

 <p>ministère éducation nationale</p>	<p>Secrétariat Général</p> <p>Direction générale des ressources humaines</p> <p>Sous-direction du recrutement</p>	<p>MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
---	---	---

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CAPES Interne - CAER

DOCUMENTATION

Rapport de jury présenté par Jean-Louis Durpaire

Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

Sommaire

1.	Commentaire et observations du président.....	3
2.	Textes officiels.....	4
2.1.	Épreuve écrite d'admissibilité.....	4
2.2.	Épreuve orale d'admission.....	4
3.	Première partie - Commentaires sur l'épreuve d'admissibilité.....	5
3.1.	Présentation générale.....	5
3.2.	Travail demandé au candidat.....	5
3.3.	Épreuve écrite d'admissibilité.....	5
3.3.1.	Méthodologie générale.....	5
3.3.2.	Notation.....	6
3.3.3.	Remarques générales.....	6
3.4.	Note de synthèse.....	7
3.4.1.	Définition de l'épreuve.....	7
3.4.2.	Structure de la note de synthèse.....	7
3.4.3.	Constat et conseils du jury.....	9
3.5.	Réflexion personnelle.....	12
3.5.1.	Définition de l'épreuve.....	12
3.5.2.	Structure de la réflexion personnelle.....	13
3.5.3.	Constat et conseils des correcteurs.....	14
3.6.	Références bibliographiques et éléments d'analyse synthétique des documents.....	16
3.6.1.	Définition de l'épreuve.....	16
3.6.2.	L'épreuve point par point.....	17
3.6.3.	Constat et conseils du jury.....	18
3.7.	Remarques générales sur l'épreuve écrite.....	21
4.	Deuxième partie. Commentaires des épreuves d'admission.....	22
4.1.	Présentation générale de l'épreuve.....	22
4.2.	Description de l'épreuve.....	22
4.3.	Le dossier.....	22
4.3.1.	Description.....	22
4.3.2.	Remarques et conseils du jury.....	23
4.4.	Épreuve orale d'admission.....	24
4.4.1.	Exposé.....	24
4.4.2.	L'entretien.....	26
4.4.3.	Conseils du jury.....	27
4.4.4.	Remarques générales sur l'épreuve d'admission.....	27
	Annexe 1 – Arrêté définissant les épreuves.....	28
	Annexe 2 – Les chiffres clés.....	30
	Annexe 3 - Sujet de l'épreuve de 2010.....	32
	Annexe 4 – Composition du jury.....	57

1. Commentaire et observations du président

Les épreuves du Capes interne de documentation et du CAER de la session 2010, qui se déroulaient au lycée Victor Hugo à Poitiers pour la troisième année consécutive, ne marquaient pas de modification significative par rapport aux années précédentes.

Les 42 postes offerts au capes interne ont pu être pourvus sans difficulté (barre d'admission à 10,27). En revanche, au CAER, alors que 20 postes étaient offerts, seulement 18 ont été pourvus, et encore en acceptant de poser une barre d'admission inférieure à celle du capes interne : nous attirons une nouvelle fois l'attention des candidats à ce concours à tirer parti des indications de ce rapport pour se présenter avec une meilleure préparation.

Le sujet proposé à l'épreuve d'admissibilité en 2010 portait sur les modèles de développement des technologies de l'information dans l'enseignement. Au moment de l'épreuve, ce thème était à la fois d'une vive actualité avec un rapport en cours de rédaction sur le sujet (Fourgous) et un sujet permanent de réflexion des enseignants face à l'évolution continue des technologies de l'information et de la communication. Le jury était donc en droit d'attendre une culture personnelle sur le sujet et une grande qualité de réflexion nourrie par des lectures et une première expérience professionnelle.

Il me paraît essentiel de souligner de manière synthétique les éléments qui conduisent à l'admissibilité : une copie complète, c'est-à-dire qui ne fait pas l'impasse sur un des exercices proposés ; une écriture appliquée tant dans le style qui ne saurait être relâché que dans sa forme ; une réflexion personnelle aboutie nourrie par des connaissances personnelles où les références sont données ; des capacités à définir une problématique.

Pour l'épreuve d'admission, les candidats doivent savoir que les dossiers qu'ils ont élaborés sont lus attentivement. Leur forme doit respecter les contraintes fixées par l'arrêté définissant l'épreuve. Le thème ne doit pas être trop étroit. Les questions posées par le jury partent du dossier et s'élargissent progressivement de façon à vérifier que le candidat dispose des compétences d'un futur professeur documentaliste, c'est-à-dire à la fois larges et ouvertes sur l'ensemble du système éducatif et précises en matière de sciences de l'information et de documentation.

Une préparation méthodique sur une période suffisamment longue est un atout essentiel pour la réussite. Des lectures bien choisies et régulières insérées dans un plan de travail incluant des simulations des épreuves sont indispensables pour obtenir le succès. Une information attentive sur les actualités du système éducatif ainsi que l'information / documentation est vivement recommandée.

Jean-Louis Durpaire

Inspecteur général de l'éducation nationale

Président du jury

2. Textes officiels

L'arrêté du 30 avril 1991 précise les sections et modalités d'organisation des concours du CAPES.

La note n°2003-076 du 7 mai 2003 parue au BO spécial n° 3 du 22 mai 2003 précise que la réglementation en vigueur ne prévoit pas de programme pour la section documentation.

2.1. Épreuve écrite d'admissibilité

Dossier thématique. Durée : 5 heures ; coefficient : 1 (Arrêté du 30 avril 1991, modifié par l'arrêté du 2 août 2000, Annexe 1)

2.2. Épreuve orale d'admission

Épreuve professionnelle : durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum) ; coefficient : 2 (Arrêté du 30 avril 1991, modifié par l'arrêté du 2 août 2000, Annexe 1)

3. Première partie - Commentaires sur l'épreuve d'admissibilité

3.1. Présentation générale

Durée de l'épreuve 5 heures. Coefficient 1.

L'épreuve comprend trois parties de natures différentes qui permettent au jury de mesurer les aptitudes du candidat à :

- comprendre, analyser et synthétiser des documents ;
- traiter des informations et réfléchir aux enjeux et aux spécificités du métier de professeur documentaliste.

Cette épreuve permet également d'évaluer des compétences professionnelles fondamentales : le candidat doit faire référence à ses connaissances scientifiques et culturelles dans le domaine éducatif, pédagogique et dans le champ propre de l'information / documentation. Son expérience sur le terrain, alliée à ces connaissances, lui permet d'élaborer une réflexion de bon niveau sur le métier.

Enfin, une parfaite maîtrise des technologies de l'information et de la communication est attendue des candidats. La sélectivité d'un concours appelle une préparation active aux épreuves, tant sur la forme que sur le fond.

Le jury attend un véritable engagement dans la réflexion et une distance intellectuelle permettant de dégager une solide analyse de fond.

Le présent rapport associe des éléments pérennes liés à la nature des épreuves de ce concours et des informations plus spécifiques recueillies par les membres du jury de la session 2010.

3.2. Travail demandé au candidat

Le candidat doit :

- réaliser une note de synthèse des documents composant le dossier;
- rédiger une réflexion personnelle répondant à un sujet précis;
- remplir un bordereau d'analyse.

3.3. Épreuve écrite d'admissibilité

3.3.1. Méthodologie générale

Il est impératif pour le candidat de connaître précisément l'arrêté du 2 août 2000, modifiant l'arrêté du 30 avril 1991, qui définit la nature et la définition de l'épreuve écrite d'admissibilité au CAPES interne et au CAER de documentation. (Annexe 1)

Afin de comprendre et d'apprécier les documents qui lui sont fournis, le candidat doit s'appuyer sur sa culture générale, une connaissance actualisée du contexte scolaire et des grands débats portant sur le sujet mais aussi des connaissances maîtrisées en sciences de l'information.

Une vision claire de la spécificité du rôle du professeur documentaliste, liée à sa culture du système éducatif et des sciences de l'information, doit lui permettre de proposer une analyse distanciée des pratiques professionnelles. Dans cette optique, le candidat doit centrer sa réflexion sur le sujet et ne pas s'arrêter à une description d'activités couvrant l'ensemble des champs de la profession.

Le candidat doit maîtriser les techniques de lecture documentaire et d'analyse de documents pour pouvoir en restituer l'essentiel sans déformer le contenu. Pour bien se préparer, il y a lieu de se former à la méthodologie de chaque exercice, puis de s'entraîner à réaliser, dans les temps, l'ensemble de l'épreuve, sans négliger aucune partie.

3.3.2. Notation

A titre purement indicatif, pour la session 2010, les différents exercices ont été notés, en moyenne sur :

- 9 points pour la réflexion personnelle ;
- 7 points pour la note de synthèse ;
- 4 points pour le bordereau d'analyse.

Ces indications peuvent aider les candidats à mieux gérer leur temps d'épreuve. Il n'en apparaît pas moins que les meilleures copies ont pour constante de répondre complètement aux indications des trois types d'exercice.

De nombreux candidats commencent leur travail par la note de synthèse, mais il n'y a là aucune obligation. Toutefois, la tendance à privilégier cet exercice, au détriment des autres parties de l'épreuve, en particulier la réflexion personnelle, peut créer un déséquilibre pénalisant.

3.3.3. Remarques générales

Les candidats doivent s'astreindre à respecter précisément les consignes données (type des résumés, respect du nombre de mots, du nombre de pages, etc.). Les remarques, sur ce point, portent sur le fond comme sur la forme.

Remarques sur le fond

Deux des trois parties de l'épreuve exigent la maîtrise dans l'écriture de textes différents, construits sur une structure identique (introduction, développement, conclusion) et répondant à une même exigence : la formulation claire de problématiques professionnelles déterminant la qualité de la note de synthèse et de la réflexion personnelle. Il est indispensable que le candidat s'entraîne à cet exercice : il ne s'agit pas d'offrir au correcteur une surabondance de questions ni de confondre la problématique avec l'annonce d'un plan ou la reprise du sujet. Comme son nom l'indique, la problématique doit mettre en évidence un problème, sous la forme d'un questionnement, d'une contradiction, d'un paradoxe. Les différentes parties des travaux demandés doivent montrer la progression dans l'argumentation du candidat vers une conclusion répondant à la problématique posée.

Le bordereau d'analyse doit prouver l'approche professionnelle du candidat en montrant sa maîtrise des techniques documentaires de base : références bibliographiques, condensation et indexation.

Remarques sur la forme

Certaines copies construisent une cohérence d'ensemble en annonçant la transition entre la note de synthèse et la réflexion personnelle dès la conclusion de la première. Cette pratique n'est pas obligatoire mais peut aider à créer une unité dans le travail effectué.

Le jury n'attend pas d'ordre dans la présentation des exercices : ceux-ci, en revanche, doivent être nettement identifiés et séparés les uns des autres en indiquant l'intitulé de l'exercice au dessus de chaque partie. Toutefois, les signes graphiques particuliers entre les exercices qui pourraient être interprétés comme les marqueurs d'un candidat souhaitant se faire reconnaître, ne sont pas tolérés.

Une mention particulière doit être faite sur l'importance de la présentation : une copie soignée est un atout indiscutable. Il est inadmissible de rendre une copie comportant de grossières ratures ou écrites de façon illisible.

La note de synthèse et la réflexion personnelle sont des exercices qui nécessitent un soin particulier de composition, de rédaction et de développement. Les candidats ne doivent pas y inclure d'énumérations sous forme de tirets ni de titres et sous-titres. La rédaction doit se faire sous forme de paragraphes reliés entre eux par un fil conducteur et par des liens logiques.

Il est recommandé de sauter des lignes entre les différentes parties du développement de façon à faire apparaître l'introduction, le développement et la conclusion.

Une écriture lisible, une bonne maîtrise et le respect des règles élémentaires de l'orthographe ainsi qu'une syntaxe claire s'imposent. Le jury apprécie l'utilisation d'un vocabulaire clair et courant, évitant les familiarités, les abréviations, le jargon ou des formules malheureuses. Un style approximatif ou proche du langage oral est à proscrire. Les sigles doivent être développés la première fois qu'ils sont utilisés, puis indiqués entre parenthèses. Ensuite, ils peuvent être employés tels quels.

Un temps important consacré à la relecture et la correction est indispensable en fin d'épreuve.

3.4. Note de synthèse

3.4.1. Définition de l'épreuve

La note de synthèse est un exercice d'écriture qui consiste à rendre compte, par un raisonnement construit et ordonné, du traitement d'un thème ou d'une question dans plusieurs documents réunis dans un dossier dont le titre représente déjà, en soi, une synthèse. Ces documents sont donnés dans un ordre aléatoire.

En contexte professionnel, la note de synthèse, permet au commanditaire de s'approprier un dossier sans en avoir lu l'intégralité. Le rédacteur se place donc du point de vue de l'utilisateur, en allant rapidement à l'essentiel.

L'approche doit être neutre : le candidat n'a pas à juger les faits ou les données qui lui sont proposés, ni leur mise en forme, encore moins à s'exprimer à la première personne. Il doit présenter cette note sous l'angle d'une problématique qu'il a lui-même retenue et organiser, de manière structurée, les éléments d'information contenus dans le dossier. La note de synthèse est toute entière centrée sur les textes contenus dans celui-ci. Il convient donc de ne pas citer d'auteurs ou faire référence à des données non présentes dans le dossier. Par ailleurs, les citations empruntées aux textes doivent être rares, courtes, pertinentes et situées de façon claire, avec utilisation des guillemets.

3.4.2. Structure de la note de synthèse

Une note de synthèse comporte obligatoirement trois parties : une introduction, un développement et une conclusion.

Introduction.

Elle répond à la règle des trois P : Présentation du sujet, Problématique, Plan.

- La Présentation place l'objet d'étude dans un contexte général permettant de mettre en évidence la spécificité du sujet traité.

Elle commente la composition du dossier, occasion pour caractériser les textes qui le composent. Cette caractérisation succincte ne consiste pas à en faire la description bibliographique qui, en principe, précède la note de synthèse. Caractériser les documents

consiste à souligner les traits qui donnent à ces documents leur importance dans ce dossier. Il s'agit de souligner l'homogénéité ou l'hétérogénéité des textes, le statut identique ou pas des auteurs, la ou les périodes concernés, les caractéristiques des éditeurs, le ou les publics visés et leur niveau...

- La Problématique : pris dans un sens épistémologique, ce concept signifie l'art ou la science de poser les problèmes. C'est bien dire l'une des spécificités : savoir expliciter ce qui pose problème et pourquoi ? La problématique est l'élément moteur de la note de synthèse et doit être très clairement exprimée. Si la problématique reste floue, est hors-sujet ou non donnée, le texte est très mal engagé. L'écrit n'est alors qu'une énumération de faits.

Le relevé d'une problématique dépend beaucoup des connaissances acquises et de la culture professionnelle du candidat. La problématique exprimée par les textes composant le dossier est forcément le reflet des débats qui agitent une profession. Ces débats, le candidat les a rencontrés dans sa préparation. Il a ainsi eu l'occasion de croiser les problématiques actuelles sur lesquelles réfléchissent ses pairs, déjà en activité, et qui en font part dans leurs écrits.

La problématique choisie conditionne la lecture des textes et les informations retenues pour le développement de la note de synthèse. Notons que la problématique est également occasion de définir les termes clés qui la constituent.

- Le Plan découle de la problématique énoncée. Il faut clairement établir le cheminement du développement à suivre en en donnant les grands axes qui permettront de classer les données dans le corps de la note de façon claire et cohérente. Toutefois, énoncer un plan ne consiste pas à décrire seulement une structure : « Dans une première partie, dans une deuxième partie... ». Il convient d'explicitier les raisons qui motivent cet ordonnancement. Tout travail est une construction. Celle-ci peut être différente suivant les besoins, les données. Elle mérite donc d'être expliquée. Énoncer un plan, c'est dire pourquoi il semble opportun de commencer par ce qui est la première partie. Est-ce logique ou judicieux de commencer par là ? Aurait-on pu agencer autrement la note et comment ?

Développement

Le corps de la note est construit selon le plan annoncé. Le développement a pour finalité de revenir sur la problématique retenue, présentée dans l'introduction. Il prouve l'art de penser du candidat et son aptitude à produire un texte strictement structuré et rigoureusement argumenté. Ce développement reprend les idées, les arguments, les informations essentielles développées dans les documents, en rapport avec la problématique. Quelle que soit son opinion personnelle, le rédacteur doit être capable de dégager l'apport singulier et les points forts de chacun des documents, de mettre en évidence les perspectives les plus originales, de signaler les divergences, voire les oppositions. La problématique d'une note de synthèse doit fédérer les textes autour d'un thème commun qui facilitera leur articulation et leur mise en relations.

Tous les documents doivent être cités au moins une fois et leurs indications dans la note clairement données (numéros attribués aux documents placés entre parenthèses, par exemple).

Conclusion

Dans une note de synthèse, la conclusion n'est pas obligatoire sauf si elle est clairement attendue par le demandeur : ce qui est le cas dans ce concours. La conclusion, dès lors, doit répondre aux règles présidant à sa réalisation

La conclusion comporte trois moments énoncés en trois « E » : Evaluation, Elargissement, Epilogue

- L'Évaluation correspond à la conclusion à proprement parler. Elle n'est pas le résumé de l'écrit mais la fin. Elle récapitule brièvement le cheminement de pensée et, en particulier, les conclusions intermédiaires décrites dans le développement. Elle tire un bilan du travail et de la réflexion menés par le candidat. Cela permet d'énumérer les propositions qu'en déduit l'auteur constituant ainsi le terme de sa démonstration. La réponse à la question posée dans la problématique, démontrée dans le corps du texte doit alors être formulée de manière franche et courte.
- L'Élargissement permet de prendre un peu de champ et de recul par rapport au sujet en indiquant quels éclairages complémentaires pourraient être apportés sur le sujet posé. C'est suggérer des actions, des pistes différentes à l'analyse.
- Enfin l'Épilogue est la dernière phrase de l'écrit, censée jouer le rôle de point final. Elle doit emporter l'adhésion finale du lecteur.

La note comporte trois pages maximum.

3.4.3. Constat et conseils du jury

Généralités

- Savoir ce qui fait la spécificité des écrits demandés

Pour la session 2010, de nombreuses copies ne respectent pas la forme attendue de l'exercice en réduisant la note de synthèse à une suite de résumés ou à une dissertation. Trop de candidats se présentent au concours sans avoir compris la spécificité d'une note de synthèse par rapport à d'autres genres d'écrits.

