelissier, N. (2005). Les sites Web d'autopublication : observatoires privilégiés des effervescences et des débordements journalistiques en tous genres. In Ringoot, R., Utard, J-M. (eds.). *Le journalisme en invention : nouvelles pratiques, nouveaux acteurs.* Rennes, PUR.

Jeanneret, Y. (2004). Une monographie polyphonique. Le texte de recherche comme appréhension active du discours d'autrui. In Jeanneret, Y. (dir), Analyse communicationnelle et épistémologie des sciences sociales. *Études de communication,* n° 27, 2004, pp. 57-74.

Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux,* n° 60, vol. 1, pp. 99-120.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux.* n° 100, vol. 18, pp. 487-521.

Kiyindou, A. (2009). *Les pays en développement face à la société de l'information.* Paris, L'Harmattan.

Lamizet. B. (1992). *Les lieux de communication.* Liège, Mardaga. Philosophie et langage.

Lamizet. B. (1994). Médiation et communication. In Chappaz, G. (dir.). *Comprendre et construire la médiation.* Université de Provence, Crdp Marseille, pp. 135-150.

Leleu-Merviel, S., Useille, P. (2008). Quelques révisions du concept d'information. In Papy, F. (dir.). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information.* Paris, Hermès-Lavoisier, 2008.

Leleu-Merviel, S. (2004). Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document. *Information-Interaction-Intelligence*, vol. 4, n° 1, pp. 121-140.

Lévy, P. (1995). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace.* Paris, La Découverte.

Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence.* Paris, La Découverte.

Lévy, P. (2002). *Cyberdémocratie.* Paris, Odile Jacob.

Mattelart, A. (2001). *Histoire de la société de l'information.* Paris, La Découverte. Coll. Repères.

Merzeau, L. (1998). Ceci ne tuera pas cela. *Cahiers de médiologie*, n° 6, Pourquoi des médiologues ?, p. 37.

Merzeau, L. (2007). Une nouvelle feuille de route (de la vidéosphère à l'hypersphère). *Médium,* n° 13.

Mucchielli, A. (1995). *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.

Neveu, E., Rieffel, R. (1991). Les effets de réalité des sciences de la communication. *Hermès*, n° 50, 1991, pp. 13-37.

Olivesi, S. (2002). *La communication au travail. Une critique des nouvelles formes de pouvoir dans les entreprises.* Grenoble, PUG.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion.

Picon, A. (2001). Imaginaires de l'efficacité, pensée technique et rationalisation. *Réseaux.* n° 109, vol. 5, pp. 18-50.

Proulx, S. (2004). *La révolution Internet en question.* Montréal, Québec-Amérique.

Shapiro, C., Varian, H. (1999). *Économie de l'information.* Bruxelles, De Boeck.

Quéré, L. (1998). La cognition comme action incarnée. In Borzeix, A. Bouvier, A., Pharo, P. (coord.), *Sociologie et connaissance : nouvelles approches cognitives*. Paris, CNRS, pp. 143-164. CNRS sociologie.

Souchier, E. (1996). L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique. *Communication & langages*, n° 107, pp. 105-119.

Souchier, E., Jeanneret, Y., Le Marec, J. (dir.) (2003), *Lire, écrire, récrire, Objets, signes et pratiques des médias informatisés.* Paris, Bibliothèque Centre Pompidou.

Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition.* Paris, Minuit.

Thévenot. L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement.* Paris, La découverte.

Tisseron, S. (2001). *L'intimité surexposé.* Paris, Ramsay.

Vedel, T. (1994). Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages. In Vitalis, A. (dir.), Médias et nouvelles technologies : Pour une socio-politique des usages. Rennes, Editions Apogée, pp. 13-34.

Weissberg, J-L. (2000). Croyance, expérimentation, fiction : la crise de croyance dans les médias de masse. *Sociologie et sociétés*, vol. 32, n° 2, pp. 73-97.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain.* Paris, Seuil.

Wolton, D. (1999). *Internet et après ?* Paris, Flammarion.

Approches discursives

Anis, J. (1998). *L'écriture. Théories et descriptions.* Bruxelles, De Boeck.

Anis, J. (1999). *Internet communication et langue française.* Paris, Hermès sciences.

Anis, J. (2000). Dispositifs multimédia et conversation électronique : approche sémiolinguistique. *Cahiers du français contemporain* 6, Fontenay-aux-roses, ENS édition, pp. 57-86.

Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire.* Paris, Seuil.

Borzeix, A., Fraenkel, B. (coord.) (2001). *Langage et travail : communication, cognition, action.* Paris, CNRS.

Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* Paris, Didier/Hatier.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, Tome 1.* Paris, Gallimard.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, Tome 2.* Paris, Gallimard.

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research.* New York, Hafner Publishing Company.

Boutet, J. (dir.) (1995). *Paroles au Travail.* Paris, Harmattan. Coll. Langage et Travail.

Brown, P., Levinson, S.-C. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Usage.* Cambridge University Press, Studies in Interactional Sociolinguistics, vol. 4.

Caelen, J. (2002). Modèles formels de dialogue. In Le Maître, J. (ed.). *Actes des 2èmes assises du GdR I3, Information, Interaction Intelligence*. Toulouse, Cépadues Éditions, pp. 31-58.

Charaudeau, P., Montes, R. (2004). *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours.* Paris, L'Harmattan.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet.* Cambridge University Press.

Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation : opérateurs et représentations. Tome 1, Paris, Ophrys.

Cusin-Berche, F. (1999). Courriel et genre discursif. In Anis, J. (ed.). *Internet, communication et langue française.* Paris, Hermès, pp. 31-54.

Ducrot, O. et al. (1980). *Les mots du discours.* Paris, Minuit.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit.* Paris, Minuit.

Erickson, T. (1999). Persistent Conversation : An Introduction. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 4 (4).

Ferrara, K., Brunner,H., Whittemore, G. (1991). Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication, 8(1),* pp. 8-34.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire,* Paris, Seuil.

Golopentja, S. (1988). Interaction et histoire conversationnelles. In Cosnier, J. et al. (eds.) (1988), *Échanges sur la conversation*, Paris, CNRS, pp. 69-81.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations,* Tome 1, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La question*, Lyon, PUL.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,* Paris, Armand Colin.

Maingueneau, D. (1991). L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive, Paris, Hachette supérieur.

Marcoccia, M. (2000). La sociabilité sur Internet : réflexions sur une « révolution informationnelle », In Bourg, D., Besnier, J.-M. (eds.), *Peut-on encore croire au progrès ?,* Paris, PUF, pp. 229-247.

Marcoccia, M. (2000). La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur, *Communication & Organisation,* n° 18, pp. 265-274.

Marcoccia, M. (2004). La citation automatique dans les messageries électroniques, In Lopez-Muñoz, J.-M. et al. (eds). *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan.

Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2-1, pp. 3-25.