Il convient donc de se préparer à cette épreuve en vue non seulement de comprendre l'originalité de la note de synthèse mais aussi, en s'entraînant à savoir l'écrire rapidement et de façon pertinente. (Un nombre croissant de concours demande la réalisation d'une note de synthèse. Il existe ainsi un nombre important de sites sur Internet qui proposent des textes de préparation à la note de synthèse et prodiguent des conseils pertinents).

- Importance de la culture professionnelle

Le candidat doit lire un maximum de textes car, comme précédemment vu, la problématique contenue dans les textes est une problématique connue et débattue par la profession.

Par ailleurs, connaître les éditeurs et les auteurs permet de lire de façon plus pertinente les textes retenus dans le dossier. Un candidat ne découvre pas la revue *Documentaliste-Sciences de l'information* ou le *BBF* en ouvrant le dossier du concours. Il les connaît déjà comme outils de veille à la préparation de ce concours. Ainsi, conduit par le titre donné au dossier, le candidat doit très vite trouver les repères qui lui permettent de détecter la ou les problématiques contenues dans les textes, prévoir leur caractérisation, mais aussi la conclusion...

Il convient donc de se préparer à cette épreuve en effectuant la lecture régulière des documents de base du professionnel de l'information.

La note point par point

- Introduction

Les candidats apportent souvent trop peu d'attention à l'introduction, qui conditionne pourtant la réussite de l'ensemble de l'exercice. Trop souvent, elle est extrêmement lacunaire, voire absente.

- Présentation

Le candidat doit s'interroger sur la raison pour laquelle les textes qu'il a sous les yeux ont été rassemblés et en s'aidant du titre donné au dossier, poser un premier diagnostic lui servant d'introduction.

Par exemple, la lecture des textes proposés dans le sujet du concours en 2010 (Annexe 3) permet de penser que « Les modèles de développement des technologies de l'information dans l'enseignement » sont abordés selon les coordonnées du temps (historique donnée dans les documents 2, 3, 4) et de l'espace (évocation de pays autres que la France, documents 1 et 3, 4). Cela entraîne à supposer que les textes sont mis ensemble pour permettre de mesurer les évolutions des technologies de l'information ou établir des comparaisons dans les stratégies de développement des pays face à ces technologies.

Les titres des articles qui composent ce dossier permettent, en outre, de comprendre que les questions liées au développement de ces technologies sont complexes qui portent sur des définitions (« Guerre des concepts »), des « processus complexes », des choix à faire, (« Entre invention, prescription et marchandisation.. ».) ouvrant sur la question de la culture informationnelle, qui concerne directement les enseignants documentalistes.

Savoir exploiter les titres permet de répondre à la première question à se poser lorsque l'on ouvre un dossier documentaire : quel en est le thème et pourquoi ces documents ont-ils été rassemblés ?

- Caractérisation des textes

La caractérisation des textes est parfois complètement absente des copies. Quand elle existe, elle est souvent trop longue ou se contente de reprendre les éléments composant la description bibliographique. Peu de copies ont une caractérisation synthétique des documents et n'en proposent qu'une description analytique.

Dans une note de synthèse, les points qui caractérisent les textes doivent être pris ensembles comme le spécifie le terme même de synthèse (mettre ensemble). La caractérisation des textes est, par exemple, une remarque sur les auteurs, les publics, les dates... Cette caractérisation peut, éventuellement, être rappelée ou développée dans le corps de la note, pour insister sur une ou plusieurs originalités des textes, qu'il semble opportun de rappeler dans la rédaction de la note de synthèse.

Les textes de 2010 sont tous écrits par des acteurs appartenant à l'Education nationale, présents sur le terrain. Les documents, relativement récents (2006-2009) classés en sciences de l'éducation, (un seul (Documentaliste-Sciences de l'information) est rattaché aux sciences de l'information), appartiennent à la littérature spécialisée et visent donc un public averti d'enseignants ou de chercheurs.

Suivant la problématique choisie, la caractérisation d'un texte peut être rappelée ou complétée. Ainsi, choisir de traiter la problématique liée au marché ludo-éducatif entraînera à souligner l'importance du texte 3. Proposer les questions liées à la culture de l'information entraînera à souligner celle du texte 4...

- Problématique

Avec une grande unanimité, les membres du jury regrettent l'absence de problématique dans un trop grand nombre de copies. Quand elle existe, elle n'est souvent qu'une suite de questions sans coordination ou la reprise textuelle du titre du dossier mise sous forme interrogative. Or une problématique n'est pas une série de phrases interrogatives.

(Notons que la problématique de la note de synthèse doit se distinguer nettement de la problématique portant sur la réflexion personnelle : la première s'attache à une présentation raisonnée des documents proposés. Elle est obligatoirement issue des textes constituant le dossier. La seconde pose le cadre de la réflexion sur la question posée. Elle est issue des savoirs et savoir-faire du candidat. Cette distinction bien comprise aide à valoriser le caractère

complémentaire – et non redondant – des deux exercices). L'absence de problématique est souvent l'indice d'un manque de culture professionnelle. Les textes proposés dans le dossier portent sur un sujet qui fait souvent débat dans la profession. Le candidat connaît donc en amont les données du débat soulevées par ces textes. Ce sont celles de la profession qu'il reconnaît et restitue de façon spécifique adaptée aux textes sélectionnés par l'auteur du dossier.

Faut-il préciser que la problématique choisie conditionne la lecture documentaire des textes et les éléments retenus dans le développement de la note ?

Rappelons également que la problématique est le lieu où le candidat peut donner les définitions des termes qui la constituent.

Ainsi le dossier proposé dans la session 2010 conduit sur plusieurs problématiques :

Les modèles de développement sont-ils transposables d'un pays à l'autre ? Jusqu'à quel point ? Avec quelles facilités ou, au contraire, quels obstacles spécifiques nationaux ?

Les technologies de l'information sont des outils qui exigent une formation à l'informatique. Mais cette formation instrumentale ne doit pas faire oublier la nécessité d'une formation à l'information, c'est-à-dire aux contenus disciplinaires ou transdisciplinaires. Pourquoi et Comment concilier et équilibrer ces deux approches ?

Quelle politique documentaire mettre en place pour le développement des technologies de l'information dans l'enseignement ? Quel partenariat créer et quel rôle spécifique pour le professeur documentaliste ?

On peut également soulever la problématique de l'école hors les murs avec le développement du parascolaire et l'émergence d'un marché du ludo-éducatif. Pourquoi et comment acquérir un recul critique sur les produits proposés par le marché ? Quels indicateurs mettre en place pour les évaluer ?

- Plan :

Ici encore, les membres du jury sont unanimes pour déplorer l'absence de plan dans de trop nombreuses copies. Quand il existe, il n'est que trop peu souvent justifié. Il n'est pas suivi non plus ou présente des déséquilibres importants entre les parties développées dans le corps de la note.

Il existe plusieurs types de plan. Le candidat peut les étudier durant la préparation du concours et les analyser afin d'assurer son choix en fonction du sujet donné. Dans une note de synthèse, le plan se construit souvent de façon pyramidale. Il commence par les informations génériques contenues dans tous les textes et devient de plus en plus spécifique en apportant des informations contenues dans quelques textes seulement. Cette construction pyramidale explicite bien les liens indissociables existant entre la problématique choisie et les informations retenues dans les textes en fonction précisément de cette problématique.

- Corps

On déplore trop souvent dans les notes de synthèse l'absence, justement, de synthèse. Le développement est une juxtaposition d'idées générales, sans lien même quelquefois avec les documents du dossier ou bien une juxtaposition de résumés des textes sans mise en regard de ceux-ci. Un plan linéaire suivant l'ordre des textes ne peut être satisfaisant non plus. Les textes ne sont pas confrontés les uns aux autres, ils ne sont pas mis en perspective et certains sont même oubliés. D'autres, au contraire, sont trop souvent cités, comme si le candidat n'avait eu le temps de lire que celui-ci, au détriment des autres textes fournis dans le dossier.

Certains candidats avancent une interprétation très personnelle des idées exprimées dans le dossier et perdent toute objectivité dans leur propos. Plus grave, quelques copies attribuent de façon abusive des jugements de valeur aux auteurs et se livrent à une interprétation des

textes. Enfin, les contresens avancés par quelques candidats montrent une mauvaise compréhension des textes.

Certaines copies dressent une note sans renvoi aux documents annoncés. Ils témoignent ainsi de leur incompréhension des objectifs d'une note de synthèse rappelés dans la définition de l'épreuve (3.4.1).

Enfin, certaines copies sortent des textes pour citer des évènements et des auteurs non concernés par les textes sélectionnés. Elles transforment ainsi la note de synthèse en dissertation.

Les notes de synthèses proposées sont très souvent trop longues (3 pages attendues).

- Conclusion

On retrouve l'unanimité des membres du jury pour déplorer l'absence totale de conclusion dans bon nombre de copies ou pour souligner le nombre de conclusion bâclée, manifestation trop hâtivement rédigée en dernière minute et transformée en une énumération de banalités : on y trouve peu de reprises des arguments avancés ni de perspectives.

Cette situation peut être le fait d'un manque de temps, prouvant ainsi une mauvaise gestion du temps par le candidat. Mais elle peut témoigner également de l'incompréhension de l'importance de la conclusion dans un écrit. Car, la conclusion est tout aussi importante que l'introduction qui crée chez le lecteur, la dernière impression sur le travail rendu.

Il est important de rappeler qu'une conclusion se pense en prenant connaissance des textes qui composent le dossier et en faisant écho à l'introduction. Des questions y ont été posées. La conclusion est le lieu pour faire un bilan des réponses qui leur sont apportées. La problématique est centrée sur un point précis d'un sujet. La conclusion est le lieu pour donner de l'espace à ce point en suggérant d'autres voies de développement. Ainsi introduction et conclusion sont intimement solidaires. L'introduction va du plus générique au plus spécifique. La conclusion suit le mouvement inverse.

Les membres du jury conseillent aux candidats de s'entraîner à rédiger dans le même temps, introduction et conclusion pour comprendre leur complémentarité mais aussi pour ne plus se laisser déborder par le temps en bâclant ou en oubliant cette partie importante de leur travail.

3.5. Réflexion personnelle

3.5.1. Définition de l'épreuve

La réflexion personnelle s'apparente au genre de la dissertation en proposant sur un sujet donné des connaissances organisées selon un plan cohérent. C'est aussi une démonstration pour prouver, selon un raisonnement logique, une conclusion.

La réflexion personnelle argumentée est construite autour d'une problématique et d'un plan annoncés dans une introduction.

Les copies sont réussies lorsque le candidat propose une réelle réflexion personnelle sur la question posée. Il est invité à exprimer un jugement argumenté, - le sien-, sur la problématique retenue. Pour cela, il doit s'appuyer sur les connaissances théoriques acquises au cours de la préparation au concours. Le candidat doit, en effet, faire appel à des auteurs qui se sont exprimés sur le sujet donné, cité pour prouver sa démonstration ou, au contraire la contredire. Par ailleurs, étant donné qu'il s'agit d'un capes interne, le candidat doit utiliser ses acquis professionnels. Toutefois, s'appuyer sur des expériences de terrain ne doit pas le conduire à établir un catalogue de séquences pédagogiques. Il s'agit également de préserver l'anonymat en faisant appel à des expériences trop personnalisées.

3.5.2. Structure de la réflexion personnelle

La réflexion personnelle, comme la note de synthèse comporte trois parties : introduction, développement et conclusion.

Nous ne précisons ici que ce qui fait la spécificité des trois parties dans la réflexion personnelle et renvoyons le lecteur sur les points 3.4.3 qui explicitent la structure de ce type de texte écrit.

Introduction

- Présentation

Elle doit permettre de placer la réflexion menée par le candidat dans le contexte de sa future profession de professeur documentaliste au sein d'une institution et au côté d'autres acteurs de la communauté éducative. La première phrase doit permettre de mettre en évidence la spécificité du sujet traité.

- Problématique

Au contraire de la problématique retenue dans la note de synthèse, la problématique proposée dans la réflexion personnelle est libre, indice de la richesse professionnelle du candidat. Elle doit être clairement explicitée, démontrée dans le corps de la réflexion. Elle est également occasion de préciser le sens des termes qui la composent.

- Plan

La typologie des plans possibles est plus importante dans la réflexion personnelle où le candidat est libre de mener sa démonstration en fonction de ses convictions, de ses idées sur la profession, de sa personnalité. Mais sa construction doit être justifiée et pertinente.

Développement

Il représente une démonstration libre où le vocabulaire doit être juste, parfois défini de façon stricte. Il est le lieu pour débattre des différents points de vue théoriques et pratiques sur la question que soulève le sujet. Le candidat doit prouver qu'il a le recul critique nécessaire et l'honnêteté intellectuelle mobilisée pour examiner des arguments qui pourraient aller à l'encontre de ses propres idées. Il doit montrer qu'il ne les ignore pas, ce qui assure ses convictions et prises de position.

Encore plus que pour la note de synthèse, le candidat doit faire appel à sa culture professionnelle et générale pour étayer sa démonstration. Il peut ainsi évoquer des événements qui marquent ou ont marqué la profession, des manifestations (colloques, journées d'études,...), des institutions (éditeurs, organes de documentation ou bibliothèques...) et surtout des auteurs.

Certains auteurs sont incontournables car ils ont posé leurs empreintes d'une façon indélébile sur les sciences de l'information, ou sur le sujet précis abordé dans la réflexion personnelle du candidat. Les membres du jury s'attendent à les retrouver dans les copies. Pour les auteurs moins connus, le candidat doit s'efforcer d'apporter un maximum d'informations bibliographiques permettant à son lecteur d'identifier les textes auxquels il fait appel comme le titre du document, par exemple.

Conclusion

Elle répond aux mêmes règles que pour la note de synthèse mais doit particulièrement insister sur l'importance du rôle de l'enseignant documentaliste, sa complémentarité avec d'autres acteurs présents, comme lui, sur le terrain de l'éducation. Il doit savoir où commence et où s'achève sa responsabilité dans la division du travail qui les réunit et l'écrire sans ambiguïté.

3.5.3. Constat et conseils des correcteurs

Généralités : oser s'exprimer

Les membres du jury regrettent que trop de candidats fournissent des copies sans réelle réflexion personnelle, sans recul critique ni conviction parfois sur le rôle et les limites de l'enseignant documentaliste. Ils déplorent ce qui peut être interprété comme une peur d'engagement ou d'assurance.

A cet égard, le jury exprime sa totale objectivité dans les argumentations apportées par le candidat pour défendre tel ou tel point de vue, à condition, bien évidemment, que ces derniers n'entrent pas en contradiction avec la déontologie professionnelle et le comportement civique.

Le jury encourage les candidats à exprimer ce qu'ils pensent et à le justifier avec ses arguments, étayés par les auteurs qu'il connaît, qui vont ou pas dans le même sens que lui, et grâce à son expérience personnelle

La réflexion point par point

- Introduction

Présentation. Comme pour la note de synthèse le jury remarque la difficulté des candidats d'entrer au plus vite dans le sujet. Le jury déplore la banalité des phrases introductives ou le recours à des concepts « bateaux », telle que celui de « société de l'information ». Il recommande au candidat de poser très vite le cadre du sujet et l'angle spécifique d'attaque du professeur documentaliste, sans se perdre dans des généralités communes.

Le sujet 2010 pouvait, par exemple, partir d'un constat : l'importance croissante des technologies de l'information dans tous les domaines de la vie des sociétés contemporaines (personnel, professionnel,...). L'institution scolaire est donc concernée. Ceci entraîne tout naturellement à s'interroger sur le rôle et les objectifs, au sein de cette institution, du professeur documentaliste, les modes d'action possibles pour atteindre ses objectifs, les limites, les obstacles à contourner.

On pouvait également partir du constat de l'appropriation et de l'intégration dans leurs activités professionnelles des technologies de l'information par les bibliothécaires et les documentalistes d'entreprise (catalogues collectifs, création de portails, utilisation de wikis...). Ce modèle est-il suivi par le professeur documentaliste ?

- Problématique

Comme pour la note de synthèse, la problématique de la réflexion personnelle n'est pas toujours clairement explicitée et se contente trop souvent de reprendre sous forme interrogative les termes du sujet. Par ailleurs, trop de candidats oublient de définir les termes clés sur lesquels est construite sa démonstration.

En 2010, la problématique à discuter pouvait être la suivante : Pourquoi, pour qui et avec qui le professeur documentaliste a-t-il un rôle à jouer dans le développement des technologies de l'information et comment ? Une problématique repose souvent sur la question du pourquoi et des questions que génère ce pourquoi (pour qui, avec qui, comment...). Il s'agit ici de démontrer qu'il a un rôle essentiel et moteur, déterminant dans le développement des technologies de l'information ou secondaire et de simple collaboration, par rapport à d'autres acteurs de la communauté éducative ou d'autres tâches qu'il a à effectuer.

*La démonstration doit porter sur le pourquoi et le pour qui, avec qui entraînant nécessairement à évoquer les problématiques liées aux moyens. Il faut **prouver** ce rôle moteur par les actions menées qui entrent dans la définition des missions et les compétences de l'enseignant documentaliste. La réflexion personnelle est bien ainsi une démonstration. La problématique choisie doit entraîner à poser toutes les facettes attendues comme, par*

exemple, la question des indicateurs permettant d'évaluer les actions du professeur-documentaliste dans le fonctionnement de l'établissement.

- Plan

À partir de la problématique, le candidat propose un plan présentant les étapes logiques de sa réflexion, abordant les différents points qu'elle soulève et aboutissant à une prise de position personnelle. Il est essentiel que le candidat comprenne que l'important est l'organisation des connaissances, qui représente un des points forts de sa profession.

Pour 2010, un plan possible était de décrire et tenter de qualifier le rôle de l'enseignant documentaliste sur trois points, voire quatre :

- Celui de professionnel de l'information appelé à effectuer un suivi documentaire ou une veille, par exemple, le menant à utiliser les technologies de l'information pour rester en alerte et communiquer avec ses utilisateurs via les fils RSS, blogs, twitters... Il s'agit aussi de créer des contenus en valorisant, par exemple, les productions des élèves, en les incitant à collaborer dans des wikis. Ce peut également être le choix d'effectuer des acquisitions électroniques de nouveau type, tels les e-books...