Sarfati, G-E. (2005). *Précis de pragmatique,* Paris, Armand Colin.

Searle, J.-R. (1972). *Les actes de langage*, Paris, Hermann.

Searle, J.R. (1979). *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage.* Paris, Minuit. Collection Le sens commun.

Traverso, V. (1996) *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, PUL.

Vion, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions.* Paris, Hachette supérieur.
Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage.* Paris, La Dispute. Parution originale 1934.

Communauté

Arrow, K. (1962). Economic Welfare and the Allocation of Resources for Invention. In Nelson R. *The Rate and Direction of Inventive Activity.* ed Princeton University Press.
Auray, N. (2005). Le sens du juste dans un noyau d'experts : Debian et le puritanisme civique. In Conein B., Massit-Folléa F., Proulx S. *Internet : une utopie limitée,* Presses de l'Université de Laval, pp. 71-94.
Charbit, C., Fernandez, V. (2003). Sous le régime des communautés : interactions cognitives et collectifs en ligne. *Working paper*, ENST Paris.
Charlier, B., Peraya, D. (eds) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur.* Bruxelles, De Boeck Université.
Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet. *Revue M@n@gement*, vol. 3, n° 1, pp. 12-30.
Cohendet, P., Créplet, F., Dupouët, O. (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue Française de Gestion*, 5, n° 146, pp. 99-121.
Conein, B. (2004). Les communautés informatiques comme communautés épistémiques. In Delamotte, E. (dir.). *Économie des biens d'apprentissage.* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 57-76.
Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, n° 124, pp. 53-79.
Conein, B. (2004). Communauté épistémique et réseaux cognitifs : coopération et cognition distribuée. Marché en ligne et communautés d'agents. *Revue d'économie politique*, pp. 141-160.
Cox, A. (2005). What are communities of practice ? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, décembre, vol. 31, n° 6, pp. 527-540.
Daele, A, Charlier, B. (2002). *Les communautés délocalisées d'enseignants.* Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Daele, A, Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants.* Paris, L'harmattan.

Daele, A. (2007). *Enseignants et listes de discussion : rapports à la communauté et « micro-culture* ». Congrès international AREF - Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne », Strasbourg, 28 août 2007.

Delamotte, E. (2007). Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique. *Distances et savoirs*, 2, vol. 5, pp.159-175.

Dillenbourg, P., Poirier, C., Caries, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. In Taurisson, A., Senteni, A. (dir.). *Pédagogies. Net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage,* Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 11-47.

Dourish, P., Chalmers, M. (1994). *Running out of space: models of information navigation. Proceedings of Human Computer Interaction (HCI'94),* Glasgow. En ligne sur http://www.dcs.gla.ac.uk/~matthew/papers/hci94.pdf .

Flichy, P. (1999). Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux*, vol. 17, n° 97, pp.105-134.

Gensollen, (2004). Économie non rivale et communautés d'information. *Réseaux*, n° 124, pp. 143-206.

Gensollen, (2006). Les communautés en ligne : échanges de fichiers, partage d'expériences et participation virtuelle. *Esprit,* mai, n° 324, pp. 171-191.

Hutchins, (1995). *Cognition in the Wil.* Cambridge, MA, MIT Press.

Kolmayer, E. (Dir.) (2000). *Biblio-fr et les biblio-friens : Enquête auprès des abonnés de la liste*. GRESI. En ligne sur http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1367.

Kolmayer, E. (2003). Formation et capitalisation des connaissances sur une liste de diffusion professionnelle. *Réseaux,* n°119, pp. 176-201.

Le Deuff, O. (2006). Folksonomies : les usagers indexent le Web. *BBF,* tome 51, n° 4, pp. 66-70.

Lev-On, A., Manin, B. (2006). Internet : la main invisible de la délibération. *Esprit*, mai, n° 324, pp. 195-212.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe.* Paris, Odile Jacob.

Martin, E., Schiefner, M. (2008). Microblogging - more than fun ? In Sánchez, I-A., Isaías, P. (eds). *Proceedings of IADIS Mobile Learning Conference*. Algarve, Portugal, pp. 155-159. En ligne sur http://lamp.tu-graz.ac.at/~i203/ebner/publication/08_mobillearn.pdf.

Panckurst, R. (1997). La communication “médiatisée” par ordinateur ou la communication “médiée” par ordinateur ? *Terminologies nouvelles,* n° 17, pp. 56-58.

Pascaud, (2002). La liste H-Français : une liste professionnelle disciplinaire à la croisée des chemins. In PNER - Étude : Les communautés délocalisées d’enseignants - rapport final, pp. 73-79.

Pouts-Lajus, S. (2001). *Présent et avenir des communautés délocalisées d’enseignants.* Nevers, Actes de Cyberlangues.

Preece, J., Nonnecke, B., Andrews, D. (2004). The top 5 reasons for lurking : Improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior,* 2, 1.

Proulx, S., Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage du concept de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, vol. 32, n° 2, pp. 99-122.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris, Armand Colin.

Rheingold, H. (1987). *Virtual Communities, Whole Earth Review.* Addison-Wesley France, 1995. Traduction Lumbroso, L.

Rojo, A., Ragsdale, R.-G. (1997). A process perspective on participation on scholarly electronics forums. *Science Communication*, vol. 18, n° 4, pp. 320-341.

Sperber, D. (2001). Un anthropologue au cœur des communautés en ligne. *Les dossiers de l’Ingénierie éducative,* CNDP, n° 36, pp. 24-27.

Tönnies, F. (1977). *Communauté et Société - Catégories fondamentales de la sociologie pure.* Paris, éditions Retz-C.E.P.L., 1977. Coll. Les classiques des sciences humaines. Edition originale 1887.

Vaezi-Nejad, S. (2008). De la socialisation des connaissances à l’émergence du sens commun dans une communauté scientifique et technique. *Sciences de la société*, n° 75, pp. 69-83.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity.* Cambridge University Press. Traduction française, Gervais, F. Les Presses de l’université Laval, 2005.

Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignant.* Paris, PUF.

Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre.* Paris, ESF.

Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique, un instrument de formation professionnelle. *Recherche et formation*, n° 39, pp. 123-141.

Audran, J. (2004). Quel « travail collaboratif » sur le campus Pegasus ? *Information sciences for decision making,* n° 18, pp. 9-15.

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoir d'action.* Paris, PUF.

Barbier, J.-M., Galatanu, O. (coord.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris, L'harmattan.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie,* n° 94*,* pp. 73-92.

Bourdoncle, R. (1991). *Les Travaux sur la Formation des Enseignants et des Formateurs.* Paris, INRP.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie,* INRP, décembre, n° 105, pp. 83-119.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : « professionnalisation, formes et dispositifs *».* *Recherche et formation*, n° 35, pp. 117-132.

Caviale, O. (2008). *Étude de l'évolution des ressources en ligne en économie gestion, de leurs concepteurs et de leurs usagers.* Thèse en sciences de l'information et de la communication, ENS Cachan.