- Celui de professeur-documentaliste engagé dans une formation à l'information auprès des élèves, le conduisant à effectuer toutes les étapes de la recherche d'information. Cette formation est devenue incontournable au regard de la pseudo-autonomie que les technologies de l'information donnent.

- Celui d'éducateur et de citoyen, engagé comme les autres acteurs de la communauté éducative dans la transmission des valeurs de nos sociétés. Les technologies de l'information soulèvent, en particulier, les problématiques liées au respect de l'identité des personnes et des auteurs. Sur ces points là, le professeur documentaliste a un rôle transversal important à jouer dans l'établissement scolaire où il exerce.

(On peut même ajouter le rôle d'utilisateur ou d'usager des services autres que le sien comme participant et non comme moteur : participer aux choix des équipements informatiques mis à disposition des élèves, par exemple).

- Développement

Outre les points déjà évoqués (3.4.3), le jury regrette, pour de nombreuses copies, l'absence de réelle réflexion personnelle. Or il attend un engagement du candidat, reflet de son expérience et de sa culture professionnelle. Il attend une réflexion permettant de pronostiquer une solide implication professionnelle et une claire vision de ses droits et devoirs. Peu de copies répondent à ces attentes.

- Perception de la profession

La plupart des développements ne permettent pas de situer les candidats comme futurs professeurs-documentalistes. Très souvent, également, une perception équilibrée des compétences et des aptitudes de ce dernier est absente. Des copies n'abordent que les limites dans le rôle mené par le professeur-documentaliste ; d'autres, plus rares, au contraire, en font un acteur absolument incontournable, sans lequel rien ne peut fonctionner. Pas assez de candidats situent l'action du professeur-documentaliste dans ses relations avec les autres acteurs de la communauté éducative, en particulier les enseignants de discipline et l'impérative nécessité du travail en équipe. Ces déséquilibres sont le témoignage d'un manque de recul sur la profession ou d'une perception erronée de son statut au sein de l'institution scolaire. Or, le jury souhaite voir les candidats exprimer un positionnement juste du professeur documentaliste au sien de cette institution. C'est pourquoi il invite les candidats à consulter les référentiels de compétences concernant les professions de l'information afin de se forger une idée claire des activités et des responsabilités professionnelles.

- Culture professionnelle

Le jury regrette également l'absence de témoignage de culture professionnelle. Les correcteurs n'ont que rarement trouvé des références de lectures personnelles sur le sujet traité. La référence pertinente à la politique documentaire n'a été mentionnée que par un nombre limité de candidats.

Or de très nombreux auteurs (personne physique ou morale) ont abordé les problématiques du développement des technologies de l'information dans l'enseignement et la nécessité d'instituer une culture de l'information. De nombreux rapports et de nombreuses études portent sur ce sujet. Des auteurs s'expriment sur ce sujet, présents sur Tematic ou les *Cahiers du numérique*, par exemple... Signalons également l'ouvrage de Dominique Maniez : *Les dix plaies de l'internet* qui comporte un chapitre très critique sur le développement des technologies de l'information dans l'école, chapitre qui invite forcément à la réflexion (Paris : Dunod, 2008). La documentation ne manque pas qui montre que le sujet proposé en 2010 devenait facile pour un candidat bien préparé.

- Valorisation des acquis

Il est recommandé de s'appuyer sur des expériences professionnelles. Cependant, il faut absolument éviter la dérive vers l'anecdotique ou le « récit de vie au CDI », fréquemment trouvé dans les copies. L'appel à l'expérience professionnelle entraîne trop souvent le candidat à transformer sa réflexion personnelle en un simple catalogue d'activités menées au CDI, ou une compilation d'exemples possibles, parfois sans lien évident avec le sujet. Il n'y a pas de contextualisation des exemples proposés par rapport à la problématique posée, ni de logique de mise en projet.

Les exemples de séquences pédagogiques doivent être décrits et situés dans les programmes d'enseignement ; le bien fondé des choix doit être démontré. A défaut de ces analyses contextualisées, le candidat s'expose au risque de l'énumération d'actions interchangeables, dont le poids argumentatif est inexistant.

L'utilisation du pronom « je » est autorisé dans la réflexion personnelle. Il indique l'engagement du candidat. Cependant, son usage ne doit pas être excessif. Il doit être réservé à la mise en évidence d'une implication pertinente dans le métier. C'est essentiellement cela qu'attend le jury.

Les prises de position négatives et stéréotypées sur les responsabilités des décideurs et sur les décisions gouvernementales ou le « manque de moyens » ne sont pas les plus opportunes.

Rappelons que ce concours est un concours de recrutement de fonctionnaires.

3.6. Références bibliographiques et éléments d'analyse synthétique des documents

3.6.1. Définition de l'épreuve

Le candidat doit :

- élaborer la référence bibliographique d'un ou deux documents proposés dans l'intitulé du sujet ;
- pratiquer l'indexation ;
- rédiger un résumé indicatif dont le nombre de mots (compris entre 50 et 100) est précisé dans le libellé du sujet (ne pas confondre résumé informatif et résumé indicatif).

En fin de résumé, les candidats doivent mentionner le nombre de mots utilisés ; celui-ci doit être compris dans la fourchette indiquée (nombre de mots plus ou moins 10%). Le résumé n'est pas corrigé si le nombre de mots ne se situe pas dans la fourchette.

Le rappel des règles pour le comptage des mots est rappelé dans le dossier fourni aux candidats :

o Les chiffres :

- Une date : 1999 = un mot
- Un pourcentage : 50% = deux mots

o Les sigles :

- CNDP = un mot (il est recommandé de n'utiliser que les sigles connus dans l'éducation nationale)

o Les articles :

- Même élidés = un mot (« d' », « l' »...)

o Attention à la valeur du trait d'union :

- On compte un mot lorsqu'il y a unité sémantique. Exemple : sino-soviétique = un mot.
- Dans les autres cas, on compte tous les mots. Exemple : au-dessus = deux mots.

Ces exercices correspondent aux étapes successives du traitement matériel et intellectuel documentaire :

- l'élaboration de la référence du document dans le respect des normes AF Z 44-005 et Z 44-005- 2 (titre) ;
- l'analyse intellectuelle du contenu qui aboutit à la production d'un résumé et au choix de mots-clés.

Un bordereau de saisie est fourni pour l'épreuve. Il n'y a pas à s'en écarter, faute de quoi l'exercice n'est pas pris en compte. Ce format pré-établi repose en partie sur les éléments figurant dans les normes AFNOR Z44-005 et Z44-005-2. Pour le candidat, il est donc indispensable d'en prendre connaissance lors de sa préparation et de bien en maîtriser l'utilisation par un entraînement régulier.

3.6.2. L'épreuve point par point

Références bibliographiques

Savoir établir une référence bibliographique fait part de la compréhension par le candidat de ce savoir-faire. En effet, les éléments retenus pour la description matérielle du document concerné sont ceux qui lui donnent sa fiabilité : nom de l'auteur, date, éditeur... Par ailleurs, comprendre l'importance de la normalisation et la respecter, c'est montrer que l'on a compris que le documentaliste est appelé à travailler en réseau, à communiquer.

Les normes appellent à :

- distinguer le type de document à référencer (partie ou contribution de monographie, article de périodique, électronique ou non) ;
- repérer les zones propres à chaque type de document ;
- renseigner les zones de façon normalisée.

Le candidat doit donc sélectionner les zones à renseigner, et uniquement celles imposées par la norme, en fonction du type de document, et les faire suivre de leur contenu.

L'indexation

L'indexation consiste à extraire les mots-clés qui caractérisent le contenu informatif d'un document. Cet exercice permet d'évaluer les capacités du candidat à traduire l'information globale du document avec des termes qui respectent les règles de l'indexation dans leur sélection comme dans leur écriture. Réfléchir à la pertinence des mots-clés, c'est aussi sélectionner ceux qui décrivent le document au mieux et avec le plus d'économie. Objets de la mémoire documentaire créée, ils permettent de retrouver sans détour les documents répondant, lors d'une recherche documentaire, aux besoins en information de l'utilisateur final.

Les mots-clés doivent impérativement être indiqués dans le champ du bordereau prévu à cet effet.

Le résumé

Le résumé indicatif vise à indiquer au lecteur les thèmes, questions et problèmes traités dans le document, sans entrer dans le détail de leur développement qui ferait, lui, l'objet d'un résumé informatif. Signalant, « indiquant » les catégories générales abordées par le texte, il permet au lecteur de décider si oui ou non le texte répond à ses besoins. « Il s'apparente à une table des matières » (*Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS Editions, 2004) ou à un sommaire rédigé. Il ne doit donc pas comprendre de données formelles qui ont leur place dans les champs relatifs à la description bibliographique. On ne doit donc pas y trouver la date du document, le statut ou l'affiliation de l'auteur, la nature du document, etc.

3.6.3. Constat et conseils du jury

Généralité : maîtrise des techniques documentaires

Cet exercice occupe une place importante dans l'évaluation finale. Il permet au jury de mesurer la maîtrise des techniques documentaires que doit posséder le futur professeur documentaliste afin d'alimenter, en signalant efficacement les ressources, une base de données. Il favorise ainsi une recherche fiable pour l'utilisateur. Le jury cherche à savoir si le candidat est capable d'établir une référence bibliographique, un résumé de type indicatif et pratiquer l'indexation, savoirs et savoir-faire fondamentaux du travail du documentaliste. Cette épreuve témoigne donc de la professionnalisation du candidat.

Or le jury constate que nombre de bordereaux documentaires fournis sont souvent incomplets reflétant ainsi une méconnaissance des bases du métier du professionnel de l'information ou une indifférence sur les pratiques professionnelles, sans rapport avec la « noblesse » intellectuelle d'une note de synthèse ou d'une réflexion personnelle. Les techniques documentaires semblent appartenir au détail, à l'anecdote, ne méritant donc pas une attention soutenue.

Dans un concours qui doit discriminer et où chaque point compte, il convient d'être très attentif à cet aspect. De plus, si le candidat maîtrise bien ces techniques, l'épreuve peut être effectuée en très peu de temps. Il n'y a donc pas lieu de la négliger.

Référence bibliographique

La référence bibliographique comporte trop souvent des erreurs liées au manque de préparation technique, à la méconnaissance des normes en vigueur. Les éléments retenus ne sont parfois pas pertinents. A l'inverse, des éléments sont retenus qui ne méritent pas de l'être si l'on respecte les données normatives.

La méconnaissance, voire l'ignorance totale des normes, entraînent une confusion entre différents champs :

- titre du document et titre du document hôte ;
- mention d'édition et éditeur ;
- inversion nom et prénom des auteurs ;
- confusions entre « support papier » et « périodique » ou entre « site web » et « en ligne ».

On constate le manque d'expérience dans le domaine de l'interrogation de bases de données, qui ne manquera pas de causer des soucis à tout futur professeur documentaliste, dans ses pratiques professionnelles de gestion et d'enseignement à la recherche documentaire.

Pistes méthodologiques

L'établissement de références bibliographiques doit répondre aux étapes suivantes (seule la seconde apparaissant sur la copie).

- Première étape : établir la référence à partir de la norme 44-005 ou 44-005-02

BARON, Georges-Louis ; HARRARI, Michèle. Les ressources informatisées dans l'éducation : entre invention, prescription et marchandisation. Medialog, décembre 2006, no 60, p. 36-41

- ° Deuxième étape : renseigner les zones concernées du bordereau proposé (ici désignées par « \$ »)

Auteur(s)	\$	BARON, Georges-Louis ; HARRARI, Michèle
Auteur(s) du document hôte		
Titre	\$	Les ressources informatisées dans l'éducation : Entre invention, prescription et marchandisation
Titre du document hôte	\$	Médialog
Titre du périodique	\$	
Type de support		
Numéro du périodique	\$	no 60
Edition		
Lieu de publication		
Editeur		
Date de publication	\$	décembre 2006
Date de mise à jour		
Date de la référence		
Collation	\$	p. 36-42
Collection		
Numéro de collection		
ISSN		
Disponibilité et accès		

ISBN		
------	--	--

Indexation

Les mots clés retenus présentent plusieurs défauts ; parmi les plus graves : retenir des verbes, des adjectifs, des phrases... montrent que le candidat n'a aucune formation aux techniques documentaires quand il passe un concours de documentation !

D'autres mots clés retenus respectent les normes d'écriture de l'indexation documentaire (mots au singulier, pas de sigles ou d'abréviation...) mais ne sont pas pertinents pour traduire le contenu informatif du texte concerné (par exemple : *ancrage pédagogique ou spectre de ressources* qui sont des images linguistiques ou *consortium, Freinet* qui conviendraient dans le cadre d'une indexation en profondeur, non demandée dans ce concours. Ils ne conviennent pas en indexation superficielle car le texte ne porte ni sur les consortiums, ni sur Freinet, même s'il contient ces termes). Certaines copies tombent dans le défaut de la sur ou de la sous-indexation.

Enfin dans certains cas, les candidats doivent favoriser la pré-coordination car l'uniterme choisi peut être porteur d'ambiguïté. Le terme de « ressource » perd toute ambiguïté s'il est pré-coordonné avec le terme de « documentaire » ou de « numérique ». Le mot clé « économie » devient plus pertinent quand il est précisé : « économie de l'information »...

Pour le sujet de 2010, l'indexation superficielle du document est :

Marché de l'éducatif / Parascolaire / Pédagogie / Politique éducative / Ressource numérique (sont acceptés tous les synonymes de ce concept comme ressource informatisée, par exemple)

En l'absence de directive, le candidat est invité à mettre les mots clés dans un ordre alphabétique

Résumé

Le résumé demandé est un résumé indicatif. Trop de copies ne respectent pas les règles élémentaires de la rédaction de ce type de résumé. Elles proposent des contractions de texte, des juxtapositions de phrases écrites souvent en style télégraphique (à proscrire absolument) ou ne rendent compte que d'une partie du texte. D'autres donnent des résumés de type informatif. Les candidats témoignent ainsi de leur ignorance des objectifs et de l'intérêt, pour l'utilisateur final, du résumé indicatif comme outil d'aide à la décision.

Le résumé doit rendre compte de l'ensemble des indications données dans le document correspondant souvent au découpage du texte, marqué par des paragraphes sous-titrés. Il ne donne pas d'information de contenu. Il schématise cette information. Ainsi, le résumé indicatif « indique » que le texte comporte une typologie ou une définition mais ne les donne pas. La lecture du texte primaire dépend entièrement de la décision de l'utilisateur du résumé. Ce résumé doit utiliser des termes précis, choisis, issus du vocabulaire technique du domaine concerné. Le candidat doit éviter les mots vides de sens, la pléthore.

Le candidat ne doit pas oublier qu'une recherche sur l'ensemble d'une notice porte tant sur le titre et les mots clés que sur chaque terme du résumé.

Résumé indicatif de 100 mots (proposition de correction) :

Pour le sujet 2010, le texte présente la structure suivante : une introduction et six sous-titres. Le résumé indicatif doit permettre de la retrouver

Le constat du changement périodique des termes liés aux technologies de l'information, en lien avec le débat sur les évolutions technologiques et sociales [introduction], entraîne à en préciser l'ancrage

pédagogique ancien [première indication]. Les ressources informatisées posent question aux systèmes éducatifs par le champ large couvert et leurs typologies différenciées.[deuxième indication] La qualification de ressources concerne les artefacts sans ou avec cheminement pédagogiquement prédéterminé [troisième indication]. Ces ressources ouvrent sur un marché en voie de structuration aux acteurs multiples, aux productions suivies par les décideurs institutionnels, garants de leur qualité.[quatrième et cinquième indications]. On conclut sur l'importance du parascolaire, les tendances de leur production et usages [sixième indication] (100 mots).

3.7. Remarques générales sur l'épreuve écrite

Sur le fond

De manière générale, les membres du jury sont surpris de l'absence de culture professionnelle des candidats

Ils déplorent de repérer, dans les copies, des références tactiques ou inutiles, sans doute dans le souci de s'assurer la bienveillance des correcteurs. Le conformisme qui consiste à restituer les éléments centraux du programme de formation, à citer systématiquement tel auteur ou telle autorité, à faire référence à des éléments de contexte éloignés du sujet s'avère finalement pénalisant, en ce qu'il induit de réels risques de hors sujet.

De même, le jury regrette les références artificielles à des textes et à des dispositifs institutionnels, cités sans les replacer dans leur contexte et en négligeant les enjeux qui ont présidé à leur écriture.

Apparaissent également des stéréotypes engendrés par une lecture superficielle des documents qui ne permettaient pas une authentique réflexion personnelle et professionnalisée.

Sur la forme

Attention à la clarté de l'expression, à l'emploi du mot juste, à l'orthographe, à la propreté de la copie. Ce souci doit être constant dans un concours.

Sur la préparation

Une bonne gestion du temps, donc une solide préparation, s'imposent : un trop grand nombre de copies étaient incomplètes et ne pouvaient ainsi permettre à leurs auteurs de prétendre à l'admissibilité.

Des lectures nombreuses, une préparation soutenue doivent permettre aux candidats d'acquérir des connaissances, de comprendre le métier et sa spécificité au sein de l'institution scolaire et de poser les pierres d'une culture professionnelle que ses activités professionnelles, plus tard, lui permettront de consolider.

4. Deuxième partie. Commentaires des épreuves d'admission

4.1. Présentation générale de l'épreuve

Préparation de l'épreuve : 1 heure

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum se décomposant en :

Exposé : 15 minutes maximum,

Entretien : 45 minutes maximum.

Coefficient : 2.

Les candidats sont invités à bien se préparer à cette épreuve. L'expérience montre qu'en raison du coefficient de l'oral, une bonne prestation peut permettre à certains candidats de prendre la tête du concours, à d'autres de remonter une note moyenne à l'écrit et d'obtenir un excellent classement.

4.2. Description de l'épreuve

L'épreuve orale est constituée d'un exposé, suivi d'un entretien avec les membres du jury.

- L'exposé porte sur une question posée par le jury à partir de la lecture du dossier remis par le candidat.
- L'entretien porte en premier lieu sur l'exposé du candidat. Il s'élargit ensuite aux différents domaines de l'activité professionnelle du professeur documentaliste et à sa connaissance du système éducatif.

4.3. Le dossier

4.3.1. Description

Le dossier n'est pas lui-même évalué, mais il est le document d'appui de l'oral. A cet effet, il importe que le candidat veille à sa présentation matérielle et à sa structuration.

Les règles de présentation exigées par les textes indiquent qu'il s'agit d'un dossier dactylographié de dix pages maximum (police de caractère 12), dont deux pages pour la première partie (parcours professionnel) et huit pages pour la deuxième partie (présentation des activités pédagogiques de nature différente et des initiatives du candidat) ; une page maximum est consacrée au projet de l'établissement d'exercice ou d'observation.

Le dossier doit comporter les éléments suivants : une page de couverture qui permet son identification (nom du candidat, date de la session, intitulé précis du concours, titre, académie d'origine). Il est intéressant de proposer en couverture un résumé indicatif, suivi de mots-clés, Cela permet de faire apparaître une unité dans la démarche d'analyse du projet professionnel. Le dossier doit être paginé et comporter un sommaire.

Des références bibliographiques appelées par le texte peuvent figurer en renvoi de notes (zone de notes de bas de page) ; elles seront rédigées dans ce cas selon la norme Z44-005 et Z44-005-2.

Ce dossier ne demande pas la présence de bibliographie ni d'annexes. Un document peut éventuellement être joint s'il est rigoureusement indispensable à la compréhension du texte.

4.3.2. Remarques et conseils du jury

Généralités

Dans l'ensemble, la présentation générale du dossier est claire, soignée et précise. Mais le jury note toutefois la présence de dossiers dont la présentation comme la rédaction sont négligées, avec des fautes d'orthographe, des annexes inutiles ou des bibliographies non normalisées ou non actualisées. Les pages de couverture ne comportent pas, parfois, toutes les indications demandées (résumé indicatif et indexation).

La lecture du dossier doit être aisée. Pour cela, le candidat doit veiller à justifier son texte, à utiliser des interlignes et une police de caractères confortables à l'œil. Un conseil évident consiste à faire relire son texte par un candide pour les corrections de forme éventuelles à effectuer et par un de ses pairs pour engager une discussion sur son contenu et prendre du recul sur les points mal explicités ou qui restent ambigus.

Le dossier point par point

- Page de couverture :
Le titre est le premier contact du jury avec le dossier : court et concis, il doit rendre réellement compte de son contenu et être en adéquation avec la problématique développée. Le résumé indicatif suivi des mots clés permet aux membres du jury de mesurer la maîtrise des techniques documentaires
- Parcours personnel :
Sa présentation a pour objectif d'explicitier l'orientation du candidat vers les fonctions de professeur documentaliste et au jury d'appréhender la cohérence de sa formation.
Un parcours, c'est un itinéraire qui permet d'expliquer les choix, les lignes droites comme les détours. Il doit permettre d'avoir une vue synthétique sur le projet professionnel du candidat. En ce sens, il doit se centrer sur la présentation des étapes saillantes de la vie professionnelle du candidat en indiquant les enseignements que celui-ci en a tirés
Ce n'est pas un curriculum vitae. Cette confusion est faite par un certain nombre de candidats. Il convient donc :
 - de bien insister sur l'articulation entre les différentes expériences ;
 - de dégager la construction des acquis professionnels ;
 - de mettre en relief les choix qui sous tendent l'évolution des activités et des pratiques ;
 - d'éviter d'évoquer à l'excès les situations familiales ou extra professionnelles, ce qui ne signifie pas pour autant les occulter.
- Présentation des activités pédagogiques de nature différente et des initiatives du candidat :
Les activités pédagogiques, présentées dans le dossier, doivent être fortement articulées autour d'une problématique qui, en accord avec le titre du dossier, doit être posée dès l'introduction. La description des activités doit comporter la présentation de leur contexte, la définition de leurs objectifs et une évaluation. Il faut éviter l'accumulation de détails qui occultent la cohérence de la construction pédagogique ou les descriptions pointillistes qui nuisent à la lisibilité de l'action. Souvent, le descriptif des expériences professionnelles est trop linéaire.
Le choix judicieux des activités et leur variété doivent permettre la mise en valeur des expériences du candidat.
- Projet de l'établissement d'exercice ou d'observation.
Lors de la présentation de l'établissement d'exercice ou de celui qui a été observé, le candidat doit faire apparaître, chaque fois que possible, l'articulation entre le projet d'établissement et

le projet du CDI.

Lorsque le candidat est en situation d'observation dans un établissement, le rapport doit permettre au jury d'évaluer clairement son rôle. Le dossier, en effet, doit permettre au candidat de montrer des compétences professionnelles dans le cadre de leur exercice.

En outre, le concept de politique documentaire fait maintenant partie des cadres de travail du professeur documentaliste. Comment mesurer la capacité d'un candidat à s'en saisir, sans vérifier son aptitude à poser un diagnostic propre à un établissement donné ? Le candidat est donc naturellement invité à présenter les caractéristiques de l'établissement dans lequel il travaille ou qu'il a observé.

Ces caractéristiques sont reprises dans l'entretien par les membres du jury soucieux de situer le candidat dans un environnement professionnel concret.

4.4. Épreuve orale d'admission

4.4.1. Exposé

Description

L'exposé consiste en une réponse à la question posée par la commission du jury, extraite d'une problématique soulevée par le dossier. La question peut porter sur des domaines extrêmement différenciés : aménagement d'un CDI, partenariat avec des organismes documentaires extérieurs à l'établissement scolaires, l'orientation professionnelle...

Après s'être présenté, le candidat doit, en quinze minutes au plus :

- énoncer une introduction dans laquelle il définit le contexte théorique, les termes du sujet et pose la problématique;
- préciser le plan ;
- développer une réflexion conforme au plan annoncé, en s'appuyant sur des exemples concrets ;
- conclure en ouvrant sa réflexion sur une question plus large.

Constat et conseils du jury

Généralités

Lors de la préparation au concours, il est recommandé de s'entraîner à l'oral, afin de savoir :

- maîtriser son stress ;
- se dégager de ses notes ;
- s'adresser à l'ensemble du jury ;
- respecter le temps imparti.

Le coefficient 2 de l'épreuve vaut qu'un entraînement efficace à la technique de l'exposé et à l'échange oral soit assuré : savoir poser sa voix, susciter l'intérêt, relancer l'attention.

Lors de la rencontre avec les membres du jury, le candidat doit avoir un niveau de langue adapté à la situation de communication : ni familiarité, ni abstraction excessive, ni jargon professionnel. Par ailleurs, trop de candidats n'utilisent pas les 15 minutes qui leur sont données pour défendre leur point de vue sur la question posée. L'entraînement à la gestion du temps s'impose donc fortement.

Durant l'entretien avec les membres du jury, on attend que le candidat démontre ses facultés de communication :

- par la maîtrise de l'émotivité qui lui permet de mobiliser ses capacités ;
- par une qualité d'expression et une élocution convenable ;
- par la prise en compte des questions du jury, par des réponses claires et concises sans digressions inopportunes ;
- par sa volonté de défendre des opinions et des choix argumentés ;
- par son intelligence des situations.

Préparation de l'exposé

Le candidat a une heure pour préparer l'exposé. Il doit prendre le temps de s'approprier le sujet, d'en définir les termes. Il ne doit pas oublier que la question posée est en relation avec le dossier mais ne se réduit pas à celui-ci. Elle correspond à une demande d'explications supplémentaires, voire à un élargissement du thème traité. Le candidat peut consulter son dossier durant la préparation de l'exposé. Il peut rédiger des notes sur lesquelles il peut s'appuyer (sans les lire) durant sa rencontre avec les membres du jury. En toute hypothèse, il faut être en mesure de s'en dégager à l'oral.

L'exposé

L'exposé représente une situation de communication précise, dans le cadre d'un concours interne qui implique que le jury connaisse le candidat : il est demandé à celui-ci de se présenter succinctement (nom, qualité, activité professionnelle, établissement d'exercice, brièvement caractérisé, académie d'origine).

Par la suite, le candidat doit veiller à la qualité de l'introduction : elle marque le début de l'échange avec le jury. En ce sens, il importe de reprendre les termes de la question posée afin de souligner la problématique qu'elle soulève et le sens des mots qu'elle contient. La référence aux textes officiels doit s'inscrire dans l'argumentaire avec pertinence. Il n'est pas souhaitable de ne les citer que pour montrer au jury qu'on les connaît. Il doit situer les activités menées dans une démarche de projet en insistant, en particulier, sur les effets attendus par les actions décrites dans le dossier. Il s'agit en effet de dépasser les aspects descriptifs pour montrer une aptitude à référer son action à des présupposés théoriques, montrer son implication et sa réflexion personnelle dans les activités décrites. Faut-il préciser qu'il doit respecter le plan annoncé et prendre le temps de conclure en ouvrant sa réflexion sur une question plus large, faisant apparaître un bilan et des perspectives?

Le jury a apprécié les exposés clairs et structurés. Les meilleurs d'entre eux traduisent une analyse correctement distanciée par rapport aux actions décrites dans le dossier.

En revanche, il a constaté aussi :

- une réflexion insuffisante sinon lacunaire sur la notion de politique documentaire, dans le cadre du projet d'établissement, et sur le rôle du professeur documentaliste dans sa définition, sa mise en œuvre et son évaluation ;
- des difficultés à problématiser la question posée dans le sujet et une propension à s'en éloigner ;
- une certaine incapacité à se détacher des activités évoquées dans le dossier et un certain manque de réalisme en ce qui concerne leur durée et leur faisabilité ;

- des conclusions souvent bâclées. Rappelons qu'une conclusion reprend les éléments de réponse à la problématique et propose un élargissement sur lequel le jury devrait être invité à entrer dans le dialogue.

4.4.2. L'entretien

L'entretien permet au jury de préciser certaines parties de l'exposé et de les approfondir. Il s'élargit ensuite aux différents champs d'intervention du professeur documentaliste. Pour répondre aux questions posées, le candidat doit savoir mettre en avant ses compétences professionnelles, la qualité de sa réflexion, sa capacité d'écoute et d'argumentation, son aptitude à se projeter dans des situations auxquelles il ne s'attend pas qui feront ainsi apparaître son inventivité, son sens de l'initiative. Il doit savoir se laisser mener sur des terrains non prévus – scénarii proposés par le jury, hypothèses de travail, transpositions dans un autre contexte,...

Le jury cherche à évaluer les connaissances professionnelles du candidat, ses capacités de réflexion et de prise de recul sur ses activités, préalablement contextualisées. Le candidat doit valoriser son expérience et savoir se projeter dans le métier visé. Il lui faut connaître le système éducatif français, ses spécificités et ses objectifs, son histoire, les débats qui le traversent et les réformes qui le concernent. Il doit également être capable d'ancrer sa réflexion sur le champ des sciences de l'information et de la documentation, de concevoir et mettre en œuvre une politique documentaire, en concertation avec les partenaires de la communauté éducative, internes et externes. Il doit également savoir répondre à des questions portant sur la documentation en soi : thésaurus, index, bulletinage, désherbage, ...

On a pu noter, avec satisfaction :

- l'attitude d'écoute et l'aptitude au dialogue de certains candidats, leur attitude positive, souriante et modeste ;
- la qualité de l'élocution, de l'expression, le dynamisme et l'engagement du propos ;
- le fait que certains candidats ont su puiser dans leur culture personnelle pour produire des réponses variées.

En revanche, les connaissances sont souvent insuffisantes dans de nombreux domaines :

- En sciences de l'information
La méconnaissance porte en particulier sur le vocabulaire professionnel qui en spécifie le champ ; la notion de politique documentaire ; les médias, les sciences et techniques de l'information, de la communication et de la documentation ; les sources d'information.
Les candidats devraient, dans ces domaines, être en mesure de mener une réflexion construite sur la société de l'information, ses risques et, dans cette perspective, sur les enjeux d'une formation citoyenne des élèves ;
- En sciences de l'éducation
La méconnaissance porte sur la diversité des publics scolaires, la gestion de leur hétérogénéité ainsi que les caractéristiques des différents types d'établissements dans lesquels un documentaliste peut exercer ; les programmes et les objectifs pédagogiques des disciplines d'enseignement, notamment de celles avec lesquelles des activités sont menées en partenariat.
Les candidats qui n'exercent pas en établissement ne peuvent se dispenser d'une bonne connaissance du fonctionnement d'un établissement et d'un service documentaire. Les séquences d'observation et les stages sont indispensables, et ce, dans des lieux variés ; il est indispensable de connaître les réalités institutionnelles propres à chaque niveau de formation. Pour cela, il est conseillé de s'appuyer sur les réseaux de documentation. Il s'agit d'enrichir sa

propre pratique par la confrontation avec d'autres contextes, de mettre à distance une expérience nécessairement limitée et par là, de se construire la culture professionnelle suffisante pour n'être pas troublé par les élargissements proposés par le jury.

Car, parfois les candidats ont du mal à se situer dans une perspective opérationnelle et à se projeter en situation, pour résoudre des cas pratiques suggérés par le jury. Ils sont, également, rapidement démunis dès que l'on aborde le fonctionnement de l'institution scolaire, les valeurs de l'école, les enjeux de l'éducation dans la société.

4.4.3. Conseils du jury

Le dynamisme de l'échange est une condition indispensable pour établir avec le jury une relation de confiance, qui permette au candidat de montrer toutes ses qualités. Ce dynamisme se reflète dans l'entretien : questions et réponses

Ecoute des questions

Il est important d'écouter soigneusement les questions posées par le jury, de se donner le temps de la réflexion avant de répondre sans hésiter, le cas échéant, à faire reformuler une question mal comprise.

Les réponses

Les réponses, autant que possible doivent être brèves et concises. Le candidat doit veiller à équilibrer les aspects concrets et ceux qui sont plus théoriques. Il doit être en mesure d'affirmer ses choix et de les justifier sur tous types de sujets, y compris sur ceux qui semblent plus difficiles, plus personnels, voire plus polémiques.

4.4.4. Remarques générales sur l'épreuve d'admission

En résumé pour cette épreuve le bon candidat :

- respecte les principes d'élaboration du dossier et s'entraîne à l'oral ;
- structure son exposé, définit les termes de la question posée, annonce la problématique et le plan et s'y tient sans oublier la conclusion ;
- connaît le système éducatif, s'intéresse aux débats d'actualité ;
- appréhende la diversité du métier de professeur documentaliste, maîtrise le vocabulaire professionnel, les savoirs et savoir-faire du professionnel de l'information ;
- témoigne d'une expression claire et synthétique, d'une attitude d'écoute ;
- ose exprimer sa pensée personnelle attestant ainsi d'une forme d'autorité professionnelle.

Le jury est là pour aider le candidat à donner le meilleur de lui-même à condition que celui-ci ait une attitude de communication correcte et qu'il fasse l'effort de se plier aux consignes du concours.

Annexe 1 – Arrêté définissant les épreuves

CONCOURS

CAPES interne

NOR : MENP0001859A

RLR : 822-3

ARRÊTÉ DU 2-8-2000

JO DU 19-8-2000

MEN - DPE A3

FPP

Vu D. n° 72-581 du 4-7-1972 mod. ; A. du 30-4-1991 mod.

Article 1 - Les dispositions de l'annexe II de l'arrêté du 30 avril 1991 susvisé relatives aux épreuves du concours interne du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré sont **remplacées** par les dispositions suivantes en ce qui concerne les sections documentation, langue corse, langues régionales : basque, breton, catalan, occitan-langue d'oc et la section tahitien-français :

"Section documentation

a) Épreuve écrite d'admissibilité

À partir d'un dossier thématique de trois à cinq documents concernant les finalités et l'organisation du système éducatif, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication, il est demandé aux candidats :

- 1 - de rédiger une note de synthèse présentant l'ensemble de ces documents et en dégagant la problématique ;
- 2 - de développer, dans un cadre précisé par le texte de l'épreuve, une réflexion personnelle, prenant en compte les missions du professeur documentaliste, sur la ou les questions soulevées ;
- 3 - d'élaborer pour un ou deux de ces documents :
 - la référence bibliographique, en suivant le format préétabli donné par le sujet et en respectant les normes en vigueur ;
 - des éléments d'analyse (résumé indicatif, mots clés).

Durée de l'épreuve : cinq heures ; coefficient 1.

b) Épreuve orale d'admission

Épreuve professionnelle : cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur un dossier élaboré par le candidat. L'exposé porte sur un sujet proposé par le jury à partir du dossier.

Le dossier, dactylographié, ne doit pas comporter plus de dix pages et comprend deux parties.

La première partie, qui ne doit pas excéder deux pages, retrace les étapes du parcours professionnel du candidat et souligne les responsabilités qu'il a exercées dans l'éducation nationale et, éventuellement, en dehors de celle-ci.

La seconde partie, limitée à huit pages, comporte l'analyse :

- des activités pédagogiques, intégrant des pratiques documentaires, que le candidat a conduites ou observées, notamment en centre de documentation et d'information et en bibliothèque-centre documentaire ;

- des initiatives qu'il a pu prendre, tout particulièrement dans le domaine des sciences et des technologies de l'information et de la communication.

Cette seconde partie comporte également les lignes directrices du projet de l'un des établissements concernés par les activités rapportées et fait apparaître l'implication du professeur documentaliste dans le projet (une page maximum).

Le dossier doit ainsi mettre en perspective la motivation du candidat pour la fonction sollicitée et les enseignements qu'il a retirés de ses diverses expériences. Le dossier lui-même ne donne pas lieu à notation. Seule la prestation orale est notée.

Le sujet élaboré par le jury invite le candidat à une réflexion sur son expérience ou ses observations et à des propositions d'action dans un contexte donné.

L'entretien porte dans un premier temps sur le sujet qui a donné lieu à l'exposé. Il s'élargit ensuite aux différents domaines de l'activité professionnelle du professeur documentaliste.

L'exposé et l'entretien doivent permettre au jury d'apprécier les connaissances et savoir-faire du candidat dans la fonction sollicitée, sa culture professionnelle et générale, la qualité de sa réflexion, ses capacités d'argumentation, ainsi que son aptitude à l'écoute et à la communication.

Durée de la préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : quinze minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum) ; coefficient 2.

Annexe 2 – Les chiffres clés

Composition du jury

Le jury comporte 44 membres.