Chapoulie, J.-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie,* n° 14, pp. 86-114.

Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961.* Paris, Seuil.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 2° édition, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Clot, Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La découverte.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In Maggi, B. (dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation.* Paris, PUF, pp. 133-156.

De Peretti, A. (1982). *Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale.* La documentation française.

Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris, PUF.

Drot-Delange, B. (2000). Les listes de diffusion disciplinaires : adoption et participation des enseignants. In Baron, G-L., Bruillard, E., Levy, J-F (dir.). *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration.* Paris, INRP-EPI, pp. 163-183.

Drot-Delange, B. (2001). *Outil de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse de doctorat en science de l'éducation, ENS Cachan.

Dubar, C., Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions.* Paris, Armand Colin, Collection U Sociologie.

Dubar, C. (2000). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. 3° édition. Paris, Armand Colin, Collection U.

Dubar, C. (2001). *La crise des identités .l'interprétation d'une mutation*. 2° édition, Paris, PUF.

Dubar, C. (2003). Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. In Menger, P.-M. (dir.). *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions.* Paris, Maison des sciences de l'homme.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their Organizations : Teachers, Nurses and Social Workers.* New York, Free Press.

Ferone, G. (2006). *Le travail collaboratif, les nouvelles technologies et les activités d'écriture et de construction des connaissances dans la formation des enseignants.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 8.

Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. *Revue française de sociologie*, avril-juin, vol. 25, n° 2, pp. 211-232.

Fritsch, P. (1996). Situations d'expertise et expert-système, In *Situations d'expertise et socialisation des savoirs.* Actes de la Table Ronde organisée par le Crésal, Saint Etienne, CRESAL, 1985.

Ion, J. (1996). *Le travail social à l'épreuve du territoire.* Paris, Dunod.

Kaddouri, M. et al. (dir) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, états des pratiques et études bibliographiques.* Paris, L'Harmattan. Logiques sociales.

Kalogiannakis, (2004). *Après l'introduction des TICE, puis après la création des TPE au lycée, de nouveau rôles pour les professeurs.* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants.* Paris, PUF.

Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris, Eyrolles, Editions d'Organisation.

Legardez, A., Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux, ESF.

Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, n° 6, pp. 55-66.

Malglaive, G. (1989). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris, PUF, 1990.

Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, n° 2. pp. 23-29.

Obin, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain.* La Documentation française. Collection des rapports officiels.

Perrenoud, P. (1994). Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif. *La Revue des Échanges* (AFIDES), décembre, vol. 11, n° 4, pp. 3-7.

Perrenoud, P. (1994). *La Formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris, L'Harmattan.

Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M.-J. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropology,* n° 38, pp. 149-152.

Ropé, F., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. Paris, L'Harmattan.

Sandoval, V. (2000). Les mutations des métiers. *Les Cahiers du Numérique*, vol. 1, n° 3, pp. 9-11.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF.

Tardif, M. (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In *Coordonner, collaborer, coopérer.* Bruxelles, De Boeck Université, pp. 171-179.

Turban, J.-M. (2004). *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation).* Thèse de doctorat UFR de sciences humaines, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne.

Trépos, J.-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise.* Paris, PUF, Que sais-je ?.

Trépos, J.-Y. (2001). L'expertise sociologique ou le complexe de l'Albatros. In Vrancken, D., Kuty, O. (eds.). *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives.* Bruxelles, De Boeck, pp. 211-242.

Villemonteix, F. (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel : Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratique en ligne.* Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris 5.

Wittorski, R. (dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation.* Paris, L'Harmattan.

Zarifian, P. (1996). *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle.* Paris, PUF. Sociologie d'aujourd'hui.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique.* Paris, Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence.* Paris, Éditions Liaisons.

Documentation scolaire

ADBS (1999). *Euroréférentiel I&D : référentiel des compétences des professionnels européens de l'information et documentation.* Paris, ADBS.

ADBS (2001). *Référentiel des métiers types de l'information-documentation.* Paris, ADBS. Collection Guide professionnels.

Assises nationales pour l'éducation à l'information (2004). *Éducation à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université.* 11-12 mars 2003, URFIST de Paris.

Aulagnier, J., Maury, Y., Navarro, A. (2002). Quelle circulaire de mission pour les enseignants documentalistes ? *Inter CDI*, septembre-octobre, n° 179.

Beguin, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres,* juin, n° 12, pp. 49-64.

Blanquet, M.-F. (1993). La fonction documentaire : étude dans une perspective historique. *Documentaliste-Sciences de l'information,* juillet, vol. 30, n° 4-5, pp.199-204.

Blanquet, M.-F. (2006). Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste ? *Journée d'étude IUFM de Lorraine juin 2006,* « *Identité, compétences et savoirs spécifiques de l'enseignant-documentaliste aujourd'hui* ».

Blanquet, M-F. (2008). Quels savoirs documentaires pour l'enseignant documentaliste ? In Frisch, M. (dir.). *Nouvelles figures de l'information documentation.* Nancy, CRDP de Lorraine, pp. 23-40.

Bernhard, P. (1988). Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. *Revue canadienne des sciences de l'information*, vol. 13, n° 3/4, pp. 3-13.

Braun, J.P. (1995). Un autre espace temps pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, mars-avril, n° 332-333, pp.14-17.

Braun, J.P. (2000). *De l'identité professionnelle des documentalistes des CDI des établissements scolaires du second degré.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2.

Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?,* Paris, Edit.

Carbonnel, J. (1989). La perte de l'identité professionnelle. *Inter CDI*, janvier-février, n° 97, pp. 7-11.

Chapron, F. (2001). *Les CDI des lycées et collèges.* 2° éd., Paris, PUF.

Chapron, F. (2008), L'action de la FADBEN : promouvoir les CDI, faire reconnaître une profession. *Médiadoc*, mars, pp. 11-16.

Chapron, F., Delamotte, E. (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'information,* 1, vol. 46, pp. 4-11.

Charbonnier, J-L (1997). Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale*, n° 17, pp. 45-59.

Charbonnier, J-L. (2006). La république et les apprentissages en information-documentation, In Actes du 7ème congrès FADBEN Nice, 08-10 avril. *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Paris, Nathan.

Charbonnier, J.-L. (2008). Le professeur documentaliste, la « fabrique » d'un métier : vers une didactique de l'information-documentation. *Médiadoc*, mars, pp. 8-10.

Chevalier, B. (1980). *Méthodologie d'utilisation d'un CDI.* Paris, Hachette. Clouet, N., Compant La Fontaine, M.-L., Montaigne, A. (2009). Explorer le champ des savoirs en information documentation PLC2 documentation. In Actes du 8ème Congrès FADBEN Lyon 2008. *Culture de l'information : des pratiques… aux savoirs.* Paris, Nathan, pp. 109-118.

Couzinet, V., Gardiès, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 46, n° 2, pp. 4-12.

Daveau, F. (2007). Le protocole d'inspection. *Inter CDI*, septembre-octobre, n° 209, pp. 8-16.

Duarte-Cholat, C. (2002). *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris 5.

Duplessis, P. (2006). Emergence d'une didactique de l'information-documentation. Origine, premiers acquis, enjeux et perspectives : Un état des lieux de la didactisation des concepts info-documentaires. *Médiadoc*, mars, pp. 19-28.

Duplessis, P. (2006). Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner. In Actes du 7ème congrès FADBEN, Nice, 08-10 avril 2005, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Paris, Nathan, pp. 89-98.

Duplessis, P. (2007). L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire du GRCDI Rennes, 14 septembre 2007, *Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?,* URFIST de Rennes.

Duplessis, P. (2008). Apports des didactiques des disciplines à l'expertise pédagogique de l'enseignant documentaliste : La didactisation des savoirs info-documentaires, enjeu de professionnalisation . In Frisch, M. (Coord.). *Nouvelles figures de l'information documentation. Être enseignant documentaliste aujourd'hui : identités, compétences et savoirs spécifiques*. CRDP de Lorraine, pp. 43-51.

Duplessis, P. (2009). Trois obstacles à l'idée d'une discipline de l'Information-documentation. In Actes du 8ème congrès FADBEN Lyon 2008*, Culture de l'information : des pratiques aux savoirs. Congrès national.* Paris, Nathan, pp. 95-108.

Durpaire, J-L (dir.) (2010). *Culture de l'information et disciplines d'enseignement.* 2è éd., CRDP Midi-Pyrénées.

European Council of Information Associations (2004), *Euroréférentiel I&D, Volume 1. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation*. Paris, ADBS.

Fabre, I (dir.) (2011). *Le professeur documentaliste : un tiers métier ?* Dijon, Educagri éditions.

FADBEN (1978). *Documentation discipline nouvelle, Manifeste 1978.* FADBEN.

FADBEN (1997). Référentiel : compétences en information-documentation. *Médiadoc*, décembre.

FADBEN (2006). Référentiel métier. *Médiadoc*, mars.

FADBEN (2007). Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc,* mars.

Fayet-Scribe, S. (2000). *Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information : 1895-1937.* Paris, CNRS.

Fondanèche, D. (1996). La documentation a-t-elle encore un avenir ? *Inter CDI*, mars-avril, n° 140, pp. 8-10.

Fondin, H. (1993). *Rechercher et traiter l'information : profession enseignant.* Paris, Hachette Education.

Frisch, M. (2008). Transposition « top-down » et contre-transposition « bottom up ?» Documentation et constructivisme. Séminaire du GRCDI 2008, *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information,* URFIST de Rennes.

Gardiès, C. (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole.* Thèse de doctorat Sciences de l'information et de la communication, Toulouse 2 le Mirail.

Gaillot, P. et R. (1987). *Le CDI, une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?* Tours, CDDP d'Indre et Loire. Collection Formation.

Gaudissart, D. (1996). Documentaliste je suis documentaliste je reste ! *Inter CDI*, mai-juin, n°141, p.12.

Gurly, A. (2001). La documentation, nouvelle discipline d'enseignement ? *Inter CDI*, juillet, n°172, p. 47.

Hassenforder, J., Lefort, G. (1977). *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation.* Paris, Les Cahiers de l'enfance.

Kerneïs, J., Thiault, F. (2008). *Travailler autour d'un concept documentaire : l'auteur.* Cercle de réflexion des documentalistes de l'académie de Rennes.

Le Coadic, Y. F. (2000). Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 37, n° 1, pp. 28-35.

Le Coadic, Y. F. (2002). *L'information, discipline scolaire. Entretien avec Yves Le Coadic.* [en ligne], Savoirscdi, février 2002.

Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1997). *Les documentalistes de l'Éducation Nationale. Émergence d'une profession en quête d'identité.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Le Gouellec-Decrop, M.-A. (1999). Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 127 , pp. 85-97.

Le Roux, L. (2004). Pratiques réseaux et territoires : les professeurs documentalistes aux confluences des mutations. *Expressions*, IUFM de la Réunion, décembre, n° 24, pp. 67-97.

Le Roux, L (2006). *Circulation de l'information et « navigation communautaire » chez les enseignants-documentalistes.* ArchiveSIC.

Lamouroux, M. (2010). *Comprendre et évaluer le CDI et le travail des enseignants documentalistes : une formation pour les cadres scolaires à leur mesure.* Congrès des milieux documentaires du Québec « Imaginer de nouveaux partenariats ». Montréal, 3-5 novembre 2010.

Legendre, B. (2011). La fin d'un métier ? In Bertrand, A-M. (dir.). *Horizon 2019 : Bibliothèques en prospective.* Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB.

Liquète, V. (2002). *Étude des pratiques documentaires et informationnelles du professeur de collège*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion. Thèse à la carte.

Liquète, V. (2006). L'incidence des enseignements en SIC sur les pratiques professionnelles de l'enseignant-documentaliste du système éducatif français, In *Questionner les pratiques d'information et de communication : agir professionnel et agir social : actes du 15ème congrès des sciences de l'information et de la communication*. Universités de Bordeaux, 10-12 mai 2006. Paris, SFSIC.

Marcillet, F. (2000). *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information.* Paris, ESF.

Otlet, P. (1934). *Traité de documentation. Le livre sur le livre. Théorie et pratique.* Bruxelles, Editions Mundanéum, Palais Mondial. Réédité par le Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, Liège 1989.

Perdriault, M. (1995). Professeur-documentaliste : changer les mots pour changer les représentations ? *Inter CDI*, janvier-février, n°133, pp. 6-9.

Pierson, G. (1978). Le mot documentaliste. *Documentaliste-Sciences de l'information*, mai, vol. 5, n° 2, pp. 3-7.

Privat, J-M. (1995). Le documentaliste, un passeur culturel. *Cahiers pédagogiques*, mars-avril, n° 332-333, pp. 55-56.

Serdalab (2009). *Les nouveaux horizons de l'infodoc : étude prospective sur l'évolution des fonctions de l'information-documentation-archives.* Paris, Serdalab.

Thiault, F. (2007). Les professeurs documentalistes et la formation à la maîtrise de l'information. *Séminaire Culture informationnelle et institutions, Journée CERSIC du 20 avril 2007*, Université Rennes 2.

Warzager, D. (1995). La documentation, indiscipline scolaire. *Inter CDI*, mai-juin, n° 135, pp. 6-11.

Warzager, D. (2001). L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école. *Inter CDI,* nov.-déc., n° 174, pp. 10-13.

Références générales

Bachelard, B. (1965). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris, Vrin.

Becker, H.-S. (1985). *Outsiders : études de sociologie de la déviance.* Paris, A.-M. Métailié.

Berthelot, J-M. (dir.) (2001). *Épistémologie des sciences sociales.* Paris, PUF. pp. 224-225.