- 31 professeurs certifiés
- 7 membres des corps d'inspection
- 2 personnels de direction
- 1 conservateur général
- 2 chargés d'études documentaires
- 1 enseignant chercheur

Concours du capes interne

42 postes ouverts

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 1318

Nombre de candidats non éliminés : 769

Nombre de candidats admissibles : 93

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06,17

Moyenne des candidats admissibles : 12,02

Note du dernier candidat admissible : 10,60

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 93

Trois candidats déclarés admissibles à l'issue des épreuves du premier groupe ne remplissaient pas les conditions nécessaires pour une inscription au CAPES interne.

Nombre de candidats non éliminés : 90

Résultats d'admission

Nombre de candidats admis sur liste principale : 42

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 09,55 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12,70 / 20

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 10,37 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale: 12,60 / 20

Moyenne du dernier candidat déclaré admis : 10,27 / 20

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 ; admission : 2)

Concours du CAER

20 postes ouverts

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 167

Nombre de candidats non éliminés^(*) : 112

Nombre de candidats admissibles : 23

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 05,94 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 10.32 / 20

Moyenne du dernier candidat admissible : 09,00 / 20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 23

Nombre de candidats non éliminés^(*) : 23

Nombre de candidats admis sur liste principale : 18

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés^(*) : 10,22 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11,72 / 20

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés^(*) : 10,25 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11,31 / 20

Moyenne du dernier candidat admis : 08,50 / 20

(Total des coefficients : 3 dont admissibilité : 1 admission : 2)

Annexe 3 - Sujet de l'épreuve de 2010

SESSION 2010

**CAPES
CONCOURS INTERNE
ET CAER**

Section : DOCUMENTATION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER THÉMATIQUE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

A

Document 1 : *BETT 2009 : La guerre des concepts dans l'e-education*

Document 2 : *De l'outil à l'usage : un processus complexe, une réflexion à engager*

Document 3 : *Les ressources informatisées dans l'éducation : entre invention, prescription et marchandisation*

Document 4 : *Vers une éducation à la culture informationnelle*

Titre du dossier : Modèles de développement des technologies de l'information dans l'enseignement

A partir de ce dossier thématique comportant 4 documents, vous devez :

1. rédiger une note de synthèse dégagant une problématique d'ensemble (3 pages maximum) ;
2. développer une réflexion personnelle sur le rôle des professeurs-documentalistes dans le développement des technologies de l'information dans l'enseignement ;
3. élaborer pour le document 3, en suivant le format joint en annexe et en respectant les normes en vigueur, la référence bibliographique suivie des éléments d'analyse (résumé indicatif en 100 mots, mots clés).

Règles pour le comptage des mots :

Les chiffres : une date = 1 mot (ex : 2007 = 1 mot) ; un pourcentage 50 % = 2 mots

Les sigles : CNDP = 1 mot. Il est déconseillé d'utiliser des sigles peu connus dans l'éducation nationale.

Les articles, même élidés : 1 mot

Les mots composés avec trait d'union (exemple sino-soviétique) = 1 mot, mais « c'est-à-dire » = 4 mots

NE RIEN ÉCRIRE DANS CE CADRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Académie : _____ Session : _____
Concours : _____
Spécialité/option : _____ Repère de l'épreuve : _____
Intitulé de l'épreuve : _____
NOM : _____
(en majuscules, suivi s'il y a lieu, du nom d'épouse)
Prénoms : _____ N° du candidat

(le numéro est celui qui figure sur la convocation ou la liste d'appel)

EBI DOC 1

Bordereau de saisie - Références bibliographiques - Document N°3

Auteur(s)	
Auteur(s) du document hôte	
Titre	
Titre du document hôte	
Titre du périodique	
Type de support	
Numéro du périodique	
Edition	
Lieu de publication	
Editeur	
Date de publication	
Date de mise à jour	
Date de la référence	
Collation	
Collection	
Numéro de collection	
ISSN	
Disponibilité et accès	
ISBN	
Mots clés	

Résumé indicatif de 100 mots. Commencez-ici et continuez au verso.

(B)

Document 1

LE MENSUEL
café pédagogique



Accueil > Le mensuel > La classe

BETT 2009 : La guerre des concepts dans l'e-education

Par **Alain-Marie Bassy**,

Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Texte écrit pour le rapport remis à Cap digital sur le BETT 2009



L'avance prise en matière d'e-education par les pays anglo-saxons, et tout particulièrement le Royaume-Uni, trouve son illustration concrète au BETT, le salon international de Londres consacré annuellement aux TICE. Pour la seconde année consécutive, un stand français réunissant douze entreprises et organisations françaises, **sous l'égide de Cap Digital et du ministère de l'éducation nationale**, affirmait une

présence (modeste) de notre pays dans un vaste ensemble de plus de 700 exposants du monde entier et au sein d'un marché en constante expansion. Pour la seule Angleterre, les investissements en termes de TICE sont passés depuis 1997 de 100 millions de livres à 833 millions.

Le BETT 2008 avait été l'occasion, pour la délégation française, de tenter de comprendre ce qui expliquait l'avance acquise par le Royaume Uni: une volonté politique clairement affirmée, une gouvernance partenariale propre à encourager les synergies, un dispositif souple de financement, une recherche de la viabilisation du marché pour les partenaires industriels et, au plus haut niveau, le choix de privilégier les compétences dans la définition des curricula et la mise en place d'un dispositif d'évaluation indépendant centré sur les performances de l'établissement.

Le BETT 2009 nous offre la possibilité de prolonger cette réflexion, en posant trois questions:

Les nouveautés du BETT 2009 infléchissent-elles le modèle anglo-saxon de l'e-education?

Quels sont les concepts qui fondent ce modèle?

Celui-ci est-il aisément et simplement transposable au système éducatif français?

Le repérage est parfois difficile dans un salon où se côtoient les institutionnels (notamment les agences gouvernementales), les industriels, les fournisseurs et les éditeurs de produits numériques, sur plus de 700 stands fréquentés par 36000 visiteurs. Une première indication peut être fournie par les « BETT awards 2009 » qui s'efforcent de récompenser les nouveautés en matière de contenus numériques pour les trois niveaux (early years, primary et secondary), les innovations technologiques destinées à satisfaire les « special needs » (besoins spécifiques liés au handicap) ou à garantir la sécurité des usages, enfin les productions d'outils supports d'enseignement et les dispositifs de pilotage institutionnel ou de management des établissements.

Quelques lignes directrices se dessinent :

la place privilégiée (dans l'espace du salon) accordée aux industriels producteurs d'outils numériques (en particulier les tableaux blancs, autour de Promethean et Smart notamment, ou les labos de langue et les playstations pour Sony) qui s'orientent désormais sur le software et les contenus pour « nourrir » leurs outils. Dans cette évolution, les petites entreprises jouent probablement le rôle de « tête chercheuse » pour les gros producteurs.

La poursuite, notamment dans le cadre de l'opération « Building Schools for the

future » d'une réflexion entreprise depuis plusieurs années sur la conception de « l'école numérique » à venir. Le modèle qui se dessine est celui d'une classe construite sur une structure de dialogue, autour d'un tableau interactif et d'outils simples, solides et nomades (tablettes numériques ou mini ordinateurs sans disque dur, du type EEE d'Asus, aujourd'hui généralisés). L'utilisation de ces outils nomades peu coûteux permet d'établir le lien entre le travail en classe et le travail hors de la classe.

Le développement, consécutif notamment à la disparition des « e-credits », des plates-formes d'enseignement d'envergure territoriale (Learning platforms) permettant l'accès aux ressources ou contenus numériques. Celles-ci sont parfois couplées avec des environnements numériques de travail (Virtual Learning Environment) plus proches de notre propre concept d'ENT.

L'explosion de l'offre en matière d'assessment (évaluation des compétences –skills– des élèves). Ces évaluations, généralement alignées sur les curricula définis par la QCA (Qualification and Curriculum Authority), s'effectuent soit directement en classe à l'aide de télécommandes interactives permettant la réponse à des questions figurant au TBI (Quiz Box), soit de façon distante (sous le contrôle de l'enseignant ou en « self-evaluation » par l'élève à son domicile, sur la base d'une batterie de tests de qualification (TurningPoint, GL assessment, etc.). On relève toutefois que ces tests et ces quizz sont en général adaptés aux « key stages » 1, 2, et pour partie 3 (soit des élèves de 5 à 14 ans), mais s'adressent rarement à des niveaux plus élevés. En la matière, se confirme l'importance de l'attention accordée par le Royaume-Uni, en matière de développement de l'usage des TICE, aux classes d'âge les moins élevées (early years, primary et début de secondary schools, ce qui équivaut en France à la maternelle, à l'école élémentaire et au collège).

L'introduction plus systématique, sans doute pour la même raison (des classes d'âge d'un niveau inférieur à celles qui sont principalement visées par les TICE en France, collège et lycée) d'éléments ludiques (I am learning: games based revisions and assessment). Néanmoins, cette évolution n'est pas poursuivie (sauf quelques rares exceptions) jusqu'à la conception de « jeux sérieux » (« serious games »).

L'ouverture, dans les contenus numériques, à des thématiques de société et la sollicitation de la créativité de l'élève pour organiser et exprimer sa pensée sur ces problématiques: soit en composant (à l'aide d'un téléphone portable) ses propres clips vidéo (True Tube Immersive education), soit en réalisant, à partir de ressources de presse, sa propre « une » de journal. La classe se transforme ainsi en bureau de rédaction (Newsmaker du Guardian).

Enfin, le Royaume-Uni poursuit ses efforts pour simplifier et faciliter le processus de commande directe par les établissements de leurs équipements et de leurs ressources. Les grandes plates-formes de distribution de produits éducatifs (numériques ou non), comme Research Machine ou TAG proposent quantité de ressources, négociées au meilleur prix, que l'établissement peut acquérir en passant un seul bon de commande. Cette offre touche directement les personnels (notamment enseignants) intéressés: le catalogue TAG porte en couverture un « plan de circulation » dans l'établissement (Head of ICT, Head of Mathematics, Head of Science, Head of English, SEN coordinator, Head Teacher).

Au total, les contours du modèle éducatif du Royaume Uni se précisent d'année en année.



Un objectif majeur est affirmé et programmé par étapes (Key Stages) du curriculum national: l'acquisition de compétences qui doivent permettre à l'élève une insertion aisée dans la société et dans la vie professionnelle. De nombreux changements affectent à l'heure actuelle le national curriculum, notamment au niveau du Key Stage 3 (11 à 14 ans) pour y développer la créativité de l'élève et

les « functional skills » (compétences pratiques). Cet objectif se traduit par un pari de plus en plus affirmé sur la généralisation des équipements et des usages des TICE (autour du plan 2005-2010 Harnessing Technology), même si l'on est encore loin de la réussite et des résultats attendus. Les montants investis dans les TICE sont bien supérieurs aujourd'hui aux montants consacrés à l'achat de livres scolaires (170 M€ pour les livres aux niveaux primary et secondary schools contre plus de 435 pour les TICE). Dans le même temps, si le curriculum national laisse les enseignants relativement libres de leurs choix pour faire acquérir les « skills » aux élèves, il impose une normalisation des modes d'évaluation des acquis des élèves (à travers des batteries de tests). Ceux-ci permettent, non seulement d'évaluer la performance globale de l'établissement, mais aussi de « situer » l'élève, tout au long du curriculum, étant entendu qu'un « e-portfolio », où sont consignés tous ses travaux et ses principales réalisations, permet de corriger et

de moduler individuellement ce que pourrait avoir de trop abrupt ce mode de « ranking » (classement). Dans le déroulement du curriculum, les compétences s'enchaînent les unes aux autres, sur le fondement des habiletés précédemment acquises. C'est ce qui justifie, y compris pour l'équipement et l'usage des TICE l'attention portée aux premières années (early years) et à l'école primaire. Ainsi l'élève qui atteint le Key Stage 3 est-il déjà « acculturé » à l'usage des TICE. Dans le même temps, l'enseignant est de plus en plus enclin à utiliser des produits adaptés et testés par des équipes de collègues (Schoolzone), qui leur garantissent une conformité au curriculum et un mode d'évaluation approprié et rapide. Les learning platforms auxquelles leur établissement peut avoir accès satisfont leur demande à cet égard.

Un tel modèle est-il transposable dans le système éducatif français, et, en allant plus loin, est-il souhaitable qu'il le soit?

Les différences sautent aux yeux, qu'on compare les programmes français (rédigés le plus souvent en termes de connaissances) aux curricula anglo-saxons, qu'on pèse le poids respectif des investissements dans les TICE et dans les manuels scolaires, qu'on mesure la place accordée aux TICE à l'école maternelle et primaire par rapport au lycée et, secondairement, au collège, ou qu'on mette dans une même balance l'assessment à l'anglaise et nos modes d'évaluation. En outre, l'enseignant français, jaloux de sa « liberté pédagogique » et régulièrement évalué sur la qualité de sa prestation en classe, reste circonspect à l'égard de produits « ready made », qui ne lui paraissent pas correspondre à l'éthique de son métier.

Dans les allées du BETT, un fait reste frappant: les trois axes de la politique actuelle des TICE du ministère de l'éducation français ne sont pratiquement pas illustrés dans les produits ou dispositifs exposés.

Premier axe, celui des ENT, en voie de généralisation. Le concept français d'ENT n'est pas identique à celui de Learning Platform. Il s'approcherait sans doute plus de celui de Virtual Learning Environment mais n'assure pas entièrement la même fonction. L'ENT français est d'abord un réseau qui unit tous les membres de la communauté éducative (y compris les parents et des personnes extérieures à l'établissement), il est un outil de vie scolaire, un espace de travail collaboratif et de communication et, bien sûr, le support de ressources pédagogiques à utiliser dans la classe ou chez soi.

Second axe, celui des manuels numériques. Cette politique, conjointe avec les éditeurs, a été initiée en France dans le cadre d'une réflexion particulière sur le poids du cartable de nos écoliers. L'utilisation des manuels (dans un objectif de conformité avec les programmes) et la situation particulière de l'édition scolaire en France (dont les données ont été rappelées plus haut) font de cette politique une spécificité française. Il est significatif à cet égard que, hormis le stand Hodder (filiale anglaise du groupe Hachette), les exposants du BETT ne présentent pratiquement pas de manuels numériques.

Troisième axe enfin, les dispositifs de « clés pour enseigner » ou les plates-formes de repérage de ressources numériques semblent présenter peu d'intérêt dans un pays qui dispose de distributeurs généralistes qui, à travers leurs catalogues (papier et en ligne) permettent un choix aisé et un circuit simplifié de la commande.

La conclusion s'impose donc: il y a sans doute plus à perdre qu'à gagner à « importer » tel quel le modèle anglo-saxon d'e-education. Celui-ci, parfaitement adapté aux structures éducatives et aux pratiques enseignantes d'outre-Manche, risque d'éveiller une réaction de rejet de la part du corps enseignant français comme des producteurs de ressources numériques. Pour autant, des pièces (et non des moindres) du modèle sont sans doute à retenir: affirmation d'un projet politique et réflexion partenariale, principe d'interactivité, nouvelle structure de la classe, matériels nomades, évaluation des acquis des élèves et auto-évaluation d'établissement en matière de TICE, e-portfolio de l'élève, prise en compte de la dimension ludique dans la création de « serious games », tests des produits numériques « in situ » par des associations d'enseignants, amélioration de la distribution et simplification du circuit de la commande, etc.

Mais pour encadrer le changement des pratiques et réussir le passage à l'établissement numérique de demain, il faudra sans doute s'engager, auparavant, sur la voie d'une redéfinition des concepts (tel celui de « manuel ») et du modèle français d'e-education. Cette refondation peut apparaître longue et difficile à réaliser. Elle le sera moins sans doute que l'obligation (à laquelle le système éducatif français est confronté depuis plusieurs années) de devoir traiter des réactions de rejet de la part d'acteurs divers (les enseignants, les producteurs mais aussi les élèves et leurs parents) dont « l'éthique » du système éducatif, profondément ancrée en eu, reste la référence première.

Document 2**De l'outil à l'usage**

un processus complexe, une réflexion à engager

Gérard Puimatto

DIRECTEUR ADJOINT DU CRDP D'AIX-MARSEILLE

« Généralisation des usages » Cette expression lapidaire a servi de slogan pour les TIC dans l'éducation pendant de nombreuses années, mais elle a aussi matérialisé un objectif. Et, en l'absence de réflexion sur ses concepts sous-jacents, elle est à l'origine d'un formidable quiproquo qui s'étend de 1998 à aujourd'hui. Or, après une dizaine d'années de politiques publiques initiées par l'État et fortement soutenues par les collectivités, la question récurrente de l'efficacité des technologies éducatives revient avec son cortège de fantasmes.

« Généralisation des usages ». La manière dont cet objectif s'est imposé constitue déjà un premier objet d'analyse. Car la définition précise des politiques énoncées par le PAGSI puis le plan Re/so 2007 a défini des orientations et des objectifs plus détaillés et fondés sur des concepts plus clairement exprimés. C'est bien dans une sorte d'inconscient commun des acteurs, mais aussi des cadres du système éducatif, des usagers et sans doute également souvent des politiques, que le slogan s'est substitué au message, dans une formule qui aurait ravi les penseurs des formes modernes d'information, ceux qui nous ont expliqué comment la simplification rimaient avec l'« universalisation ». La généralisation est ainsi devenue un objectif dans une forme d'appropriation implicite du slogan, mais une forme dont le caractère explicite pèse fortement. [...]

La mise en place du PAGSI, à la fin des années quatre-vingt-dix, a été marquée par l'apparition de l'acronyme TICE, qui désigne alternativement les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'Enseignement ou à l'Éducation. Dès l'apparition du terme, on distingue les usages dits « disciplinaires » de ceux dits « transversaux », s'ancrant ainsi dans l'organisation de la sphère de l'enseignement. Mais, dans le même temps, on voit apparaître d'autres composantes, liées notamment à la vie scolaire, à l'organisation des systèmes d'information, se situant ainsi au-delà du cadre des seuls enseignements – y compris dans les aspects transversaux – pour aller vers une prise en compte globale de l'action d'éducation. En outre, le développement des réseaux numériques associé à la multiplication des actions éducatives se situant à la frontière de l'école ou au-delà induit aussi une représentation plus large, autour des activités que l'on peut qualifier d'éducatives, à l'école ou au dehors. C'est le cas des activités artistiques et culturelles, qui font appel à des intervenants extérieurs et se développent aussi dans des actions para-scolaires conduites par les collectivités ; c'est également le cas des activités pratiquées dans les espaces publics numériques, notamment les cyberbases de la Caisse des Dépôts et Consignations, pour lesquels les TICE sont un des volets de leur action en matière de TIC. Quand les réseaux estompent les frontières de l'école, ils conduisent aussi à cerner de façon moins précise ce qui ressort de l'action éducative ou de l'action scolaire.