Bonu, B., Mondada, L., Relieu, M. (1994). Catégorisation: l'approche de H. Sacks. In Fradin, B., Quéré, L., Widmer, J. (eds.). *L'Enquête sur les catégories. Raisons Pratiques, 5*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 129-148.

Boudon, R. , Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie.* Paris, PUF.

Boudon. R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n°1, pp. 9-34.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J-C (1968). *Le métier de sociologue.* Paris, Mouton.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Genève, Droz.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement.* Paris, les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris, Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales.* vol. 150, n° 1, pp. 43-58.

Cacaly, S. (dir.) (2008). Dictionnaire de l'information. 3° éd., Paris, Armand colin.

Canter-Kohn, R. (2001). Praticien et chercheur. In Mackiewick, M.-P. *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social*. Paris, L'Harmattan, pp.15-38.

Castells, M. (1998). *La Société en réseau.* t. 1, Paris, Fayard.

Castells, M. (2001). *La galaxie Internet.* Paris, Fayard.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris, Seuil.

Cicourel, A.-V. (1979). *La Sociologie cognitive.* Paris, PUF. 1ère édition 1973, traduction J. et M. Olson.

Cicourel, A.-V. (1995). *The Social Organization of Juvenile Justice.* New Brunswick and London, Transaction Publishers. 1ère édition 1968.

De Certeau, M., Giard, L. (1983). *L'Ordinaire de la communication*. Paris, Dalloz.

De Certeau. M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire.* Paris, Éditions Folio.

Detienne, M. (1967). *Les Maîtres de vérité dans la Grèce archaïque.* Paris, Maspero, 1967. Rééd. Seuil, 1980, coll. Agora-Pocket.

Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Paris, Seuil.

Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris, Flammarion.

Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology.* Cambridge, UK, Polity Press. 1° édition 1967.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité.* Paris, L'Harmattan.

Goody, J. (1977). *La raison graphique.* Paris, Minuit. Trad. française Bazin, J. et Bensa, A. 1979.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (1).* Paris, Minuit.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (2). Les relations en public.* Paris, Minuit.

Grawitz, M. (1984). *Lexique des sciences sociales.* 6° éd., Paris, Dalloz.

Hagège, C. (1996). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines.* Paris, Fayard. Coll. Le temps des sciences.

Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 76-77. Textes rassemblés et présentés par Chapoulie, J.-M.

Kozinets, R. (1998). On Netnography : Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. *Advances in Consumer Research*, n° 25, pp. 366-371.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits.* Volume III 1976-1979, Paris, Gallimard.

Habermas, J. (1993). *La technique et la science comme idéologie.* Paris, Gallimard.

Lamizet, B., Silem, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication.* Paris, Ellipses.

Lapassade, G. (2000). *L'observation participante.* Paris, Université Paris 8.

Le Coadic, Y. (2004). *La science de l'information.* Paris, PUF. Collection Que sais-je ?

Le Marec, J. (2004). Usages pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès,* n° 38, pp. 141-147.

Lévy-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage.* Paris, Plon. Collection Agora.

Maingueneau, P. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours.* Paris, Hachette.

Mills, C.-W. (1940). Situated actions and vocabularies of motive. *American Sociological Review*, n° 5, pp. 904-913.

Mucchielli, A. (dir.) (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin.

Passeron, J.-C. (1991) *Le raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel.* Paris, Nathan. Coll. Essais et Recherches.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In Poupart et al (eds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 113-169.

Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps.* Paris, Gallimard. Première édition New York, 1944.

Quéré, L. (2004). Pour une sociologie qui « sauve les phénomènes ». *Revue du MAUSS*, n° 24, pp. 127-145.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris, Le Seuil. L'ordre philosophique.

Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie.* Paris, Le Seuil.

Sacks, H. (1993). La description sociologique. *Cahiers de recherche ethnométhodologique*, Université de Paris 8, n° 1, pp. 7-23.

Schön, D.A (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal, Édition logiques.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien.* Paris, Méridiens Klincksieck.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste.* Paris, L'Harmattan.

Weber, M. (1971). *Économie et Société.* Paris, Plon. Édition originale allemande 1922.

Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science.* Paris, Plon. Collection Agora. Édition originale allemande 1951.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de dépouillement d'un message

Annexe 2 : Référentiels et mots clés

Annexe 3 : Enquête n°1, Le Roux

Annexe 4 : Enquête n°2, Le Roux

Annexe 5 : Enquête n°3, Le Roux

Annexe 6 : Communauté professionnelle et liste de discussion

Annexe 1 : Fiche de dépouillement d'un message

Accès aux fiches du dépouillement

Année 2005 Mois 05 N° 2005050011 Filtre ○Non Traitées ◉Traitées ○En Attente ○Toutes Valider

ID 2005050011
annee 2005
mois 5
fichier 11
destinataire liste cdidoc-fr
expediteur moderateur cdidoc
sujet [CDIDOC-FR/] QUEST : revue orientation
corps Bonjour,
Notre collège accueille une classe appelée 3ème PVP (Préparation à la
Voie Professionnelle). Leur professeur principal m'a sollicité pour
l'abonnement à une revue avec laquelle il pourraient travailler en
classe à la fois sur leur orientation et qui leur permettrait de mieux
appréhender le monde du travail. J'ai pensé à Phosphore mais auriez vous
d'autres suggestions?
Merci
Stéphanie [illegible]
College Paul Eluard [illegible]
date Tue, 03 May 2005 08:22:19 +0200

Horodatage
Jour : Mardi Jour : 3 Mois : Mai Année : 2005
Période d'émission
◉8h - 10h ○10h - 12h ○12h - 14h ○14h - 16h ○16h - 18h ○18h - 19h ○> 19h -> 8h

Émetteur
cdi ○Homme ◉Femme ○Inconnu ○Auteurs multiples
○Anonyme ○Assistant Documentaliste ○Association Professionnelle ○Autre ○CPE et Administration ○Documentaliste ○Documentaliste stagiaire ○Formateur ○Elève ○Etudiant ○Modérateur ○Professeur de discipline ◉Non renseigné

Type d'Établissement
☐Non renseigné ☐Autre ☐CFA ☐CNDP / CRDP ☑Collège ☐IUFM ☐Étranger ☐Lycée Agricole ☐Lycée Général ☐Lycée Professionnel ☐Lycée Technique ☐Primaire ☐Services du Ministère ☐Université

Email de l'Émetteur
cdi.[illegible]@wanadoo.fr
Domaine Email de l'Émetteur
○Autre ○Académie ○CNDP / CRDP ○IUFM ◉Domaine FAI privé ○Domaine Étranger ○EducAgri (réseau agricole) ○Scolanet (Ens. Privé) ○Université

Signature
◉Oui ○Non

Éléments Signature
☑Nom ☑Établissement ☐Courriel ☐Fonction ☑Adresse ☐Téléphone ☐Site Internet Établissement ☐Site Internet Personnel

Message
QUEST : revue orientation
Objet du message
○Autre ○Bibliographie ○Débat ○Documentation Administrative ○Emploi ○Information ○Manifestation ○Pédagogie ○Techniques documentaires ○TICE et logiciel documentaire ◉Question

Type de message
☐Autre ☐Commentaire ☐Critique ☐Proposition ☑Question ☐Réaction ☐Expertise ☐Information ☐Prise de position ☐Remerciement ☐Réponse ☐Synthèse

Volume du message
Volume du message : 477 477 car.