Les textes récents, comme ceux qui installent le socle commun de compétences ou redéfinissent le B2I, adoptent un autre angle de vue : les usages scolaires y sont appréhendés avant tout comme devant développer des compétences, tant sociales que professionnelles, dans le domaine des TIC ; les TIC comme outil d'enseignement ou d'apprentissage n'y sont pas mentionnés, mais relèvent des programmes et textes officiels qui définissent les modalités disciplinaires. Ce renouvellement de l'approche ne vient pas en contradiction avec le discours antérieur, qui vantait les TIC comme un moyen d'améliorer les apprentissages, mais il conduit à revenir sur une dualité de l'approche : la logique de moyen, outil ou instrument pédagogique, que semblent induire les programmes, d'un côté ; la conception d'un domaine de compétences, quelquefois intégrées aux compétences fondamentales que sont la lecture et le calcul, qu'il convient de maîtriser, de l'autre. Ce faisant, on revient à la dualité installée par le rapport Simon⁶ à propos de l'informatique éducative dans les années soixante, qui distinguait l'informatique comme objet et outil d'apprentissage.

6. Un rapport qui remonte maintenant à près de cinquante ans !

La question de savoir si l'on considère ou pas le « E » de TICE comme partie intégrante de l'objet dont on étudie l'usage marque une évolution conceptuelle implicite considérable. À la fin des années quatre-vingt, le passage d'une conception de l'informatique pédagogique aux technologies de l'information s'appuie sur l'idée d'un espace global intégrant les outils d'apprentissage et les maîtrises spécifiques à développer, avec l'idée que l'ensemble constitue un cadre d'usage fécond, susceptible de tirer pleinement parti de la diffusion sociale et scolaire des technologies. Le retour actuel sur la dualité objet / outil, s'il s'inscrit dans une perspective moins dissociée que dans les années soixante, vient contredire cette volonté d'une prise en compte systémique des TIC, au profit d'une démarche qui se veut pragmatique.

TIC ou TICE, dans les deux cas on emploie le terme de « technologies » dans les discours à tendance moderniste au-delà du seul contexte éducatif et dans les attendus des politiques publiques de la dernière décennie, sans que soit précisé ce que signifie ce pluriel, peut-être l'intégration de l'audiovisuel dans l'informatique.

Dans le concept d'« usage des technologies », le même terme de « technologie » désigne l'ensemble constitué par la technique et l'ensemble des conditions de son usage, tant en matière sociale que professionnelle. Michel Serres va même au-delà de cette acception en considérant qu'il désigne les techniques du *logos* et donc, d'une certaine manière, que la notion même de technologie de l'information relèverait du pléonasmе. *Usage des technologies* va largement au-delà de l'usage des techniques sous-jacentes, en incorporant l'ensemble des déterminants sociaux, professionnels, humains de mise en œuvre des techniques; il revêt d'ailleurs un caractère superfétatoire, les déterminants de l'usage faisant partie intrinsèque de la notion de *technologie(s)*.

Jacques Perriault nous rappelle opportunément que « *contrairement à l'analyse de la fonction technique de l'appareil, qui ne recourt pour l'essentiel qu'à des éléments techniques eux-mêmes, celle des usages englobe également d'autres facteurs, qui n'ont rien à voir avec la technologie de la communication. Ils renvoient aussi bien à l'individu qu'à sa société et à ses mythes.*⁷ »

S'agissant d'une application à un monde scolaire ou éducatif, ces *facteurs qui n'ont rien à voir avec les TIC* relèvent tant de l'organisation scolaire que de son histoire, de sa tradition ou de ses pratiques. La généralisation de l'usage des TIC ne relève pas d'une simple mise en usage

7. (Perriault, 1992) p. 200 - 212.

d'instruments, mais bien d'une logique d'évolution à appréhender dans la durée, en tenant compte de l'héritage dans toutes ses dimensions.

La notion d'*acceptabilité* devient alors aussi centrale, sous réserve cependant de l'aborder du point de vue de la relation à ces *facteurs qui n'ont rien à voir*. Yves Ardoürel nous rappelle opportunément que cette acceptabilité se construit davantage qu'elle ne se mesure. « *L'acceptabilité d'un projet [...] se construit à partir d'éléments fondamentaux: la cohérence des objectifs du dispositif avec les missions de l'institution; [...] son] unité repérable qui respecte les valeurs et les missions de l'institution; la définition de procédures de décision qui facilitent le dialogue entre tous les acteurs et qui favorisent la lisibilité des choix [...]; une politique de communication pour la promotion et le suivi des actions; [...] le traitement équitable des acteurs.* »

La complexité liée à la notion de *technologie(s)*, on l'aura compris, va sans doute largement au-delà des intentions qui président à la définition des politiques et surtout aux prescriptions sur les modalités de leur mise en œuvre. Nombre de discours s'appuient d'ailleurs sur une acception relevant d'une approche instrumentale, plus adaptée au terme de « technique » qu'à celui de « technologie ». La référence instrumentale, liée à cette notion, est notamment présente dans les recommandations d'usage des TIC, et auparavant de l'informatique, comme des outils à utiliser dans les disciplines et enseignements. On évoque alors davantage les « outils TIC », rejetant implicitement les aspects informationnels et communicationnels dans la sphère professionnelle de l'enseignant, et en particulier le domaine pédagogique. Mais cette acception est elle-même marquée par une double inadéquation : d'une part, ce point de vue se place clairement dans une perspective diffusionniste, dans laquelle les outils sont les instruments de l'innovation pédagogique, et on a vu que cette posture est peu adaptée et peu en adéquation en tout cas avec les concepts liés à la pénétration sociale des TIC ; d'autre part, cette logique instrumentale est battue en brèche par les programmes qui prescrivent le recours aux TIC dans toutes les disciplines. Si on se considère dans un cadre instrumental, ces textes installent une nouvelle conception de la liberté pédagogique, qui contredit le principe de liberté de choix des outils ; seule la conception technologique, s'appuyant sur une vision systémique de la relation entre les TIC, la société et l'école, peut les justifier. On se situe donc ici dans une approche hybride, voire contradictoire, entre une conception instrumentale classique et une approche technologique, dans toute la complexité de la notion.

8. Notamment en sciences expérimentales.

Si l'on souhaite poursuivre la piste instrumentale, le cadre posé par le transfert de technologies est sans doute le plus approprié. Les outils utilisés sont conçus pour d'autres sphères d'usage, notamment celles de la bureautique, de la gestion ou du laboratoire⁸, et sont ensuite transposés dans la sphère éducative ou scolaire. On ne situe donc pas dans une relation classique à l'outil, dans laquelle l'outil forge l'usage et l'usage forge l'outil ; la transposition au monde scolaire est un processus complexe, pour lequel on trouve des éclairages dans les approches sociologiques.

Le premier angle sous lequel on peut envisager cette transposition est celui du détournement, décrit par Jacques Perriault. Si on accepte que l'appropriation d'une technologie passe par son détournement, on considère alors qu'il s'agit d'un processus fondamentalement personnel, et par essence peu transposable, sauf à des individus proches. On se situe à nouveau très loin de l'approche instrumentale, qui se cantonne alors dans une utilisation restreinte de type presse-bouton, ne permettant guère l'émergence de processus d'innovation.

Un second volet lié à cette transposition est le processus de traduction décrit par la théorie de l'acteur réseau (Latour et Callon), dans lequel des acteurs s'instituent en porte-parole et opèrent une traduction de la technologie à son nouveau cadre d'usage. L'action de ces porte-parole s'installe dans des logiques de controverses qui conduisent à une évolution des points de vue marquée par les tensions entre les acteurs. Cette action s'inscrit dans un processus d'innovation technologique, l'innovation résidant d'une part dans l'adoption de la technologie par les usagers et d'autre part par la rétroaction qui s'opère sur la technologie, modifiant de façon substantielle ses conditions d'usage et même les fonctionnalités techniques sous-jacentes. Si on considère habituellement que le processus d'innovation s'achève lorsque les controverses laissent la place à un alignement des acteurs sur des positions communes, on peut accepter que le processus d'innovation lié aux TICE ne soit pas achevé, les controverses restant vives. Pour autant, le thème des controverses s'est progressivement déplacé, notamment en fonction de la diffusion sociale des TIC, la technique étant moins contestée dans ses fondements que dans les conditions de son usage.

Les ressources informatisées dans l'éducation

Entre invention, prescription et marchandisation

Georges-Louis BARON – Université René Descartes, équipe de recherche EDA Paris
Michèle HARRARI – Maison des sciences de l'Homme, Paris Nord

Désormais multimédias, les ressources pour l'éducation offrent différents degrés de didactisation. Aux deux extrêmes, on trouve les ressources brutes, qui offrent aux élèves une large autonomie d'usages, et les environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH), qui les placent dans un univers plus contraint. Le principal enjeu se situe dans les modes de production et de diffusion de ces ressources. Entre un web marchand et un web coopératif se nouent des connivences et des tensions dont l'enjeu est la garantie sur la qualité des ressources. Ce régime est transitoire.

Rédigé spécialement pour *Médialog*, cet article est fondé sur le travail préparatoire à une intervention par les auteurs au colloque du SIF (Séminaire Industrialisation de la Formation) en décembre 2005 dont le thème était : les institutions éducatives face au numérique. Remerciements à Éric DANÉ pour sa lecture attentive du manuscrit.

Il ne peut échapper aux observateurs un peu attentifs que les termes liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation changent périodiquement, avec une périodicité moyenne d'une dizaine d'années. Ainsi, « média » commence à être utilisé dans les années 60 et se diffuse dans les années 70 avant d'être supplanté par « multimédia ». « Progiiciel » et « didacticiel » sont des termes apparus dans la décennie 70 et qui ont fait l'objet d'une diffusion à partir des années 80. Le mot « informatique » existe encore mais a vu son statut syntaxique passer du nom commun à l'adjectif épithète (l'outil informatique, le brevet informatique et internet...). Internet existe de plus en plus mais perd son statut de nom propre pour devenir un nom commun voire un adjectif. De nouveaux mots et expressions apparaissent et s'intègrent en douceur dans le français (« e-learning » et ses composés, « ressources multimédias »...), des mots anciens sont chargés de nouveaux sens (plates-formes). Enfin, des sigles reflètent ces évolutions (nouvelles technologies éducatives – NTE, enseignement assisté par ordinateur – EAO, Environnements informatiques pour l'apprentissage humain – EIAH)... En somme, la langue évolue pour permettre le débat sur les évolutions technologiques et sociales, rien de particulièrement nouveau.

Il n'est cependant pas inutile de se pencher sur le devenir et la signification des mots et des réalités auxquelles ils renvoient. Cet article se focalisera sur la question des ressources multimédias pour apprendre.



UN ANCRAGE PÉDAGOGIQUE ANCIEN

Au cours du XX^e siècle, la question des ressources pour l'éducation scolaire a connu plusieurs développements. Les ressources ont d'abord été largement associées à l'éducation moderne. En particulier, on trouve chez John Dewey, dès le début du siècle, l'idée que l'apprentissage bénéficie de ressources intellectuelles (parmi lesquelles notamment les bibliothèques et les laboratoires d'université). En France des pédagogues, comme Roger Cousinet et Célestin Freinet, ont fait appel à de nombreux objets, outils, instruments, documents, comme ressources pour apprendre. Dès les années 60, l'idée de ressources documentaires se développe, renouvelée par les évolutions de l'audiovisuel dans la perspective de la technologie éducative et de l'individualisation de l'instruction.

Ce développement, pour une part, s'appuie sur les théories constructivistes de l'apprentissage, mais aussi, pour une autre part, sur les approches behavioristes qui réfléchissent à l'enseignement comme activité technique, éventuellement « mécanisable ». Il s'installe alors autour de la technologie éducative une tension entre ce qui relève de la technique en général et le registre de la pédagogie, qu'illustrent bien les analyses menées au début de la décennie 80, notamment par Henri Dieuzeide et Guy Berger (* voir références). Ce dernier remarque en particulier : « La France, devenue pays industriel, se trouve dans la situation que nous avons décrite pour les États-Unis il y a quatre-vingts ans. Une conception purement techniciste pourrait y naître. (...) Le paradoxe, c'est d'imaginer que ce soit précisément un des rôles du développement des technologies éducatives que d'y faire obstacle. Le développement de la Technologie éducative peut-il introduire dans la pensée éducative autre chose qu'un rationalisme technique ? » (page 103).

Des techno-enthousiastes, plaçant une grande confiance dans les possibilités de changement voire de réforme portées par les technologies, s'opposent alors à des techno-sceptiques doutant de ces possibilités et mettant l'accent sur ce qui, dans le métier d'enseignant, relève avant tout de l'humain. Larry Cuban (*) a magistralement analysé ces mécanismes.

Il s'installe alors autour de la technologie éducative une tension entre ce qui relève de la technique en général et le registre de la pédagogie.



Avec le déferlement de la vague multimédia, l'expression « ressources multimédias » est devenue de plus en plus utilisée, en particulier à partir de la décennie 90. Les ressources sont alors devenues « numériques », voire « hypertextuelles ». En fait, elles se présentent sous la forme de fichiers, souvent distants, contenant des données de différents types (tableaux de nombres, textes, sons, images), mais également des exécutable.

Dans tous les pays industrialisés, la production et la diffusion de ces ressources posent question aux systèmes éducatifs. On s'interroge, en particulier, sur les modalités de leur choix, de leur contrôle, de leur utilisation en milieu scolaire et, plus largement, sur leur prise en compte dans les processus éducatifs, leurs effets, leurs impacts sur l'éducation et l'instruction...

UN LARGE SPECTRE DE RESSOURCES

Si ces interrogations nourrissent un débat public intermittent, il n'est pas possible d'y répondre en général : ce qu'on appelle ressources multimédias couvre un champ bien trop large et correspond à des phénomènes éducatifs très différents. La définition donnée par Gérard Puimatto, dans un *Dossier de l'ingénierie éducative* de mars 2004, donne une idée de l'extension du terme : « ... les "ressources multimédias pour l'éducation" constituent l'ensemble des informations, documents, logiciels,

programmes, banques de données, etc. qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements. Le terme de ressource est plus générique que celui de document, même dans l'acception multimédia du mot ».

Des typologies d'artefacts informatisés (au sens où ils embarquent du logiciel) utilisés en éducation sont régulièrement proposées. Ainsi, Erica de Vries a publié en 2001, dans la *Revue française de pédagogie*, une classification des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH) reposant sur une analyse de l'intention qui a servi à les concevoir. Plus récemment, Robert Bibeau (*) a proposé, dans la tradition nord-américaine, une taxonomie des TIC à l'École. Il analyse en particulier les différents sens pris par la notion de ressources numériques dans la visée de « décrire et cataloguer ces ressources, particulièrement celles sur support numérique, selon les normes internationales de façon à en assurer le stockage, la portabilité et l'interopérabilité ».

Nous ne chercherons pas ici à proposer une nouvelle typologie des ressources multimédias. Mais nous donnerons quelques indications relativement aux types d'acteurs qui se les approprient ou en organisent l'usage, ce qui va nous conduire, en première approximation, à distinguer deux grands ensembles se recouvrant partiellement et pouvant à leur tour être subdivisés.

DIFFÉRENTS DEGRÉS DE DIDACTISATION

En un premier sens, on qualifie généralement de « ressources » pour apprendre différents artefacts susceptibles d'être mis au service d'un projet, d'un objectif d'apprentissage (cette potentialité impliquant leur disponibilité et leur utilisabilité), mais ne proposant pas un cheminement pédagogiquement prédéterminé, nombre d'entre eux n'étant d'ailleurs pas spécifiquement conçus pour l'École.

Dans le cadre de l'institution scolaire, ces artefacts permettent aux élèves de se livrer à des activités diverses, de nature disciplinaire, pluridisciplinaire ou transdisciplinaire. On connaît l'importance de l'usage des ressources dans le cadre des Travaux croisés ou des TPE, qui doivent « impérativement comporter des phases de recherche et d'exploitation de documents ». Ces activités peuvent avoir lieu en classe et/ou hors de la classe, par exemple pour rédiger, illustrer un devoir, préparer un dossier, un exposé, un contrôle de connaissances. Leur utilisation peut être explicitement

prescrite par l'enseignant, suggérée par celui-ci ou par un tiers (parent en particulier) ou relever d'une initiative individuelle, mais elles laissent très généralement place à l'autonomie de l'élève. Il convient de remarquer l'importance grandissante prise ces dernières années, tant pour les élèves que pour les enseignants (lors de la préparation des cours), par les ressources en ligne sur le web : sites et moteurs de recherche et, récemment, sites de type Wiki.

En un second sens, et en quelque sorte à l'opposé, figurent des « ressources » qu'on pourrait appeler, selon l'expression en vigueur, des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH). Les parcours des usagers y sont plus ou moins étroitement surveillés et dirigés et leur conception obéit à une forme de programmation didactique ou, comme on dit désormais, à un design d'apprentissage (*learning design*). Ces environnements, d'abord disponibles sur disquette, puis cédérom, sont maintenant de plus en plus souvent accessibles en ligne et leurs interfaces, toujours flatteuses, ne compensent pas leur fréquente rigidité. On les trouve souvent dans le cadre de l'accompagnement scolaire, cet au-delà de l'action enseignante où l'inquiétude des parents et la volonté de décideurs locaux rencontrent une offre marchande assez dynamique. Du point de vue de l'élève, il ne s'agit plus vraiment de ressources, du moins au sens habituel, car leurs usages, très généralement prescrits par les adultes, ne leur laissent que peu d'initiative et, finalement, peu de marge d'action.

De manière intermédiaire, un certain nombre de ressources sont constituées d'instruments informatiques plus ou moins didactisés, utilisables dans un certain nombre de disciplines sur prescription des enseignants (par exemple l'expérimentation assistée par ordinateur, des logiciels spécialisés dans la construction géométrique, la gestion de tableaux de mesure...).