Référence Mentionnée
◉Oui ○Non

Type de référence mentionnée
☐Article ☐Autre ☐Bibliographie ☐Citation ☐Compte Rendu de Réunion ☐Logiciel ☐Film ☐Manuel scolaire ☐Message d'autres listes ☐Ouvrage ☑Revue ☐Site Web ☐Texte officiel

Référence du document cité
Titre : Phosphore Auteur :
Éditeur : Date : 0000-00-00

Manifestation Mentionnée
○Oui ◉Non Titre de la manifestation :

Message compilé
○Oui ◉Non Nombre de messages compilés : 0

Message repris d'un autre message
○Oui ◉Non
Identification du message repris
Auteur : Date : 0000-00-00 (AAAA-MM-JJ)

Fil de discussion
○Oui ◉Non Nombre de réponses au fil : 0
Changement de contenu du fil ○Oui ○Non
Nouveau thème du fil ○Oui ○Non Intitulé du nouveau thème :

Mots clés
orientation
Séparer les mots clés par | (ex : chine|pérou)

Résumé court
revue pour une classe de 3ème PVP (Préparation à la Voie Professionnelle)

Extrait

Ton de l'auteur
☐Affirmation sans démonstration ☐Colère ☐Conseil ☐Constat ☐Découragement ☐Étonnement ☐Incompréhension ☐Indignation ☐Jugement ☑Neutre (question ou relais d'un communiqué) ☐Reproche ☐Satisfaction

État de la fiche
◉Terminée ○En attente ○Non traitée

Enregistrer

Annexe 2 : Référentiels et mots clés

Grille référentiel enseignant : mots clés utilisés pour la description du corpus

Compétences Cahier des charges formation des maîtres[719]	**Mots clés associés**[720]
C1. agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	valeurs école / laïcité / échec scolaire / responsabilité / règlement / projet établissement / obligation fonctionnaire / obligation statutaire /
C2. maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer	orthographe /communication orale/
C3. maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale	socle commun / programme / savoirs didactiques / histoire discipline / conduite de séances / thèmes transversaux /texte officiel /
C4. concevoir et mettre en œuvre son enseignement	Progression enseignement / développement adolescent / outil pédagogique / ressource numérique pédagogique / nouveaux dispositifs/ activité éducative /
C5. organiser le travail de la classe	travail de groupe / temps scolaire / organisation espace /
C6. prendre en compte la diversité des élèves	parcours scolaire / intégration / pédagogie différenciée /
C7. évaluer les élèves	diagnostic/ remédiation / évaluation / examen /
C8. maîtriser les technologies de l'information et de la communication	Environnement numérique / droit de l'information / travail collaboratif / recherche d'information (RI) / production numérique / charte Internet / veille pédagogique /
C9. travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École	Partenariat / filières de formation / orientation / collaboration / sortie pédagogique / instance établissement / suivi scolarité / voyage scolaire / liaison inter-cycle /
C10. se former et innover	problématiques en didactique et pédagogie / valeurs des jeunes / TICE / formation tout au long de la vie (FTLV) / recherche /

[719] M.E.N., Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, *B.O.E.N.,* 4 janvier 2007, n°1, En ligne sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm.

[720] Afin de traduire les compétences en mots clés, nous nous sommes appuyée sur le livret de positionnement et d'évaluation du professeur des lycées et collèges et CPE stagiaire (PLC2 – CPE2), IUFM Orléans-Tours, 2009-2010. En ligne sur : http://www.orleans-tours.iufm.fr/formations/documents_administratifs/Livret_positionnement_et_evaluation_PLC_2009_2010.pdf.

Grille référentiel documentaliste : mots clés utilisés pour la description du corpus

Compétences de l'Euroréférentiel ADBS[721]	Mots clés associés
Groupe Information	
I01 Relations avec les usagers et les clients	besoins d'information/ accueil /
I02 Compréhension du milieu professionnel	institution professionnelle / histoire profession / enjeu professionnel / voie d'accès / mobilité /
I03 Application du droit de l'information	droit d'auteur / respect de la vie privée / droit de prêt / droit de copie / liberté d'expression / protection des données individuelles / droit de l'image /
I04 Gestion des contenus et des connaissances	Métadonnées / classification /
I05 Identification et validation des sources d'information	Identification sources / validation sources / sélection sources /
I06 Analyse et représentation de l'information	Catalogage / résumé / thésaurus / indexation/
I07 Recherche de l'information	outils de recherche d'information (RI) /
I08 Gestion des collections et des fonds	acquisition / élimination / conservation / enregistrement catalogue / circulation / inventaire / manuel scolaire/
I09 Enrichissement des collections et des fonds	Politique documentaire / gestion documentaire /
I010 Traitement matériel des documents	Restauration / équipement /
I011Aménagement et équipement	espace de consultation / espace de conservation / sécurité des biens / signalétique / salle de travail /
I012 Conception de produits et services	Produit documentaire / manifestation culturelle /
Groupe Technologies	
T01 Conception informatique de Systèmes d'information documentaire	SIGB/
T02 Développement informatique d'applications	
T03 Publication et édition	Publication numérique /
T04 Technologies de l'Internet	Recherche sur Internet (RI) /
T05 Technologies de l'information et de la communication	Outil informatique (matériels ou logiciels)
Groupe Communication	
C01 Communication orale	Communication orale /
C02 Communication écrite	Communication écrite /
C03 Communication audiovisuelle	Communication avec image et son /
C04 Communication par l'informatique	outil bureautique / courrier électronique /
C05 Pratique d'une langue étrangère	
C06 Communication interpersonnelle	échange d'information / négociation /
C07 Communication institutionnelle	opération de communication / promotion activités /
Groupe Management	
M01 Management global de l'information	politique de gestion de l'information / organisation de dispositifs /

[721] European Council of Information Associations, *Euroréférentiel I&D, Volume 1. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation*. ADBS éditions, 2004.

M02 Marketing	
M03 Vente et diffusion	
M04 Gestion budgétaire	Budget /
M05 Gestion de projet et planification	Pilotage projet / bilan /
M06 Diagnostic et évaluation	Indicateurs d'évaluation / tableau de bord d'activités /
M07 Gestion des ressources humaines	travail d'équipe / transmission information / gestion personnel /
M08 Formation et actions pédagogiques	dispositif de formation / formation continue /
Groupes Autres savoirs	
Compétences relevant du domaine d'activité des utilisateurs : spécialisation professionnelle	Littérature jeunesse / manuel scolaire /

Les compétences en gris ne sont pas retenues pour l'analyse du corpus car elles sont difficilement applicables dans le domaine de la documentation scolaire.

Annexe 3 : Enquête n°1, Le Roux

« Les enseignants-documentalistes et la recherche documentaire informatisée sur Internet »

Questionnaire envoyé en avril-mai 2004
618 réponses obtenues
Séries de tris à plat mis en ligne le 10 septembre 2004 – Document de travail
Loïc Le Roux, IUFM de La Réunion, loic.leroux@reunion.iufm.fr

Questions relatives à la méthodologie de la recherche documentaire sur Internet

12. A quelle(s) liste(s) de discussion êtes-vous abonné(e) ?

[extrait du tableau]

Cdidoc-fr	318	51 %
e-doc	106	17 %
Liste doc. de l'académie d'exercice	86	14 %
adbs-info	34	6 %
biblio-fr	31	5 %

Interrogés: 618 / Répondants: 451 / Réponses: 733 (Pourcentages calculés sur la base des interrogés).

13. A quel(s) forum(s) de discussion êtes-vous abonné(e) ?

Non réponse	591	96 %
Forum de l'académie d'exercice	12	2 %
Forum national	11	2 %
Autres	6	1%
Total / interrogés	618	

Interrogés: 618 / Répondants: 27 / Réponses: 29
Pourcentages calculés sur la base des interrogés

14. Selon vous, quels sont les deux apports essentiels à retirer professionnellement des listes ou forums de discussion ? (Par ordre d'importance)

	Effectifs (Rang 1)	%	Effectifs (Rang 2)	%	Effectifs (Global)	%	Rang moyen
Non réponse	188		244		178		
Mutualisation de connaissances	74	17,2	63	16,8	137	17,0	1,45
Echanges de pratiques	114	26,5	89	23,7	203	25,2	1,43
Veille informationnelle	150	34,8	74	19,7	224	27,8	1,33
Débats sur le métier	20	6,0	50	13,3	76	9,4	1,65
Aide technique (informatique)	21	4,8	34	9,0	55	6,8	1,61
Conseils	24	5,5	30	8,0	54	6,7	1,55
Nouvelles acquisitions	2	0,4	0		2	0,2	1,00
Rompre l'isolement	17	3,9	30	8,0	47	5,8	1,63
Regard syndical	0		0		0		0,00
Autres	2	0,4	4	1,0	6	0,7	1,66
Total / réponses	430		374		804		

Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour l'ensemble
Le rang moyen est calculé pour chaque modalité sur l'ensemble des réponses
Pourcentages calculés sur la base des réponses

Questions relatives à votre équipement à domicile et à vos pratiques personnelles d'Internet

47. A domicile, quels sont les sites Web que vous utilisez le plus souvent ? (Classez-les par ordre de fréquence) :

	Effectifs (Rang 1)	%	Effectifs (Rang 2)	%	Effectifs (Rang 3)	%	Effectifs (Global)	%	Rang moyen
Google	111	30,8	18	6,2	6	3,1	135	16,0	1,22
Savoirscdi	21	5,8	21	7,2	10	5,2	52	6,1	1,78

Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour l'ensemble
Le rang moyen est calculé pour chaque modalité sur l'ensemble des réponses
Pourcentages calculés sur la base des réponses

Annexe 4 : Enquête n°2, Le Roux

« LES ENSEIGNANTS-DOCUMENTALISTES ET LA RECHERCHE D'INFORMATION SUR Internet »

© Loïc Le Roux – loic.leroux@reunion.iufm.fr - Document de travail - Version du 29 décembre 2004
Résultats du questionnaire en ligne disponible sur http://doc974.free.fr/questionnaire/
Série de tris à plat - Total des réponses : 497. Arrondissement des pourcentages à l'unité.
L'intitulé des questions est respecté.

Le CDI et votre pratique personnelle

Seul(e) en l'absence d'élève donc en dehors de toutes séquences pédagogiques ou d'aides ponctuelles sur ordinateur.

2. Vous êtes abonné(e) à une liste de discussion nationale concernant la documentation (Ex. : cdi-doc, e-doc, e-logidoc, biblio-fr, adbs-info, etc.) :

Oui	378	76,00%
Non	117	24,00%
Total	495	

3. Vous êtes abonné(e) à la liste de discussion des documentalistes de votre Académie :

Oui	298	61,00%
Non	189	39,00%
Total	487	

11. Comment êtes-vous informé(e) des nouveautés sur Internet ? (Ex. : existence d'un nouveau site, innovation d'un outil de recherche, changement éditorial d'un site, apparition d'une liste de discussion ou d'un Weblog, etc.) :
Pouvez-vous donner trois réponses par ordre d'importance de 1 à 3.
- par les listes de discussion nationales en documentation (Ex. : cdi-doc, e-doc, adbs-info)
- par la liste des documentalistes de mon Académie
- par des listes de diffusion (Ex. : "Le Café pédagogique")
- par les abonnements du CDI (périodiques)
- par les collègues enseignants (non documentalistes) de l'établissement
- par ma (mon) collègue documentaliste de l'établissement (ex. pour un mi-temp sur deux établissements)
- par les collègues documentalistes en dehors de l'établissement (mais pas sur listes de discussion)

- par la personne ressource TICE de l'établissement
- par la navigation personnelle
- par la consultation d'ouvrages de référence (sur support papier) sur le sujet (Ex. : "Les 500 sites en SVT", etc.)
- par vos proches (famille et amis)
- je ne me tiens pas vraiment informé(e) et j'utilise seulement un seul outil
- Autre cas n°1 : à préciser
- Autre cas n°2 : à préciser
- Autre cas n°3 : à préciser

[extrait tableau]

	Effectifs (rang 1)	%	Effectifs (rang 2)	%	Effectifs (rang 3)	%	Effectifs global	%
par les listes de discussion nationales en documentation (Ex. : cdi-doc, e-doc)	164	**33,6**	86	18	52	11,5	302	**21,3**
par la liste des documentalistes de mon Académie	66	13,5	54	11,3	37	8,2	157	11
par des listes de diffusion (Ex. : "Le Café pédagogique")	77	**15,7**	93	**19,4**	53	11,7	223	**15,7**

18. Les échanges d'information entre collègues ou sur une liste de discussion vous aident à trouver une information ou un site pouvant être intéressant :

assez souvent	233	48,00%
souvent	112	23,00%
rarement	89	18,00%
très souvent	43	9,00%
jamais	8	2,00%
Total	485	

33. Si vous êtes abonné(e) à des listes de discussion ou si vous collaborez à un site de mutualisation, pensez-vous faire partie d'une "communauté virtuelle" ?