Dans tous les cas, les ressources multimédias sont des systèmes techniques assez sophistiqués, dont la production et la diffusion requièrent une infrastructure conséquente.

En ces temps de globalisation et de libéralisation des échanges, la question des marchés liés à l'éducation en général et aux ressources véhiculant des « contenus » à caractère disciplinaire ou transversal est posée, en particulier pour tout ce qui se situe au-delà de l'enseignement obligatoire, ce dernier restant en principe en deçà des phénomènes de marchandisation et continuant à relever de l'autorité des États.

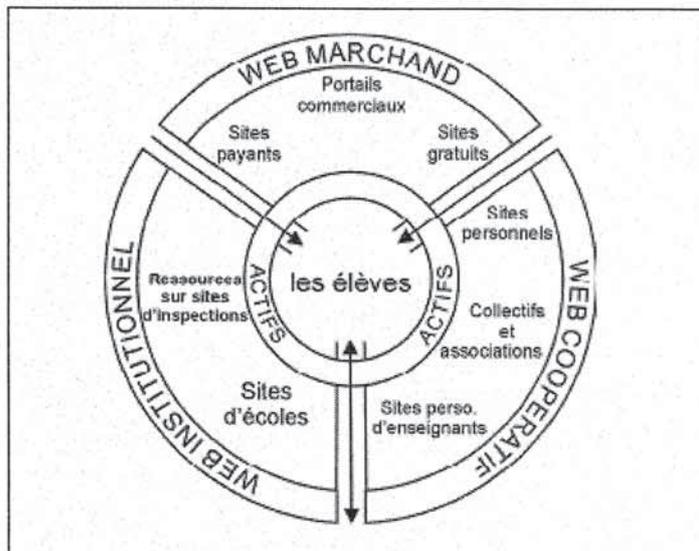
UN DOMAINE ÉMERGENT ET FRACTIONNÉ

Les nouvelles ressources se situent indéniablement dans le prolongement de celles qui sont figées sur support matériel, comme les manuels et les ouvrages parascolaires, au moins de par les contenus qu'elles visent à offrir. En revanche, elles s'en distinguent sur de nombreux points, en particulier pour ce qui concerne leur élaboration, leur diffusion, et leurs modes de commercialisation. Nous renverrons aux spécialistes des sciences de l'information et de la communication pour ce qui est de l'apparition des nouvelles logiques socio-économiques ⁽¹⁾.

En France, un marché des ressources en ligne à usage éducatif est en train de se structurer autour de grands consortiums (en particulier le KNE et le CNS⁽²⁾). Ces derniers offrent des contenus traditionnels (prolongeant en cela l'offre des éditeurs scolaires), mais aussi des services nouveaux en ligne, de type gestion et accompagnement du travail scolaire. De manière logique, donc, les acteurs économiques traditionnels du secteur sont présents et d'autres acteurs marchands apparaissent, en particulier autour de la question des environnements numériques de travail (ENT).

Par ailleurs, on constate une activité soutenue des militants et des associations d'acteurs (en particulier des enseignants). Ces derniers produisent une offre multiforme sans perspective de profit financier. Ils ont souvent une vision alternative, militante (en particulier en ce qui concerne ce qu'on appelle le « libre »), mais on constate aussi la présence de sites créés probablement pour le plaisir et pour l'accomplissement personnel par des individus ou de petits groupes d'individus. Il en va ainsi, en particulier, de certains sites offrant gratuitement des ressources de divers ordres aux enseignants et/ou aux élèves (séquences et notes de cours, sujets et corrigés d'examens).

La production de ressources numériques est suivie d'assez près par les décideurs institutionnels en matière d'éducation. Le niveau national y conserve la prééminence pour donner des orientations et attribuer des reconnaissances symboliques (c'est en particulier lui qui est responsable de la procédure d'attribution de la marque « Reconnu d'Intérêt Pédagogique », label original, sans équivalent dans le domaine des manuels). Mais il doit coordonner son action avec celle des collectivités locales, dont l'engagement dans ce domaine, en particulier par la passation d'accords avec des éditeurs, est loin d'être négligeable.



Ci-dessus, le schéma exploratoire du paysage « ressources web éducatives pour les élèves de l'école primaire » in Béziat, 2003, p. 177.

Des alliances sont passées entre ces différents acteurs. Ainsi, en ce qui concerne les services et ressources en ligne, dès 2003, Jacques Béziat (*), dans sa thèse, avait remarqué des rapprochements entre différents types de web. La figure ci-dessus, extraite de son manuscrit, met bien en évidence les perméabilités entre différents secteurs dont les frontières sont poreuses et changeantes.

GARANTIR LA QUALITÉ DES RESSOURCES

Il existe entre ces différents secteurs à la fois des connivences et des tensions. Ce qui est en jeu, c'est la garantie sur la qualité des ressources qui peut provenir, soit de l'attribution d'une reconnaissance par une institution officielle, soit du consensus d'une communauté qui procure alors la garantie morale de la qualité des ressources.

Il n'est pas possible d'analyser ici le fonctionnement et les motivations des communautés garantes. On peut simplement remarquer, en reprenant, dans un cadre différent l'analyse d'Éric Raymond, dans son article sur la culture hacker « *homesteading the noosphere* » (*), que le développement d'Internet et les possibilités de création qu'il offre suscitent un phénomène d'appropriation de la noosphère par des acteurs fonctionnant selon un principe d'échange et de don réciproque, où la réputation individuelle au sein de la communauté joue un rôle non négligeable.

Ce qu'on appelle ressources numériques couvre donc un large spectre, fait l'objet de différentes formes de production et de diffusion

(1) De la logique éditoriale à la logique « de compteur » pour Miège & Pajon (*), logique « de club » pour Tremblay & Lacroix (*) ou logique « de courtage » pour Moeglin (*).

(2) Le Kiosque numérique de l'éducation et Canal numérique des savoirs.

et peut intervenir de multiples manières dans des apprentissages. Un point commun, cependant, est que les nouvelles ressources ne s'insèrent pas aisément dans le système tel qu'il est, mais donnent au contraire lieu à une série de tensions et de problèmes dès lors qu'on considère des usages banals.

L'IMPORTANCE CROISSANTE DU SECTEUR PARASCOLAIRE

Divers éléments concourent pour indiquer que les élèves se sont tout à fait appropriés certaines des ressources en ligne et qu'ils en usent en fonction de leurs objectifs propres, souvent avec une grande aisance. Un des problèmes contemporains des enseignants acceptant de leurs élèves des travaux remis en traitement de texte est ainsi de reconnaître ce qui relève d'un travail personnel et ce qui a été obtenu par un processus d'emprunt à un des multiples sites présents sur la Toile. Il convient en particulier de souligner que la popularité des Wikis et autres machines à créer collaborativement des textes, dont la traçabilité est incertaine, est susceptible de susciter des situations difficiles à prendre en charge par les règles traditionnelles de fonctionnement de l'École.

On note, par ailleurs, une évolution qui n'est pas seulement liée aux TIC, mais aussi à une défiance grandissante vis-à-vis de l'institution scolaire, de ses capacités à socialiser et instruire ainsi qu'à préparer l'insertion dans le monde du travail. Il se produit une sorte de rationalisation, de professionnalisation (sinon d'industrialisation) des « petits cours », visant directement les parents désireux de voir leurs enfants réussir le mieux possible. Les jeunes peuvent désormais recevoir à domicile les leçons de précepteurs modernes, employés sous contrats à temps partiel et à titre souvent précaire par des sociétés offrant un service, une assurance qualité, et ouvrant accès à des réductions d'impôts. On peut s'abonner à de véritables services d'assistance et de suivi s'appuyant pour une part sur des ressources accessibles par Internet (par exemple Acadomia, Maxicours, Exoline...).

La question de savoir comment ces environnements sont utilisés dans la durée, en particulier hors de la prescription et de la supervision des enseignants, reste ouverte. Les travaux menés jusqu'ici suggèrent que, passée la phase de prise en main, seuls certains élèves – ceux de niveau « moyen » – persistent à les utiliser. Les élèves les plus en difficulté ont souvent des problèmes à comprendre les explications et les remédiations diverses. Quant aux plus à l'aise, ils sont souvent vite lassés.

“

Il se produit une sorte de rationalisation, de professionnalisation (sinon d'industrialisation) des « petits cours », visant directement les parents désireux de voir leurs enfants réussir le mieux possible.

”

Il émerge en fait, à côté de l'éducation obligatoire assurée par l'État, une offre des sociétés privées. Ces dernières sont sans doute plus actives dans les segments traditionnels du système ne relevant pas de l'enseignement obligatoire. Il existe cependant indéniablement une évolution de leur intervention dans ce domaine, ce qui remet en cause l'idée énoncée avec force à la fin des années quatre-vingt-dix selon laquelle l'École peut être « son propre recours », selon un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2006 (*).

Les évolutions récentes aux États-Unis semblent donner des indications en ce sens. Un rapport remis au président des États-Unis en 2005⁽³⁾ fait ainsi un certain nombre de propositions, telles que encourager le *e-learning* et les écoles virtuelles, aller vers des contenus numériques, intégrer les systèmes d'information, considérés comme « la clé d'une meilleure allocation de ressources, d'une plus grande efficacité du management, et d'une évaluation en ligne des performances d'élèves permettant de donner aux éducateurs (*empower educators*) les moyens de transformer l'enseignement et de personnaliser l'instruction » (page 44).

Bien sûr, la situation française est très différente. Mais un des signes d'évolution forts est peut-être le découplage qui s'installe entre d'une part des formations institutionnelles et, d'autre part, des certifications, qui peuvent être délivrées par l'État lui-même

(3) « Toward a New Golden Age in American Education. How the Internet, the Law and today's students are revolutionizing expectations »

(comme le B2i) ou bien par d'autres structures, du type agence ou fondation (on songe en particulier à la question de la certification des compétences en langues), mais qui ne sont pas directement liées à un curriculum.

DES TENDANCES CONTRASTÉES

Nous sommes, s'agissant de ressources multimédias, dans un régime essentiellement transitoire : de nouveaux produits et services apparaissent sans cesse et sont diffusés par différentes organisations, selon des modèles souvent marchands. Ils sont actuellement surtout utilisés en dehors des établissements scolaires et s'adressent alors moins aux enseignants qu'à différents types de prescripteurs, pour des usages peu articulés aux activités en classe. Leur diffusion est porteuse de changements potentiels, dont il est évidemment risqué d'anticiper ce qu'ils seront. L'avenir dira si les conjectures qui suivent étaient vraies.

Tout d'abord, et en accord avec les prévisions de Larry Cuban, ce qui relève de la technologie éducative (qui se situe donc dans le domaine des méthodes pédagogiques) ne se développera que lentement, ce développement se produisant surtout pour l'assistance scolaire et pour préparer des certifications ne reposant pas sur le suivi d'un curriculum préalable, en particulier de type PCIE (Passeport de compétences informatique européen) ou B2i.

Ensuite, les usages de ressources numériques par les élèves continueront à se répandre, mais pour des motifs qui ne sont pas directement liés aux finalités de l'École, ce qui pourrait donc conduire, comme cela s'est produit pour les précédentes vagues de technologies, à un hiatus fort entre les attentes de l'École et ce qui se passe dans la société.

Enfin, tout indique que les ressources « didactisées » spécifiquement conçues à destination des enseignants continueront à connaître une dynamique importante, plusieurs secteurs complémentaires continuant à coexister et notamment un secteur associatif soutenu par l'institution scolaire. Il s'agit, à notre avis, d'un enjeu fort de la période actuelle. ■

Références

- **BERGER, Guy** – « Technologie et behaviorisme une rencontre essentielle et malencontreuse », Actes du colloque *Les formes médiatisées de la communication éducative*, École normale supérieure de Saint-Cloud, 1982
<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000771>
- **BEZIAT, Jacques** – *Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagnement de l'innovation*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Georges-Louis Baron, Paris V, 18/11/2003
- **BIBEAU, Robert** – « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration », *Revue de l'EPI*, Novembre 2005
www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm
- **DE VRIES, Erica** – « Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 137, 2001
- **DIEUZEIDE, Henri** – « Marchands et prophètes en technologie de l'éducation », Actes du colloque *Les formes médiatisées de la communication éducative*, École normale supérieure de Saint-Cloud, 1982
<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000772>
- **IGEN – IGAEN** – « L'accompagnement à la scolarité. Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication », Rapport n° 2006-010, mai 2006
[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2006_010_accompagnement_scolarite.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igaen/rapports/2006_010_accompagnement_scolarite.pdf)
- **IREM Paris 7, Groupe TICE** – « Suivi d'une expérimentation de ressources en ligne : Le projet Île-de-France », Communication au colloque *Espaces Numériques de Travail et enseignement des mathématiques*, mai 2005
http://pbdirem.math.jussieu.fr/SITEScore/Articles/colloqueENT_Paris7.pdf
- **MIEGE, B. et PAJON, P.** – « La syntaxe des réseaux », *Médias et communication en Europe*, Presse Universitaire de Grenoble, 1990
- **MOEGLIN, Pierre [dir.]** – *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP, 1998
- **PUIMATTO, Gérard** – « Un historique », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°46, mars 2004
www.cndp.fr/archivage/valid/55445/55445-8375-10296.pdf
- **RAYMOND, Eric** – *Homesteading the noosphere*, 2000
www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/homesteading/
- **TREMBLAY, G. et LACROIX J-G.** *Télévision deuxième dynastie*, Presses Universitaires du Québec, Montréal, 1991
- **US DEPARTMENT OF EDUCATION – Office of educational technology** – *Toward a New Golden Age in American Education. How the Internet, the Law and today's students are revolutionizing expectations*
www.nationaledtechplan.org/theplan/NETP_Final.pdf

FICHE DOCUMENTAIRE - MÉDIALOG 60 - DÉCEMBRE 2006

CHASSER LE DAHU AU BAHUT

Une séquence de recherche sur Internet destinée à apprendre à identifier, juger et confronter des sources.

FAÇONNER LES DONNÉES DE LA TOILE

Préparation d'un document complexe qui intègre des graphiques réalisés dans un tableur, à partir de statistiques récoltées sur la Toile. Une occasion de valider des items du C2i.

COMMENT FAIRE... DES EXERCICES INTERACTIFS AVEC HOT POTATOES

Une prise en main des cinq types d'exercices proposés par le logiciel.

LOGICIELS ET CÉDÉROMS

- La préhistoire
- Grec ancien (niveau 1 et niveau 2)

SITES EN LIGNE

- Zoom sur les sites de l'ONISEP

REVUES ET OUVRAGES

- Dossier de l'Ingénierie éducative n°54 : « Des outils pour les mathématiques »
- Dossier de l'Ingénierie éducative n°55 : « B2i, C2i »

ENTRE INVENTION, PRESCRIPTION ET MARCHANDISATION

Regard sur les conditions de production et de diffusion des ressources multimédias pour l'éducation.

UNE CLÉ USB POUR DES ENSEIGNANTS NOMADES

La Clé en main proposée par le CRDP de Paris permet à un enseignant de retrouver partout son environnement de travail.

DOMAINES :

TICE, Enseignement, Pédagogie

MOTS-CLÉS MOTBIS :

domaine disciplinaire, équipement informatique, informatique, internet, logiciel, organisation de l'enseignement, pédagogie, réforme de l'enseignement, site web, système éducatif, TICE, veille technologique.

Revue trimestrielle

abonnement MÉDIALOG

Quatre numéros (1 an) :
Tarifs valables jusqu'au 31/07/2007

France	Étranger
21,50 euros	29,00 euros

Retourner ce bulletin rempli à **MÉDIALOG**

SCÉRÉN - CNDP

Agence comptable-abonnements

@4 Téléport 1 - BP 80158

86961 FUTUROSCOPE CEDEX

ou au CRDP de votre académie

Nombre d'abonnements à 21,50 euros : 29,00 euros :

Montant à régler : euros

Règlement à la commande ■ par chèque (bancaire ou postal) à l'ordre de l'agent comptable du CNDP, ou ■ par mandat administratif à l'ordre de l'agent comptable du CNDP, Trésorerie générale de Poitiers, code établissement 10071, code guichet 86000, n° de compte 00 001 003 010 clé 68.

Nom, prénom, en majuscules

Établissement (pour les abonnements d'établissement)

Numéro, rue, voie, boîte postale

Localité

Code postal

Bureau distributeur

Merci de nous indiquer le RNE de votre établissement ►

► Vente à l'unité 6,50 euros

- à la librairie de l'éducation - 13, rue Du Four - 75006 Paris,
- dans les librairies du CRDP de votre académie ou du CDDP de votre département,
- par correspondance au CRDP de votre académie.

Retrouvez sur www.sceren.fr toutes les adresses du réseau SCÉRÉN.

ISSN 0997-3702

MÉDIALOG est réalisé par le SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Créteil avec la participation du SCÉRÉN-CNDP

Directeur de publication

Jean-Yves LANGANAY

Directeur du SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Créteil

Rédacteur en chef

Michel NARCY

01 41 81 20 27 - medialog@ac-creteil.fr

Secrétaire de Rédaction

Christian MAILLOT

01 41 81 20 27 - medialog@ac-creteil.fr

Comité de rédaction

Jean-Pierre ARCHAMBAULT

(CNDP-CRDP de Paris)

Claude BÉNIÈRE

(Lycée Flora Tristan - Noisy-le Grand - 93)

Martine BRÉMONT

(lycée Van Dongen - Lagny - 77)

Daniel BURET (CNDP)

Céline DUNOYER, Michel LEROY

(CRDP de l'académie de Créteil)

Michèle MONTEIL

(DATICE de l'académie de Créteil)

Patrice NADAM

(Lycée la Tour des Dames - Rozay-en-Brie - 77)

Maquette de couverture Mathieu DESAILLY

Couverture du numéro 60 C. MAILLOT

Maquette et PAO C. MAILLOT

Ont collaboré à ce numéro

Jean-Pierre ARCHAMBAULT,

Georges-Louis BARON,

Martine BRÉMONT,

Céline DUNOYER,

Michèle HARRARI,

Michel NARCY,

Brigitte PIERRAT,

Evelyne STRAUSS

Relations abonnés 03 44 03 32 37

abonnement@cndp.fr

Imprimé par CNDP

29, rue de la Vanne - 92541 Montrouge Cedex

recherche en sciences de l'information

[**étude**] Les récentes évolutions des technologies de l'information et les pratiques qu'elles induisent dans la société de l'information et du web 2.0 rendent plus nécessaire que jamais la formation des élèves et des étudiants à un usage raisonné et critique des ressources informationnelles. Dans cette étude, **Françoise Chapron** et **Éric Delamotte** rappellent d'abord les jalons de la mise en place en France, depuis un demi-siècle, d'une éducation à la culture informationnelle. À partir des travaux d'une équipe de recherche et d'un récent colloque international consacrés à cette problématique, les auteurs dégagent ensuite un certain nombre de perspectives pour consolider et adapter l'éducation à l'information, indispensable à la formation d'individus culturellement autonomes, professionnellement efficaces et capables du jugement critique nécessaire à l'exercice de leur citoyenneté.

Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives

DES PREMIÈRES PRÉCONISATIONS D'USAGE pédagogique des documents dans l'enseignement secondaire au concept actuel de culture informationnelle qui se diffuse dans le milieu professionnel et celui de la recherche, un demi-siècle s'est écoulé. 2008 a été à la fois l'année du cinquantenaire des CDI (centres de documentation et d'information des lycées et collèges) d'où est issue cette problématique et celle du colloque international sur *L'éducation à la culture informationnelle* soutenu par l'Unesco et organisé à Lille par l'ERTé (Équipe de recherche technologique en éducation) « Culture informationnelle et curriculum documentaire » mise en place en 2006 [voir page 6].

Depuis une trentaine d'années, la littérature professionnelle des professeurs documentalistes et de leurs associations, les revues des mouvements pédagogiques et plus récemment des travaux de recherche ont mis en avant l'urgente nécessité d'une formation

des élèves et étudiants à un usage raisonné et critique des ressources informationnelles devenues plus accessibles au fur et à mesure des évolutions de la société, des technologies et du système éducatif. On y repère diverses étapes, diverses conceptions et systèmes de valeurs. Cette évolution montre comment les praticiens, et en premier lieu les documentalistes du second degré, ont progressivement construit et formalisé leurs activités. À partir de savoirs théoriques liés à leurs pratiques, ceux-ci ont accordé une importance croissante aux sciences de l'information et de la communication comme cadre de référence à leur action inspirée au départ par des modèles issus des sciences de l'éducation, notamment de l'Éducation nouvelle.

Dans cette évolution, quels jalons, quelles figures et paradigmes peut-on repérer qui puissent constituer une grille de lecture d'aujourd'hui ? Comment le front de recherche ouvert par les travaux de l'ERTé donne-

Il y a-t-il à voir les entrées plurielles et les dialectiques en jeu? Quelles perspectives esquisser et au sein de quelles contraintes institutionnelles et évolutions sociétales?

1 ENTRE RUPTURES ET CONTINUITÉS DES FIGURES AU CDI

L'école, dans sa globalité (de la maternelle à l'université), a introduit depuis un demi-siècle, encore marginalement, l'idée d'une formation documentaire pour favoriser l'autonomie des élèves et la réussite scolaire. Plusieurs périodes marquent cette innovation initiale.

Le modèle de l'autonomie documentaire ou le paradigme méthodologique : 1958-1989

Les pionniers de la mise en place des CDI, inspirés par le mouvement des « Classes nouvelles » d'après 1945 et la rénovation du second degré, préconisent dans une circulaire de 1952 l'usage des documents dans l'enseignement. Promouvoir une pédagogie plus active rompant avec le cours magistral traditionnel, c'est le vœu des inspecteurs généraux, Marcel Sire puis Georges Tallon, qui impulsent les premiers services documentaires pour rationaliser l'usage des documents pédagogiques des enseignants.

Rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages, c'est la tâche que se donnent des chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) comme Jean Hassenforder, auteur d'une thèse sur *La bibliothèque, institution éducative* qui se réfère aux bibliothèques publiques anglo-saxonnes et aux travaux de John Dewey [12]. Il contribue à l'introduction des innovations québécoises du Travail autonome qui sont expérimentées dans les années soixante-dix. Ce double ancrage permet aux premiers documentalistes, convaincus de leur mission pédagogique, de justifier l'intérêt du travail sur documents et de pointer les carences méthodologiques des élèves confrontés à des ressources dont ils ne connaissent ni l'organisation ni les modes d'exploitation.

De ce constat naît la circulaire de mission de 1977 qui lance les premières initiations au travail sur documents, inspirées de ce qui se fait à l'époque au Québec du primaire à l'université, en priorité autour de la connaissance des structures documentaires et de l'accès à l'information.

Donner aux élèves une bonne méthodologie documentaire pour réussir le travail effectué au CDI est l'objectif central des documentalistes, la compréhension et l'évaluation des contenus restant du ressort des professeurs de disciplines. Le modèle visé est celui de l'utilisateur efficace de la bibliothèque.

Françoise Chapron est maître de conférences en sciences de l'éducation, responsable de la filière CAPES documentation à l'IUFM de Haute-Normandie Université de Rouen, coordinatrice du groupe national des formateurs IUFM en documentation, membre du laboratoire CIVIC sciences de l'éducation de l'Université de Rouen et de l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire ». Elle est présidente honoraire de la FADBEN (Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale). Ses travaux portent sur l'histoire des CDI et de la documentation en milieu scolaire, sur la professionnalisation des professeurs documentalistes et sur l'éducation à la culture informationnelle

françoise.chapron@univ-rouen.fr

Éric Delamotte est professeur en sciences de l'information et de la communication à l'université Lille-3. Il est chargé de mission à l'Institut de la communication du CNRS. Ses travaux portent sur les régimes et modalités d'une économie de l'information et de la communication et sur l'agencement d'une industrie de la connaissance. Il est membre de l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire » et co-organisateur avec Françoise Chapron du colloque international « Culture de l'information ».

eric.delamotte@univ-lille3.fr

Le Manifeste 78 de la FADBEN est en ligne sur le site de la fédération à l'adresse www.fadben.asso.fr/spip.php?article60. Voir aussi [5]. On trouvera aussi sur ce site (www.fadben.asso.fr/spip.php?article46) le texte de son Manifeste 2008 intitulé *Formation à la culture de l'information*.

Certes, les travaux menés dans le cadre de la mise en œuvre de la formation continue des enseignants après 1982, sous l'impulsion d'André de Peretti, élargissent la formation à l'ensemble des « étapes de la recherche documentaire », référence pour le second degré jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix. On y retrouve d'ailleurs les grands modèles de formation anglo-saxons dont Paulette Bernhard a effectué une analyse comparative [3]. Ils constituent la base des « formations à la maîtrise de l'information » qui se structurent à la fin des années quatre-vingt dans les pays industrialisés. En France, cette approche est officialisée par la circulaire du 13 mars 1986 qui régit aujourd'hui encore la mission pédagogique des professeurs documentalistes.

Les séances d'« initiation » visent essentiellement le niveau sixième, voire la seconde, mais pas toutes les classes. Le parcellaire, l'aléatoire et l'éphémère caractérisent ces activités pourtant finalisées en France par des valeurs de citoyenneté et d'égalité des chances dont témoigne, dès 1978, le manifeste *Documentation discipline nouvelle* publié par la Fédération des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale (FADBEN)¹.

Le modèle de la rationalisation des apprentissages ou le paradigme de la compétence : 1989-2003

Par l'action continue de ses représentants depuis 1974, la profession agit pour donner une légitimité statutaire à sa mission pédagogique jugée prioritaire.

La revendication d'un CAPES, gage d'un statut d'enseignant, aboutit en 1989 dans le cadre de la revalorisation de la condition enseignante et de la Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Cette décision de nature politique, assumée comme telle par Lionel Jospin, marque un tournant. C'est une légitimation pédagogique. Mais, encore aujourd'hui, toutes les conséquences sur le terrain et au niveau des

//////

//////// représentations des acteurs n'en ont pas été tirées. En revanche, ce statut modifie largement la formation et la professionnalisation des personnels.

L'universitarisation de la formation initiale, gérée très rapidement par les nouveaux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) créés en 1991, donne aux nouveaux recrutés un niveau de qualification à bac+5 qui suppose le recours à des savoirs professionnels techniques autant que scientifiques et pédagogiques issus de la recherche pour assurer leur

double mandat de professionnels de l'information et de la formation.

C'est d'ailleurs le moment où, aux « compagnons de route » qui soutiennent la réflexion professionnelle plutôt liés jusque-là aux sciences de l'éducation – André de Peretti, Philippe Meirieu, Jean Pierre Astolfi, etc. – se joignent des spécialistes des SIC comme notamment Gérard Losfeld, Yves-François Le Coadic, Hubert Fondin, Marie-France Blanquet, Yves Jeanneret, Annette Béguin-Verbrugge.



Les années quatre-vingt-dix sont aussi celles de l'explosion des supports et ressources d'information et de l'essor de l'informatisation de la société. Les compétences documentaires deviennent, surtout aux États-Unis et en Australie, un atout pour l'employabilité². Ces nouvelles technologies valorisent le rôle des professeurs documentalistes (les CDI étant souvent les premiers lieux équipés), mais aussi le « brouillent » par l'approche souvent instrumentale privilégiée pour la formation aux nouveaux outils et interfaces. Pour autant, les problématiques de la formation s'en trouvent complexifiées et les savoirs et savoir-faire liés aux nouveaux vecteurs de communication ont des effets sur la formation professionnelle et la problématique des apprentissages documentaires.

C'est aussi le « temps des référentiels de compétences » qui « fleurissent » autour de la nécessaire *maîtrise de l'information* souvent confondue dans le monde anglophone avec le concept d'*information literacy*. Il s'agit de donner aux élèves des savoir-faire – dont les savoirs d'action sont souvent bien peu dégagés, sinon dans le référentiel de la FADBEN paru en 1997 [8]. Ces outils, dont Pascal Duplessis a montré les limites [7], distinguent peu savoir-faire techniques et procédures intellectuelles générales. Ils laissent de côté tout un pan de connaissances nécessaires que le développement de l'Internet et ses effets sur les pratiques sociales dans tous les domaines d'activités, dont vont vite se saisir les jeunes, révèlent plus explicitement.

La conscience d'une nécessaire didactisation des apprentissages se renforce et les textes et travaux se multiplient pour en montrer la nécessité, surtout en matière d'évaluation de l'information et de stratégies de recherche.

Dans le second degré, la réflexion se structure, non sans débats ni positionnements nuancés, voire antagonistes dans la profession, d'autant que l'institution, notamment l'inspection générale ou les directions pédagogiques, à l'exception de quelques personnalités, ne manifeste pas une volonté affirmée d'accompagner à partir de 1993 les effets de la création du CAPES sur la formation des élèves et de préciser le rôle spécifique qu'y jouent les professeurs documentalistes.

Seule la rénovation du concours, en 2000, sous l'impulsion de l'inspecteur général Guy Pouzard, prend en compte ces évolutions technologiques et introduit, encore implicitement, une référence à des savoirs en sciences de l'information et de la documentation. Mais la question didactique reste en suspens, l'idée d'une nouvelle discipline scolaire associée à ce terme faisant l'objet d'un rejet très net de l'institution (et d'une partie de la profession).

La situation n'est guère plus encourageante en primaire où quelques militants des bibliothèques centres

documentaires (BCD), comme Jean Hassenforder, Jean Foucambert ou Max Butlen, entre autres, ont œuvré depuis les années quatre-vingt pour promouvoir ces structures novatrices. Certes, une circulaire de 1994 prône leur généralisation mais, sauf au court moment où elles profiteront de l'affectation d'emplois jeunes comme soutien logistique, elles peinent à fonctionner efficacement, malgré des partenariats avec la lecture publique et par manque de formation précise des enseignants de primaire en matière d'information documentaire.

Dans l'enseignement supérieur, des responsables de services documentaires comme Jean Michel et Danielle Bretelle-Desmazières développent des formations dans les écoles d'ingénieurs et contribuent à faire émerger le concept de culture de l'information [11]. Le mouvement est plus lent à se mettre en place dans les universités, malgré la réforme de 1984 et les dispositions en 1997 favorisant les modules de méthodologie du travail universitaire (MTU). Là aussi, les initiatives sont liées aux bonnes volontés locales malgré un travail continu, notamment de la part des unités régionales de formation à l'information scientifique et technique (URFIST), et l'augmentation des filières de formation en sciences de l'information et de la communication.

Mais les contacts entretenus entre les professionnels et leurs associations, les collègues des universités et les formateurs des IUFM contribuent à l'apparition d'une réflexion commune.

Le modèle de l'utilisateur dans « la société de l'information » ou le paradigme de la culture informationnelle depuis 2003

Les contacts entre enseignants du secondaire et du supérieur, chercheurs et professionnels des bibliothèques universitaires conduisent à l'organisation des *Assises nationales pour l'éducation à l'information de la maternelle à l'université*, en mars 2003 au ministère de la Recherche à Paris [1]. Cette manifestation marque une date charnière à plusieurs titres.

Pour la première fois des ordres d'enseignement qui communiquaient peu dialoguent en échangeant bilans, expériences et propositions. Le constat est commun : les initiatives quasi « militantes » restent isolées, difficiles à insérer dans les dispositifs de formation. De cet état de fait naît une double exigence :

- celle d'une *éducation à l'information*, concept plus large et plus ambitieux que celui de *maîtrise de l'information* car il porte en lui une dimension sociale et civique forte. Cela implique une approche dépassant l'instrumental et le méthodologique au profit de l'apprentissage de savoirs et concepts visant à la construction d'une *culture de l'information* à la hauteur des enjeux sociétaux;
- celle de la mise en place d'un *curriculum documentaire* continu et progressif du primaire à l'université. //////////////

////// De ce mouvement convergent naît le projet d'une Équipe de recherche technologique en éducation (ERTé), structure permettant d'associer chercheurs et non-chercheurs praticiens. Elle rassemble au niveau national des collègues engagés dans des recherches, réflexions professionnelles ou expérimentations. Annette Béguin-Verbrugge, professeur en sciences de l'information et de la communication, accepte d'en assurer la responsabilité en appui sur le laboratoire GERIICO de l'Université Lille-3. Déposé en 2004, le projet obtient l'aval du ministère de la Recherche en mai 2006 pour quatre ans.

Annexe 4 – Composition du jury



Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement

- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours interne de recrutement de professeurs certifiés stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au professorat du second degré (CAPES),
- Vu l'arrêté du 24 juin 2009 autorisant au titre de l'année 2010 l'ouverture du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs certifiés (CAER-CAPES),
- Vu l'arrêté du 3 juillet 2009 désignant les présidents des jurys des concours internes du CAPES et des CAER-CAPES ouverts au titre de la session 2010,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne du CAPES et du CAER-CAPES, section DOCUMENTATION est constitué comme suit pour la session 2010 :

Président

M. Jean-Louis DURPAIRE
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie DE PARIS

Vice-Président

Mme Marie-France BLANQUET
Maître de conférences des universités

Académie DE BORDEAUX

Secrétaire Général

M. Gérard PUIMATTO
Professeur certifié

Académie D' AIX-MARSEILLE

Membres du jury

Mlle Sophie AUDOUARD
Professeur certifié

Académie DE PARIS

M. Pierric BERGERON
Professeur certifié

Académie DE POITIERS

Mme Marie BERLIOUX
Professeur certifié

Académie DE LYON

Mme Anne-Marie BERNARD
Conservateur général des bibliothèques

Académie DE BORDEAUX

Mme Brigitte BONHOMME
Chargé d'études documentaires

Académie DE GRENOBLE

Mme Jordane BONNET Professeur certifié	Académie DE CAEN
Mme Edith BOULO Professeur certifié	Académie DE RENNES
Mme Isabelle BREDA Professeur certifié	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Jacques BRIAND Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CORSE
Mme Nadia BRYNILDSEN DIT NELSON Professeur certifié	Académie DE CRETEIL
Mlle Danielle CADUSSEAU Professeur certifié	Académie DE POITIERS
M. Ghislain CHASME Professeur certifié	Académie DE ROUEN
M. Pierre DANEL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M. Didier DELERIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE VERSAILLES
Mme Marina DINET Professeur certifié	Académie DE POITIERS
M. Dovi DOM Professeur certifié	Académie DE POITIERS
Mme Sabine DOSIERE Professeur certifié	Académie D' AIX-MARSEILLE
M. Jean-Marc DUBOS Personnel de direction	Académie D' AIX-MARSEILLE
Mme Josiane DUCOURNAU Chargé d'études documentaires	Académie DE BORDEAUX
M. Olivier DUFAUT Professeur certifié	Académie DE GRENOBLE
M. Dominique DUFILS Professeur certifié	Académie DE ROUEN
Mme Martine GIACARDI Professeur certifié	Académie DE NICE
M. Alain GOFFIN Professeur certifié	Académie DE REIMS
Mme Sophie KENNEL Professeur certifié	Académie DE STRASBOURG
M. Jacques KERNEIS Professeur certifié	Académie DE RENNES
Mme Florence MARTIN Professeur certifié	Académie DE CRETEIL
M. Dominique MOLIN Professeur certifié	Académie DE GRENOBLE
Mme Lise-Maud PARIS Professeur certifié	Académie DE POITIERS
M. Richard PEIRANO Professeur certifié	Académie DE NANTES
Mme Anne-Monique PETITJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE MONTPELLIER

Mme Martine RAMOS
Professeur certifié

Académie D' ORLEANS-TOURS

Mme Blandine RAOUL-REA
Professeur certifié

Académie DE CRETEIL

Mme Maryse REMY
Personnel de direction

Académie D' AIX-MARSEILLE

M. Pierre RIVANO
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE TOULOUSE

M. Emmanuel RUAULT
Professeur certifié

Académie DE CAEN

Mme Valérie SCHOLTES-FOURNIER
Professeur certifié

Académie DE REIMS

Mme Florence SCIAU
Professeur certifié

Académie DE BORDEAUX

M. Laurent SOUTENET
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie DE TOULOUSE

Mme Florence THIAULT
Professeur certifié

Académie DE RENNES

M. Jérôme TOUPIAC
Professeur certifié

Académie D' AIX-MARSEILLE

M. Noel UGUEN
Professeur certifié

Académie DE RENNES

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 19 janvier 2010

Le Sous-Directeur du recrutement



Philippe SANTANA