Oui	247	53,00%
Non	222	47,00%
Total	469	

Votre pratique devant un public d'élèves

Au cours de séquences pédagogiques ou d'aides ponctuelles sur ordinateur

37. Les listes de discussion nationales sont-elles utiles dans la préparation de séquences devant élèves ?

(Par "utile", nous voulons savoir si ces listes ont apporté à un moment donné quelque chose - un indice, un site ... - qui a permis de modifier la recherche pour la rendre davantage pertinente).

rarement	166	36,00%
assez souvent	158	34,00%
souvent	71	15,00%
jamais	48	10,00%
très souvent	20	4,00%
Total	463	

Annexe 5 : Enquête n°3, Le Roux

« Pratiques et styles de navigation des enseignants-documentalistes sur Internet »

http://doc974.free.fr/questionnaire/
901 réponses entre mai et juin 2006
Attention : série de tris à plat avec des résultats bruts
Loïc Le Roux, IUFM de Poitou-Charentes, l.leroux [at] poitou-charentes.iufm.fr

2. Vous êtes abonné(e) à une liste de discussion nationale concernant la documentation (ex. : adbs-info, bibliofr, cdi-doc, e-doc, e-logidoc, etc.) :

Oui	614	69 %
Non	277	31 %
Total	891	

3. Vous êtes abonné(e) à la liste de discussion des documentalistes de votre académie :

Oui	588	67 %
Non	287	33 %
Total	875	

4. Vous êtes abonné(e) à une liste de diffusion (sorte de lettre d'information et de veille. Ex. : Le Café pédagogique, Actu Moteurs, La lettre d'information du CRAP-Cahiers pédagogiques, etc.) :

Oui	625	71 %
Non	259	29 %
Total	884	

16. Les échanges sur les listes de discussion vous aident à trouver une information ou un site pouvant être intéressant :

Jamais	66	8%
Rarement	155	18%
Assez souvent	374	43%
Souvent	194	22%
Très souvent	78	9%
Total	867	

26. Pensez-vous faire partie d'une communauté virtuelle ?

Oui	265	75 %
Non	86	25 %
Total	351	

27. Au regard de votre pratique de documentaliste sur Internet, dans quelles mesures pensez-vous faire partie d'une "communauté virtuelle" ?

[Extrait tableau]

listes de discussion	94	41%
échanger des infos avec des collègues	39	17%
mutualisations	64	28%
Total/ répondants	232	

Interrogés: 901 / Répondants: 232 / Réponses: 364
Pourcentages calculés sur la base des répondants

31. Pensez-vous qu'il existe un échange de savoirs et de pratiques professionnelles par l'intermédiaire d'Internet ?

Jamais	4	0%
Rarement	94	11%
Assez souvent	319	36%
Souvent	300	34%
Très souvent	163	19%
Total	880	

Annexe 6 : Communauté professionnelle et liste de discussion

Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'information et de la communication, (Université Lille 3), je mène une étude sur la liste Cdidoc en tant que communauté professionnelle. Je vous remercie de bien vouloir participer à un questionnaire anonyme. Les résultats d'enquête seront publiés sur le site d'appui après la phase d'exploitation des données. Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire.
Je tiens à vous remercier pour votre attention et votre participation.
Florence Thiault,PRCE en documentation Université Rennes 2
Il y a 23 questions dans ce questionnaire

La liste Cdidoc

1 Depuis combien de temps êtes-vous abonné à Cdidoc ?

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- moins d'1 an
- entre 1 et 5 ans
- entre 5 et 10 ans
- plus de 10 ans

2. Êtes-vous abonné également aux listes suivantes ?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- E-Doc
- liste académique
- adbs-info

3 Où consultez-vous la liste Cdidoc ?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- sur mon lieu de travail
- à mon domicile
- en mobilité (smartphone, ...)

4 Quelles sont vos pratiques de lecture de la liste Cdidoc ? Consultation de :

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :l'intégralité des messages

- sélection par l'objet des messages
- uniquement les derniers messages reçus
- consultation des archives
- fil RSS

5 A quelle fréquence consultez-vous la liste Cdidoc ?
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :
- plusieurs fois par jour
- une fois par jour
- 2 à 3 fois par semaine
- une fois par semaine
- occasionnellement
- Autre:

6 Qu'attendez-vous de la liste Cdidoc ?
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :
- veille informationnelle
- échange de pratiques
- aide et conseils
- s'informer sur l'actualité du métier
- débats sur le métier
- tisser des liens
- Autre:

7 Selon vous, quels sont les types de savoirs échangés sur la liste Cdidoc ?
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :
- savoirs pédagogiques
- savoirs métier
- savoirs en information-documentation
- savoirs informatiques
- Autre:

8 Pour vous Cdidoc c'est :
Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :
- une communauté virtuelle
- une communauté de pratique
- un réseau social
- Autre:

Usage des outils de veille professionnelle

9 Utilisez-vous un agrégateur de fils RSS (comme Netvibes, Google reader, ...) ? Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
- Oui
- Non

10 Utilisez-vous des sites de gestion et de partage de signets en ligne (comme del.icio.us, Diigo, ...) ?
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- Oui
- Non

11 Utilisez-vous un compte Twitter pour votre veille professionnelle ?
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :
- Oui
- Non

12 Utilisez-vous un compte Facebook professionnel ?
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- Oui
- Non

13 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Ces outils du Web 2.0 sont des concurrents de la liste Cdidoc.
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt pas d'accord
- pas d'accord

14 Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec cette affirmation : Ces outils du Web 2.0 sont complémentaires de la liste Cdidoc.
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt pas d'accord
- pas d'accord

15 Le modèle d'une liste de discussion est-il toujours d'actualité ?
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :
- Oui
- Non

16 Si oui, expliquez pourquoi :
Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était "Oui " à la question "15" (Le modèle d'une liste de discussion est-il toujours d'actualité ?)
Veuillez écrire votre réponse ici :

17 Si non, expliquez pourquoi :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
° La réponse était "Non" à la question "15" (Le modèle d'une liste de discussion est-il toujours d'actualité ?). Veuillez écrire votre réponse ici :

Qui êtes vous ?

18 Dans quel type d'établissement exercez ou étudiez-vous ?
Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Collège
- Lycée général et technologique
- Lycée professionnel
- Université
- CRDP
- Autre

19 S'agit-il d'un établissement :

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- Public
- Privé sous contrat
- Agricole

20 Êtes-vous : *

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- un homme
- une femme

21 Quel âge avez-vous ?

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- entre 20 et 30 ans
- entre 30 et 40 ans
- entre 40 et 50 ans
- plus de 50 ans

22 Quelle est votre ancienneté dans la fonction d'enseignant documentaliste ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- moins de 5 ans
- entre 5 et 10 ans
- entre 10 et 20 ans
- plus de 20 ans
- je ne suis pas enseignant documentaliste

23 Avez-vous des remarques ou des suggestions ?

Veuillez écrire votre réponse ici :

Je vous remercie d'avoir participé à cette enquête.
Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.